

ADVERSIDAD TEMPRANA Y BIENESTAR EN LA ESCUELA

**MÓDULO DE CAPACITACIÓN
PARA PROFESORADO**

BRIGHTER FUTURE

Innovative tools for developing full potential after early adversity



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



CITTA' DI TORINO



Universitat Autònoma de Barcelona



university of groningen



UNIVERSITÀ di VERONA

Dipartimento di SCIENZE UMANE



Esta publicación ha sido desarrollada en el contexto del proyecto “BRIGTHER FUTURE: Innovative tools for developing full potential after early adversity”, cuyo equipo de trabajo está formado por las siguientes entidades:

Ayuntamiento de Turín (Italia)

CORA (España)

PAC UK/ Family Action (Reino Unido)

Pharos Expertise Centre on Health Disparities (Países Bajos)

Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Universidad de Verona (Italia)

Universidad de Groningen (Países Bajos)

Editoras:

Federica de Cordova (Universidad de Verona)

Beatriz San Román (Universitat Autònoma de Barcelona)

Chiara Sità (Universidad de Verona)

Colaboradoras:

Bárbara Ferrero (Ayuntamiento de Turín)

Ana M^a Linares, Águeda Ruibal y Chus Vázquez Paredes (CORA)

Jo Mitchell (PAC Reino Unido/ Family Action)

Anna de Haan y Marjolein Keij (Pharos Expertise Centre on Health Disparities)

Mariano Beltrán, Chandra K. Clemente, y Beatriz San Román (Universitat Autònoma de Barcelona)

Aida Urrea (Universitat de Lleida)

Federica de Cordova y Chiara Sità (Università di Verona)

Mónica López López, Gabriela Alejandra Martínez Jothar, Mijntje ten Brummelaar y Elianne Zijlstra (Universidad de Groningen)



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



ÍNDICE

UNIDAD 1

El sistema de protección infantil y el sistema educativo

UNIDAD 2

2.1. La escuela como comunidad

I. La escuela integral y la comunidad educativa

II. La equidad en el sistema educativo

2.2. La escuela como comunidad

UNIDAD 3

Experiencias de adversidad temprana

UNIDAD 4

Conexión entre bienestar y aprendizaje

UNIDAD 5

Del enfoque conductual al enfoque relacional

5.1. El desarrollo de escuelas inclusivas

5.2. La colaboración con familias y personas cuidadoras de referencia

5.3. Comportamientos sexualizados y abuso sexual

UNIDAD 6

Las historias personales en la escuela

Introducción

El módulo formativo “Adversidad temprana y bienestar en la escuela” es un resultado del proyecto “BRIGHTER FUTURE. Innovative tools for developing full potential after early adversity” cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. Su objetivo es proporcionar material para la formación del personal escolar que trabaja con niños, niñas y adolescentes que han vivido experiencias de adversidad temprana y que se encuentran en cuidado alternativo.

Durante el proyecto BRIGHTER FUTURE, nuestro equipo internacional ha diseñado una serie de unidades formativas especialmente dirigidas a profesionales que trabajan en la escuela o con escuelas. Las unidades que lo componen son el resultado de un proceso de análisis del sistema de protección a la infancia en diferentes países europeos, la revisión de la literatura científica sobre la escuela y la adversidad temprana, y entrevistas y grupos de discusión en España, Italia y Países Bajos que tenían como objetivo recopilar el conocimiento acumulado por actores clave: estudiantes, profesorado, familias adoptivas, familias de acogida, trabajadores y trabajadoras sociales y activistas (especialmente cuidadores y cuidadoras y asociaciones de familias adoptivas y de acogida).

A partir del análisis de estos materiales, el equipo de BRIGHTER FUTURE identificó un conjunto de temas clave para un plan de estudios de capacitación (que se puede usar tanto en estudios universitarios como con profesionales en activo) para desarrollar habilidades y herramientas que permitan hacer de las escuelas espacios seguros y acogedores, también para quienes han vivido itinerarios de vida complejos. Estos temas han sido traducidos a unidades de aprendizaje acompañadas de referencias científicas. Cada miembro del equipo de BRIGHTER FUTURE ha contribuido al diseño de la formación con sus conocimientos y su experiencia específica, lo que permite una perspectiva multidisciplinar y una comprensión profunda de los temas examinados.

El módulo de capacitación que aquí presentamos está estructurado en diferentes unidades didácticas, correspondientes a distintos temas clave en la construcción de entornos escolares acogedores, respetuosos y justos: la Unidad 1 se centra en los sistemas de protección infantil y el papel de la escuela en el camino de vida de los niños y niñas que han vivido adversidades tempranas; la Unidad 2 profundiza en la idea de la escuela como comunidad y la importancia de adoptar una perspectiva interseccional dentro de un enfoque de escuela integral; la Unidad 3 aborda el concepto de Experiencias Adversas en la Infancia (ACE, por sus siglas en inglés) y su impacto en la vida escolar; la Unidad 4 está dedicada a la conexión entre el bienestar y el aprendizaje y las formas de reconocer y mejorar esta conexión en la comunidad escolar; la Unidad 5 se centra en enfoques restaurativos y formas de abordar comportamientos inesperados y perturbadores en la escuela; y finalmente, la Unidad 6 aborda las historias personales en el contexto escolar, reflexionando en torno al respeto a la privacidad y la construcción de relaciones afectuosas y respetuosas.

Todas las unidades abordan la complejidad de la experiencia escolar de los niños y niñas que viven en acogimiento familiar o residencial, han sido adoptados y/o han vivido una migración sin acompañamiento parental. Sus contenidos proporcionan conceptos basados en investigaciones científicas actualizadas y propuestas de sesiones formativas que abordan dos niveles: una introducción teórica, enriquecida con recomendaciones de lecturas complementarias para quienes buscan un análisis más profundo; y un número variable de actividades de aprendizaje, que pueden utilizarse tanto en sesiones únicas como en programas de capacitación sobre el tema de mayor duración. Todas las unidades describen en detalle el enfoque, los objetivos de aprendizaje, el tiempo y desarrollo de la actividad y los materiales necesarios. Las unidades en su conjunto pueden considerarse como un módulo de formación completo. Sin embargo, el o la docente puede concentrarse en una sola unidad y seleccionar las actividades de acuerdo con las necesidades, las personas participantes y los contextos específicos.

Las actividades descritas pueden ser usadas con una amplia gama de participantes y están pensadas para ser adaptadas a diferentes contextos y estilos de interacción. Así mismo, las unidades de aprendizaje se pueden adaptar según la formación disciplinaria de quien imparte la formación, los objetivos específicos de la misma y las necesidades del grupo de participantes.

UNIDAD 1

El sistema de protección infantil y el sistema educativo





Introducción

Los sistemas de protección a la infancia en los países de la Unión Europea están organizados a través de diferentes políticas y organismos, pero todos se basan en los principios establecidos en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Niñez. Es importante que la dirección y el personal de las escuelas no solo se familiaricen con los actores clave y el sistema local de protección a la infancia, sino también que compartan la conciencia de que la escuela es un actor de este sistema, y que puede y debe jugar un papel muy importante en la vida de los niños y de las niñas que han tenido o tienen una infancia difícil.

Todos los niños y niñas pasan gran parte de su tiempo en la escuela. Proporcionar oportunidades para eliminar las barreras a su participación y promover la justicia social y la inclusión es una parte fundamental del papel de la escuela en el acompañamiento en el aprendizaje y la consecución de sus objetivos. En la escuela, niños y niñas deben encontrar un entorno que acoja a estudiantes con diferentes habilidades y circunstancias, fomentando la inclusión y la ciudadanía. Además, la escuela debe estar preparada para construir una relación de colaboración con las familias y las personas cuidadoras de su estudiantado, y ofrecer servicios comunitarios, recursos y apoyo cuando sea necesario.

Esta Unidad 1 se compone de tres secciones:

- Sección 1. Ficha de la unidad didáctica: una visión general de la unidad que resume sus contenidos y objetivos de aprendizaje. Proporciona una estructura sugerida de actividades para trabajar los temas a tratar.
- Sección 2. Contenidos: aquí se encuentran los contenidos necesarios para estructurar la información a transmitir durante las clases y otras actividades docentes.
- Sección 3. Diapositivas: material visual de apoyo para las sesiones formativas. Están disponibles también para su libre descarga en la web del proyecto, de manera que pueden ser descargadas y adaptadas según las necesidades formativas y el contexto.



SECCIÓN 1.

Ficha de la unidad didáctica

Contenidos clave

¿Cómo funciona la protección a la infancia a nivel internacional?: conexión con los derechos de la niñez.

¿Por qué algunos niños y las niñas están en el sistema de protección?

Rol, acciones y herramientas del profesorado dentro del sistema de protección a la infancia.

Las responsabilidades de los y de las docentes (la “cantidad justa” de vigilancia y protección).

Objetivos de aprendizaje Learning goals

Conocimiento

Conocer cómo funciona el sistema de protección a la infancia.

Comprender el papel y el lugar del profesorado y la escuela en la protección a la infancia.

Conocer las principales áreas de vulnerabilidad y resiliencia de niños y niñas en contacto con el sistema de protección infantil.

Habilidades

Mejorar la comprensión de situaciones infantiles y familiares difíciles.

Habilidad para identificar y conectarse con profesionales del sistema de protección.

Valores

Empatía.

Justicia social.

Conciencia de que la persona docente no está sola ni es autosuficiente.

#	Actividades	Metodología/Materiales	Duración
1	Los derechos del niño, la protección a la infancia, y el papel del profesorado y de la escuela	<p><i>Metodología:</i> Exposición docente, reflexión en parejas (TPS: Think-Pair-Share), preguntas y respuestas</p> <p><i>Materiales:</i> Diapositivas</p>	45'
2	Experiencias previas de trabajo o contacto con niños y niñas en cuidados alternativos y reflexión conjunta sobre el papel de la escuela como un espacio de (in)seguridad	<p><i>Metodología:</i> Discusión en grupos pequeños (antes de la exposición, si se usa como introducción, o después para reflexionar a partir de sus contenidos): priorizar elementos clave que pueden ser oportunidades/barreras para aprovechar al máximo la escuela.</p> <p><i>Materiales:</i> Papel o cartulina y post-its para recoger ideas clave; pizarra para la puesta en común</p>	45'
3	Narrativas de niños y niñas que llegan a la escuela desde distintas experiencias difíciles	<p><i>Metodología:</i> Reflexión a partir de vídeos/ testimonios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ver vídeos o invitar a la sesión a personas adoptadas, personas que fueron tuteladas por la administración o que vivieron en centros de acogida que puedan hablar de sus experiencias escolares. - En subgrupos, identificar los elementos clave del entorno escolar y las estrategias del personal docente que emergen de las narrativas. - En una discusión plenaria, identificar posibles estrategias y desafíos para la escuela. <p><i>Materiales:</i> Cartulina y post-its para recoger los aspectos e ideas claves; pizarra.</p>	60'
4	Simulación de una reunión con profesionales del sistema de protección a la infancia para abordar un caso concreto	<p><i>Metodología:</i> Role playing, trabajo en grupo.</p> <p><i>Materiales:</i> Pizarra o papelógrafo para anotar las ideas/palabras clave.</p>	60'



SECCIÓN 2. Contenidos

Esta sección aborda los principios fundacionales de los sistemas de protección de la infancia. También pretende ofrecer una visión general del sistema y los itinerarios de protección y cuidado de niños, niñas y adolescentes y las razones que subyacen a la decisión de separarlos de sus familias de origen de forma temporal o permanente. A la luz de esta información, se explora a continuación el papel de los centros escolares en estos itinerarios, así como los retos a los que se enfrenta el personal educativo cuando un alumno o alumna se enfrenta a ciertas transiciones vitales.

El material se presta a ser utilizado en su conjunto, pero también a un uso personalizado de algunas partes.

#1. Los derechos de la niñez y el sistema de protección a la infancia

Los sistemas de protección a la infancia en los países de la UE están organizados a través de diferentes políticas y organismos, pero todos se basan en los derechos de los niños y de las niñas establecidos en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Niñez. Es importante que la dirección y el personal de las escuelas no solo se familiaricen con los actores clave y el sistema local de protección de la infancia, sino también que compartan la conciencia de que la escuela es un actor de este sistema y que puede y debe jugar un papel muy importante en la vida de los niños y de las niñas que han tenido o tienen una infancia difícil.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Niñez de 1989 (ratificada por España en 1990) reconoce a todo niño y niña el derecho a “un nivel de vida adecuado para el desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social” (art. 27) y exige que sus familias o aquellas personas responsables de su crianza “aseguren, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida necesarias para el desarrollo del niño”. Cuando, por cualquier motivo, sus familias se vean en la imposibilidad de cumplir con estas obligaciones, los Estados son responsables de garantizar dicho cuidado en situaciones en las que los niños y las niñas se encuentren “temporal o permanentemente privados de su entorno familiar” (art. 20). Después de evaluar la situación, se proporciona a los niños una solución alternativa de cuidado, ya sea en una familia de acogida o en un centro residencial, hasta que puedan regresar a la familia de origen. Cuando este retorno no sea posible, se opta por buscar una solución permanente de cuidado, como puede ser la adopción.

2. Cómo funciona el sistema de protección a la infancia

Las políticas de protección de los niños y niñas que no pueden vivir con sus familias de origen varían de un país a otro, según sus valores, características sociohistóricas y recursos disponibles. Por ejemplo, mientras Reino Unido tiene cifras muy altas de adopciones nacionales (más de 4.000 cada año frente a las 675 realizadas en España en 2021), en Holanda esta medida de protección es casi anecdótica, con unas 28 adopciones anuales, siendo la supervisión por un tutor/a familiar¹ la medida más común de protección. No obstante, y de acuerdo con las [Directrices de la ONU para las modalidades alternativas de cuidado de los niños](#), existe un amplio consenso en que los siguientes principios deben guiar las acciones de protección a ser adoptadas por el Estado cuando un niño o niña no cuenta con una familia que pueda brindarle un cuidado adecuado:

- **El interés superior del niño o niña** debe ser la consideración principal en todos los asuntos que lo involucren o afecten. Este principio está relacionado con la idea básica de que los niños y las niñas son seres humanos de pleno derecho, cuyos intereses son importantes y a quienes se les debe dar espacio para ser escuchados y respetados. El diálogo, la negociación y la participación deben ocupar un lugar destacado en la acción común en favor de la infancia.
- **La separación del cuidado de la familia debe verse como una medida de último recurso.** Siempre que sea posible, deberá ser temporal y por el menor tiempo posible, de manera que el niño o niña regrese al cuidado de su familia una vez resueltas las causas originales de la separación. La pobreza nunca debe ser la justificación para que un niño viva en acogimiento, sino que debe abordarse proporcionando el apoyo necesario a la familia.

A menos que exista una razón de peso en contra, todas las decisiones relativas a las medidas a adoptar deben garantizar que el niño o niña se mantenga lo más cerca posible de su lugar de residencia habitual, a fin de facilitar el contacto y la posible reunificación con su familia y minimizar la interrupción de su desarrollo educativo, cultural y social.

- **Los grandes centros de atención residencial (instituciones) deben eliminarse progresivamente.** Dado que existe evidencia consistente que indica que el cuidado institucional afecta negativamente el desarrollo infantil, especialmente en edades tempranas, los Estados deben priorizar otras soluciones que puedan proporcionar un cuidado individualizado y en pequeños grupos, ya sea temporal (como en las familias de acogida) o permanente (como en la adopción).²

1 Un tutor o tutora familiar es alguien que asesora en la crianza y llega a acuerdos con las familias al respecto. Con la participación de estas últimas, elabora un plan de acción para abordar las dificultades que atraviesan. Los padres y madres siguen siendo responsables del niño o de la niña, pero están obligados a cooperar con los consejos y acuerdos del tutor de la familia.

2 El caso de Italia es un buen ejemplo. La ley 149/2001 relativa a la protección del niño de 2001 prescribía el cierre de los llamados orfanatos para 2006 y obligaba a privilegiar el acogimiento familiar o el acogimiento residencial en pequeñas unidades "familiares", con un máximo de 10 niños. Este proceso estuvo acompañado de una diversificación de las formas de acogimiento familiar para responder mejor a las necesidades específicas de los niños y niñas y de sus familias de origen.

- **Los vínculos entre hermanos/as.** Se debe asegurar que los hermanos/as puedan mantener contacto entre sí, a menos que esto vaya en contra de sus deseos o intereses.

Formas de cuidado alternativo

podemos agrupar las diferentes medidas de protección que los estados aplican para el cuidado fuera del hogar en tres categorías:

- **Familias de acogida:** Pueden ser miembros de la familia extensa (abuelos/as, tías, tíos, hermanos/as, etc.) o personas que no estén emparentadas con el niño o niña. El Estado trata de encontrar preferentemente una solución de cuidado en la familia extensa pero, cuando esto no es posible, la alternativa puede ser una familia de acogida ajena, con personas adultas con las que el niño o la niña no mantiene vínculos de parentesco.
- **Acogimiento residencial:** Dado que las familias se consideran el entorno óptimo para el crecimiento, el bienestar y la protección de los niños y de las niñas, “el uso del acogimiento residencial debe limitarse a los casos en que dicho entorno sea específicamente apropiado, necesario y constructivo para el niño en cuestión”. Sin embargo, todavía hay muchos niños y niñas en la UE que viven en estos entornos, aunque se hacen esfuerzos para promover la desinstitucionalización, especialmente de los de más corta edad. Las grandes instituciones han sido reemplazadas en muchos países por pequeñas unidades “similares a familias” para satisfacer mejor las necesidades específicas de niños y niñas². El cuidado residencial también puede referirse a entornos de convivencia como refugios de emergencia y centros independientes supervisados.
- **Adopción y otras soluciones permanentes:** Cuando el regreso a la familia de origen no es factible, la prioridad debe ser encontrar una familia alternativa dentro de un plazo razonable. La adopción (a través de la cual los niños y las niñas que no serán criados por sus familias de nacimiento se convierten en miembros legales, plenos y permanentes de otra familia) puede considerarse la solución más adecuada.

En algunos países, como el Reino Unido, la tutela especial –*special guardianship*– se utiliza cada vez más como alternativa a la adopción. Los tutores/as especiales suelen ser personas de la familia extensa o la red familiar del niño o niña (parientes o amigos/as de la familia), que asumen la responsabilidad de su cuidado hasta que se convierten en personas adultas

3. La escuela al frente de las necesidades de protección

Niñas y niños pasan gran parte de su tiempo en la escuela. Proporcionar oportunidades para eliminar las barreras a su participación y promover la justicia social y la inclusión es una parte fundamental de su papel de acompañamiento en el aprendizaje y la consecución de sus objetivos. En la escuela, niños y niñas deben encontrar un entorno que acoja a estudiantes con diferentes habilidades y circunstancias, fomentando la inclusión y la ciudadanía. Además, la escuela debe estar preparada para construir una relación de colaboración con las familias y las personas cuidadoras de su estudiantado, y ofrecer servicios comunitarios, recursos y apoyo cuando sea necesario.

Para los niños y las niñas que han vivido experiencias adversas, un entorno escolar acogedor y seguro y una buena colaboración entre la escuela y los servicios sociales o las personas responsables de su cuidado pueden mejorar su inclusión social, prevenir el abandono escolar y fomentar el desarrollo personal.

Sin embargo, las escuelas también pueden ser espacios que limiten el aprendizaje y la inclusión social. Si bien tienen el poder de designar los marcadores de identidad más deseables y que permiten a determinados estudiantes tener éxito dentro de la institución, a la inversa, estos mismos marcadores sociales y culturales pueden promover muy fácilmente la exclusión.

Los datos confirman que los niños y las niñas en acogimiento muestran un menor éxito académico (Flynn, Tessier y Coulombe, 2013), un menor rendimiento laboral en la vida adulta (Hook y Courtney, 2011) y peores condiciones de salud (Dixon, 2008). Así, pues, podemos deducir que el entorno escolar puede marcar la diferencia.

Desde una perspectiva ecosistémica, el desarrollo ocurre dentro de un sistema ecológico que promueve la agencia, el aprendizaje y la interacción a través de procesos “próximos” cotidianos (Bronfenbrenner, 2005). Para apoyar tales condiciones en la escuela, deben tenerse en cuenta los siguientes puntos:

- Interacción con cuidadores primarios y actores clave en diferentes contextos.
- Las “transiciones ecológicas” como momentos clave para el desarrollo de la agencia y el aprendizaje.
- Sentido de pertenencia y relaciones comunitarias como factores de resiliencia.

Por otro lado, la escuela no es un ambiente “naturalmente inclusivo”, y los niños y las niñas en acogimiento pueden encontrar muchos obstáculos, entre ellos:

- Los discursos actuales en torno a los niños, niñas y adolescentes en acogimiento, adoptados y refugiados destacan en gran medida sus supuestos déficits (Uptin, Wright, Harwood, 2012), situándolos en un marco de supuestos negativos y deficitarios dentro de las escuelas (como niños o niñas traumatizados, como víctimas o como personas en riesgo) (Keddie, 2011).

- La existencia de “narrativas institucionales” que silencian la historia y las perspectivas de los y las estudiantes.
- Ciertos currículos implícitos y políticas escolares, que desarrollan ambientes escolares competitivos y estandarizados, en los que una parte de su estudiantado no puede encajar.

Las escuelas necesitan desarrollar conocimientos y herramientas para gestionar la complejidad que los alumnos y las alumnas traen consigo. Algunos aspectos clave para apoyar un entorno escolar acogedor e inclusivo basado en una

- Velar por el interés superior de niños y niñas en todas las actuaciones.
- Construir una asociación estructural entre la escuela y los servicios de protección a la infancia (trabajo en red, equipos multidisciplinares, etc.).
- Participación de las personas adultas responsables del niño en la escuela, comunidad y sus ramificaciones.
- Adoptar un enfoque integral del bienestar escolar (ver Unidad 2).
- Fomentar los factores de protección tanto a nivel individual como ambiental.
- Legitimar las historias y experiencias de los niños, por ejemplo representando la diversidad en los libros y otros materiales utilizados en el aula.
- Prevenir la discriminación y evitar la estigmatización.



SECCIÓN 3. Diapositivas

En el Anexo 1 (y también en la web del proyecto en formato editable) se proporcionan diapositivas de apoyo visual a los contenidos de la unidad didáctica. La presentación puede utilizarse como un todo, o pueden usarse solo ciertas subsecciones, dependiendo de los objetivos, el contexto de aprendizaje y el tipo de audiencia. Algunas subsecciones contienen sugerencias para el trabajo y la discusión en grupo. Se proporciona una lista de referencias bibliográficas para quien desee profundizar en los contenidos.

#1 Ejercicio introductorio

#2 Derechos de la niñez y sistemas de protección de la infancia

#3 El proceso de protección de la infancia

#4 Los derechos de la niñez desde una perspectiva ecológica

#5 Medidas de protección de la infancia

#6 Niños/as y adolescentes tutelados o adoptados en el sistema educativo

#7 Barreras y obstáculos

#8 Oportunidades y factores de protección

#9 Referencias



Referencias

- Bronfenbrenner U. (ed.) (2005). *Making human beings human. Bio-ecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage.
- Dixon J. (2008). Young People Leaving Care: Health Outcomes. *Child & Family Social Work*, 13, 2: 207-17.
- Flynn, R. J.; Tessier, N. G. & Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1): 70–87.
- Hook J.L., Courtney M.E. (2011), Employment Outcomes of Former Foster Youth as Young Adults: The Importance of Human, Personal, and Social Capital. *Children and Youth Services Review*, 33(10): 1855-1865.
- Keddie, A. (2011). Pursuing justice for refugee students: Addressing issues of cultural (mis)recognition. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1): 1–16.
- Sebba J. et al. (2015). *The Educational Progress of Looked after Children in England: Linking Care and Educational Data*. Oxford: University of Oxford Department of Education, University of Bristol.
- Uptin, J.; Wright, J. & Harwood, V. (2013). 'It felt like I was a black dot on white paper': examining young former refugees' experience of entering Australian high schools. *The Australian Educational Researcher*, 40: 125–137.
- Youdell, D. (2011). *School trouble: Identity, power and politics in education*. London: Routledge.

[Ir a Anexo 1 para ver las diapositivas](#)

UNIDAD 2.1

La escuela como comunidad

Un enfoque integral sobre el bienestar
escolar





Introducción

La escuela tiene la responsabilidad de favorecer el desarrollo integral de su alumnado. Es necesario crear un espacio de bienestar y buena cooperación donde se atiendan las necesidades de cada niño, niña o adolescente. Asimismo, como comunidad educativa, se debe promover un nivel óptimo de comunicación entre alumnado, profesorado y familias, y disponer de protocolos y planes de actuación que faciliten las respuestas adecuadas a situaciones complejas, tanto en el aula como en otros espacios de la escuela.

Para poder llevar a cabo este trabajo se deben tener en cuenta múltiples aspectos y áreas. Esta unidad abordará todas estas capas, para proporcionar herramientas aptas para fomentar el bienestar general, el desarrollo cognitivo, así como aspectos emocionales y relacionales.

Esta Unidad 2.1. se compone de tres secciones:

- Sección 1. Ficha de la unidad didáctica: una visión general de la unidad que resume sus contenidos y objetivos de aprendizaje. Proporciona una estructura sugerida de actividades para trabajar los temas a tratar.
- Sección 2. Contenidos: aquí se encuentran los contenidos necesarios para estructurar la información a transmitir durante las clases y otras actividades docentes.
- Sección 3. Diapositivas: material visual de apoyo para las sesiones formativas. Están disponibles también para su libre descarga en la web del proyecto, de manera que pueden ser descargadas y adaptadas según las necesidades formativas y el contexto.



SECCIÓN 1.

Ficha de la unidad didáctica

Contenidos clave

- Cómo desarrollar una comunidad como escuela.
- Cómo trabajar con un enfoque de toda la escuela sobre el bienestar.
- Trabajo con padres y familias.
- Cuidar del equipo docente: el círculo de influencia.
- Empoderando a los maestros y maestras.
- La importancia de la interseccionalidad en la educación inclusiva.

Objetos de aprendizaje

- Comprender qué es un enfoque de escuela integral, así como sus elementos.
- Conocer diferentes modelos y teorías de apoyo.
- Disponer de argumentos para fundamentar por qué un enfoque de escuela comunitaria es la forma más efectiva de contribuir al bienestar de sus miembros y por qué mejora su aprendizaje.
- Comprender que un ambiente de aceptación de las emociones y las dificultades contribuye al bienestar de todo el alumnado.
- Adquirir una perspectiva interseccional que promueva la educación inclusiva.

#	Actividades	Metodología/Materiales	Duración
1.	El concepto de comunidad	<p><i>Metodología:</i> Aprendizaje cooperativo: discusión en pequeños grupos, puesta en común</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntar “¿Qué es una comunidad?” y obtener respuestas en voz alta de la audiencia. Confeccionar una definición a partir de respuestas obtenidas (y el conocimiento de la persona docente) (5 min) -En grupos pequeños, reflexionar sobre si la escuela es una comunidad y anotar los argumentos en post-its (15 min) -Compartir las respuestas y poner los post-its en un póster o anotar las ideas clave en la pizarra (10 min) <p><i>Materiales:</i> Papel o cartulina y post-its para recoger ideas clave; pizarra para la puesta en común</p>	30 min
2.	Enfoque integral del bienestar en la escuela	<p><i>Metodología:</i> Exposición docente, reflexión en parejas (TPS: Think-Pair-Share), preguntas y respuestas</p> <p><i>Materiales:</i> Diapositivas 2.2_I</p>	60 min

#	Actividades	Metodología/Materiales	Duración
3.	El papel de los y las docentes	<p><i>Metodología.</i> Aprendizaje cooperativo: discusión en pequeños grupos, puesta en común</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compartir en grupos pequeños alguna experiencia positiva reciente que hayan tenido como docentes (asegurarse previamente de que al menos hay una persona en cada grupo con experiencia docente) (15 min) - En plenario, compartir lo trabajado en grupo, reflexionando sobre: resiliencia, fortalezas, cualidades de los/as docentes. Quien imparte la sesión puede aportar viñetas de su investigación o experiencia (15 min) 	30 min
4.	Equidad, diversidad e interseccionalidad	<p><i>Metodología:</i> Exposición docente, reflexión en parejas (TPS: Think-Pair-Share), preguntas y respuestas</p> <p><i>Materiales:</i> Diapositivas (sección 2.1_II)</p>	30-45 min
5.	El caso de Abdullah	<p><i>Metodología:</i> Aprendizaje cooperativo: discusión en pequeños grupos, puesta en común</p> <p><i>Materiales:</i> Copias impresas (o online) del caso de Abdullah (ver apartado II, #3)</p>	30 min

SECCIÓN 2. Contenidos

I. La escuela integral y la comunidad educativa

#1 Enfoque integral del bienestar en la escuela

Un enfoque de escuela integral significa que todas las partes de la escuela trabajan eficazmente como una sola organización y contribuyen así al bienestar de todo el estudiantado. Implica una combinación de visión y política, educación del alumnado en materia de desarrollo socioemocional, detección a tiempo de las dificultades y necesidades e implementación de soluciones adecuadas, así como colaboración con familias y organismos y organizaciones comunitarias locales.

Como señala Katherine Weare (2015), lo esencial es que la escuela establezca una base sólida para funcionar como una comunidad de apoyo donde los y las estudiantes se sientan conectados, donde haya aceptación de las emociones y respeto mutuo, y donde la construcción de relaciones sea central. Un lugar donde se aceptan y celebran las diferencias, se cuida al alumnado, se promueve el bienestar del profesorado y se presta atención a la prevención del estrés.

En este enfoque (que se aplica tanto en los centros de secundaria como en los de primaria), en la comunidad escolar también se presta atención a la participación de todos los actores, incluyendo en la toma de decisiones y la identificación de problemas y oportunidades al alumnado, a las familias y a las personas cuidadoras y, en particular, a aquellas familias (o cuidadoras) de niños y niñas que experimentan dificultades o se sienten excluidas o estigmatizadas.

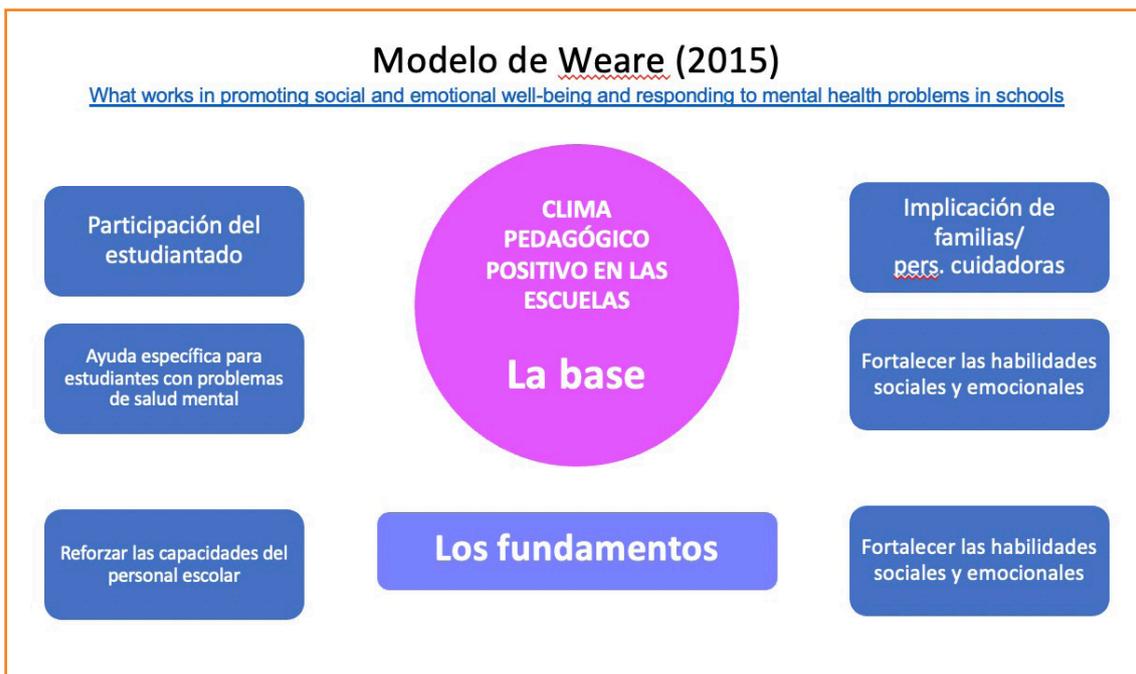


Figura 1: Modelo de Weare

#2 Fundamentos del enfoque integral del bienestar en la escuela

A lo largo de los años, la investigación ha demostrado que un enfoque que tenga en cuenta múltiples dimensiones del bienestar (es decir, un enfoque integral y coherente) es la opción más eficaz cuando se trata de promover el desarrollo socioemocional y el bienestar de los y las estudiantes. Esto puede explicarse por la teoría de los sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner (1979), que afirma que los niños y niñas se desarrollan bajo la influencia de su entorno y los sistemas estratificados en los que viven (ver figura 1). El hogar, el barrio, el patio de la escuela, el aula y la escuela en su conjunto son los sistemas que inciden en su desarrollo socioemocional. Por ello, el enfoque integral del bienestar incluye todos estos estratos, niveles o capas del sistema.

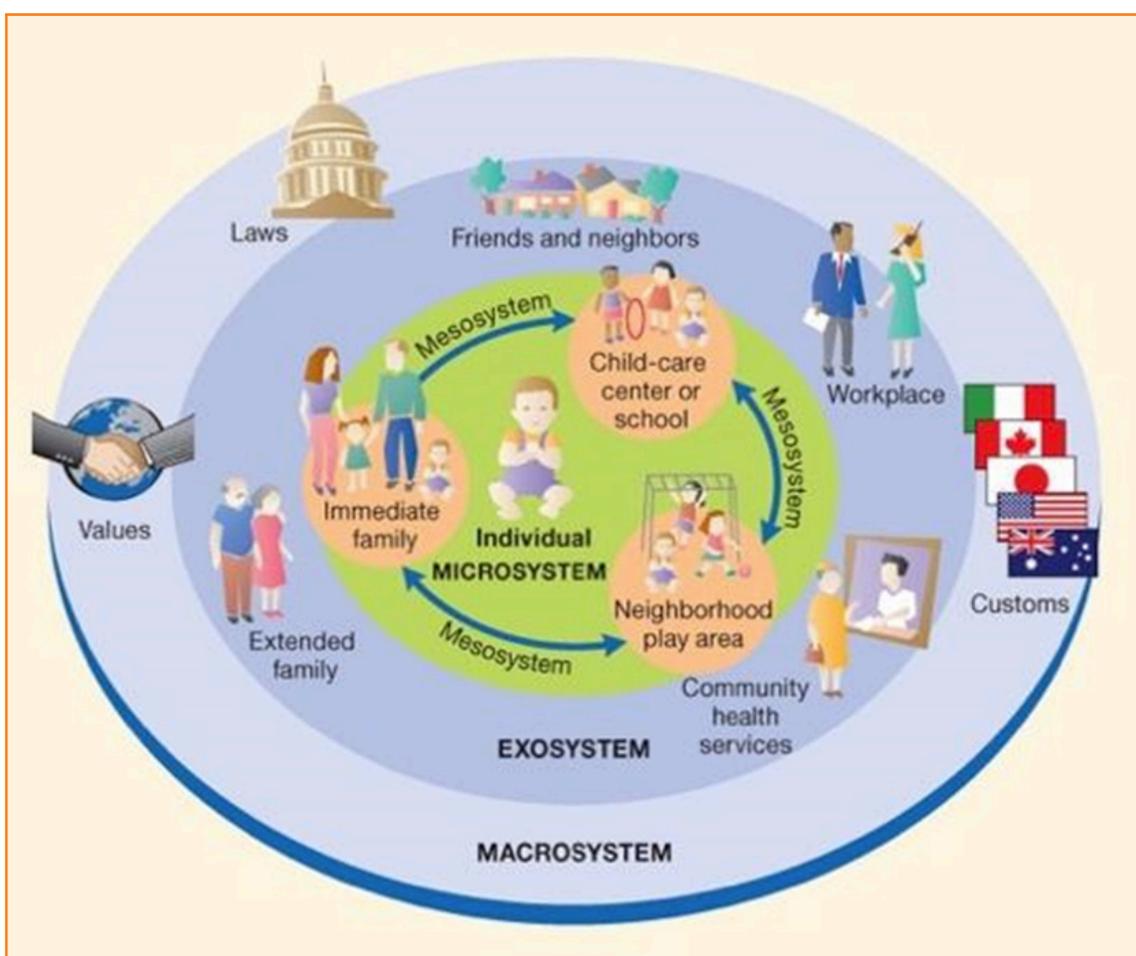


Figura 2: Sistema ecológico de Bronfenbrenner

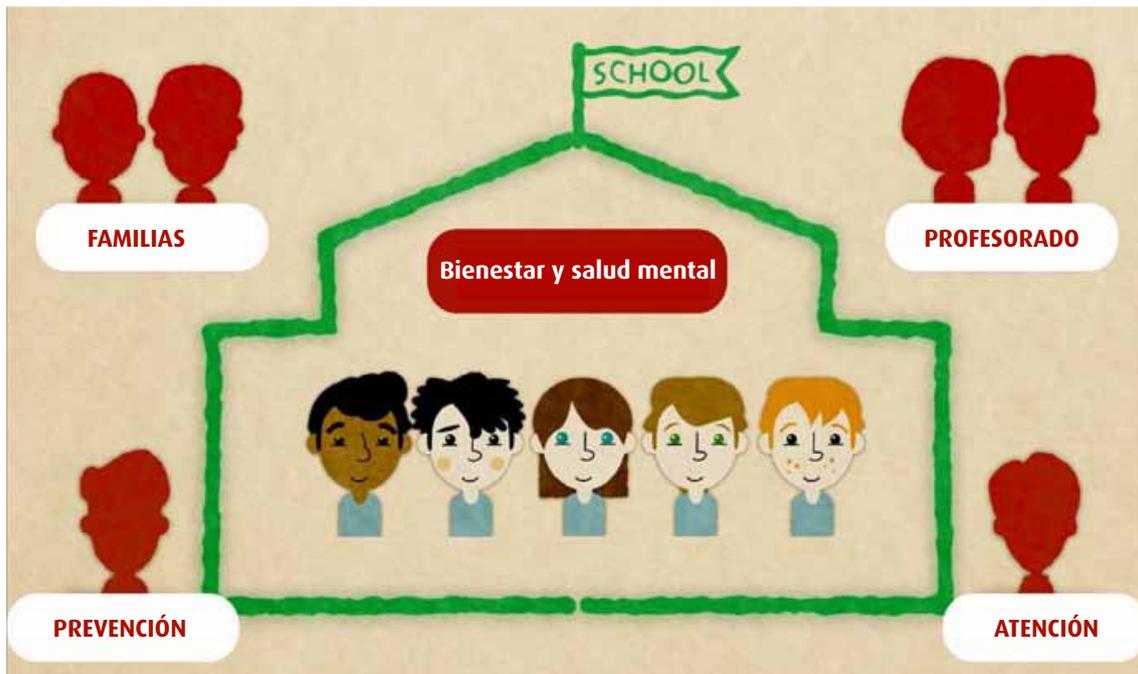


Figura 3: Enfoque integral sobre el bienestar escolar

Este enfoque engloba y moviliza a la escuela en su conjunto para promover el bienestar y responder adecuadamente a la aparición de necesidades de salud mental de los niños y niñas. Numerosas investigaciones han demostrado que un enfoque coherente de este tipo funciona, mientras que la implementación de intervenciones aisladas a menudo no funciona o incluso tiene efectos negativos.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que los niños y niñas que comparten escuela habitan diferentes espacios y adquieren experiencias de aprendizaje en todos ellos. Un enfoque integral permite que reciban educación, apoyo y orientación más coherentes. Los y las estudiantes también aprenden a cuidarse y apoyarse mutuamente, comprenden que son más fuertes como colectivo, y pueden sentirse seguros y ser ellos mismos. Pero es especialmente importante que haya aprecio por las diferentes aptitudes y talentos del alumnado por parte del profesorado y del mismo alumnado.

Además, sabemos que niños, niñas y adolescentes se sienten mejor consigo mismos cuando tienen la oportunidad de influir en su entorno y experimentan cierto grado de autoeficacia. Por eso, un enfoque escolar funciona si se centra en la participación del alumnado en el entorno escolar, en su aprendizaje y en el ambiente de aprendizaje. La investigación también demuestra que la escuela funciona mejor cuando se pone énfasis en el propio profesorado, tanto en su formación como en su bienestar. La participación de las familias (o las personas que asumen el cuidado de niños y niñas) es también un componente esencial.

Un primer paso que hay que dar cuando se trabaja con un enfoque integral es tener una visión clara y compartida por toda la comunidad sobre el clima escolar general. Un clima en el que todos los niños y niñas sean vistos y reconocidos y en el que el desarrollo socioemocional se perciba como la base fundamental del aprendizaje. Y en el que, también, se preste una atención específica a quienes tienen necesidades especiales (por ejemplo, porque su desarrollo se ha visto comprometido por una situación familiar compleja o porque no proceden de una cultura mayoritaria).

Es necesario construir un clima en el que sea completamente aceptable hacer preguntas, plantear dificultades y pedir ayuda. Para que este clima funcione, tiene que haber un consenso en toda la escuela sobre la importancia de invertir en él. ¿Cómo se construye un aula solidaria? ¿Cómo contribuir a hacer del aula un lugar seguro y acogedor en el que todas y todos se sientan como en casa? En la sección II de esta unidad, se abordan los fundamentos de una escuela equitativa.

#3 El trabajo en red y la identificación de agentes

Como se ha argumentado en el apartado anterior, el desarrollo infantil no depende únicamente de factores personales, sino que está fuertemente influido por su entorno. En el modelo de Bronfenbrenner, se pueden identificar diferentes capas que acompañan e influyen en el desarrollo de niños y niñas. Desde esta perspectiva ecológica resulta fundamental que las personas y organismos de las distintas capas se articulen y colaboren para conseguir una escuela equitativa con un enfoque integral del bienestar.

El siguiente ejercicio puede servir para identificar los distintos agentes en cada una de las capas del sistema ecológico con los que los y las profesionales de la educación colaboran en su desempeño profesional. Si las personas que reciben la formación son docentes en activo, se les puede pedir que trabajen a partir de su propia situación profesional; si se trata de estudiantes sin experiencia docente, se recomienda invitarles a imaginarse como parte del profesorado de las escuelas o institutos a los que acudieron en su día.

TEJERCICIO: El Sistema Ecológico en el que te mueves como profesional

Dibuja tu propia ecología, de adentro hacia afuera:

- En el centro: Tú como profesional en tu contexto profesional
- Primera capa: ¿Con quién trabajas dentro de tu escuela o instituto?
- Segunda capa: ¿Con qué otros agentes trabajas en la escuela?
- Más allá de la tercera capa: ¿Con qué otras personas u organismos externos a la escuela trabajas?

El bienestar del personal escolar

La atención a la vitalidad, la participación y el bienestar del personal escolar es una condición previa para promover conjuntamente el desarrollo y el bienestar de los y las estudiantes. El personal escolar que se siente reconocido tiene más satisfacción laboral y más espacio para dar forma a la educación en relación con los y las estudiantes.

Viac y Fraser (2020) desarrollaron un modelo para analizar específicamente el bienestar de los y las docentes dentro del sistema escolar, que identifica cuatro dimensiones interrelacionadas entre sí: bienestar físico y mental, cognitivo, subjetivo y social.

El modelo de bienestar docente de Viac y Fraser ayuda a comprender mejor el bienestar de los y las docentes en el contexto de la comunidad escolar y da cuenta de cómo las condiciones de trabajo influyen en el mismo. Los cuatro aspectos mencionados también pueden ser vistos en relación con, por ejemplo, el riesgo de mayor estrés o un mayor riesgo de abandonar la actividad profesional. Además, el modelo también subraya la conexión del bienestar del personal de las escuelas con el de los y las estudiantes.

En la búsqueda del bienestar a nivel escolar se hace referencia a la “enseñanza vital” o “la escuela vital”. Esta vitalidad se caracteriza por:

- conexiones: relaciones y compromiso con el trabajo, estudiantes y colegas,
- autonomía: que permita dar forma al propio rol y lidiar con los límites,
- inspiración: para ser capaz de trabajar en ambiciones y sueños,
- y logro: lograr el éxito junto con las demás personas de la comunidad escolar.

La investigación sobre la vitalidad de los y las docentes tiene conexiones con el bienestar. La investigación de Freude et al. (2005) muestra que la creación consciente de entornos en los que las personas piensan en la vitalidad y el bienestar es importante para el desarrollo laboral saludable del profesorado y la prevención del burn-out y las bajas laborales.

Un predictor del bienestar de los y las docentes es, entre otros, las habilidades pedagógicas que poseen y que les permiten crear un buen clima educativo para el estudiantado y, por lo tanto, también para sí mismos. Los y las docentes pueden, por así decirlo, llenar su “caja de herramientas” trabajando conscientemente en el bienestar y las competencias relacionadas, tanto del estudiantado como de ellos mismos. La imagen que el profesor o profesora tiene de la relación con sus estudiantes conforma en gran parte el patrón de identidad interpersonal.

Promover el bienestar también es tarea y responsabilidad de la dirección del centro, ya que un elemento esencial es que el personal de la escuela sepa que es escuchado y reconocido en su entorno de trabajo. Un liderazgo que presta atención al bienestar del personal escolar prioriza, infunde confianza y crea seguridad.

Gu y Day (2013) argumentan que el bienestar docente aumenta cuando están menos expuestos a:

- exigencias y presiones,
- complicaciones burocráticas o de gestión,
- problemas de comportamiento del estudiantado,
- largas jornadas de trabajo.

Para promover el bienestar escolar entre el personal, los equipos directivos deben asegurar que (Cann et al., 2021):

- Se valora la voz del profesorado, su trabajo y su esfuerzo.
- Se facilite un desarrollo profesional que sea significativo para el profesor o profesora.
- Se posibilita que los y las docentes sean escuchados y participen en la toma de decisiones.

Buenas prácticas en relación con el bienestar escolar

Uno de los primeros elementos que se debe considerar para lograr el bienestar del estudiantado es la metodología utilizada en el aula. El uso de metodologías inclusivas es el medio más eficaz para crear aulas seguras y cohesionadas, combatir las actitudes discriminatorias y hacer de la escuela una comunidad verdaderamente acogedora. El trabajo por proyectos y el trabajo cooperativo son dos de las herramientas más utilizadas en el ámbito escolar, ya que favorecen la inclusión y participación de todo el alumnado, teniendo en

cuenta su diversidad y mejorando la adaptación de los contenidos al nivel y las necesidades de cada niño o niña.

El trabajo cooperativo o por proyectos requiere el uso continuo y frecuente de dinámicas de cohesión. Estas dinámicas ayudan a los y las estudiantes a conocerse, crean conciencia de grupo y, lo que es más importante, conducen al desarrollo personal del sentido de pertenencia de cada niño o niña.

Además, permiten potenciar la motivación y ayudan a desarrollar un sentido positivo de sí mismos/as, proporcionando seguridad y confianza, aumentando así las posibilidades de mantener una actitud serena ante cualquier situación. Es importante realizar periódicamente dinámicas de cohesión con el grupo-clase y también en pequeños grupos. De esta forma se favorece la relación entre los y las estudiantes. En internet se pueden encontrar múltiples dinámicas (como la telaraña, la maleta, el protagonista de la semana, etc.) entre las que elegir dependiendo de las características del grupo.

Realizar actividades que faciliten la integración de la diversidad (de género, cultural, funcional, etc.) es también una buena manera de promover el bienestar. Invitar por ejemplo a personas de distintas procedencias, trayectorias o características para realizar alguna sesión especial es una excelente manera de proporcionar referentes positivos. También lo es introducir, de forma transversal, imágenes y recursos que reflejen esa diversidad.

II. La equidad en el sistema educativo

#1 La equidad educativa y la interseccionalidad en las aulas

A pesar del creciente interés por abordar la diversidad y la inclusión en la educación, los estudios internacionales han evidenciado que los sesgos y las discriminaciones más o menos sutiles siguen estando generalizados en las escuelas. Estos sesgos han llevado a una brecha de rendimiento que persiste entre ciertos subgrupos de estudiantes. Las escuelas parecen a menudo perpetuar desigualdades en lugar de promover la equidad educativa.

La equidad educativa hace referencia a garantizar que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades de éxito educativo. Promover la equidad educativa requiere comprender las necesidades que enfrentan los y las estudiantes y sus comunidades, a fin de brindarles el apoyo más adecuado para superar sus desafíos.

Ser consciente de la interseccionalidad es crucial para lograr la equidad educativa en las escuelas. El término interseccionalidad fue acuñado originalmente por Kimberlé Crenshaw en 1989, aunque tiene sus antecedentes en trabajos de otras feministas negras (contemporáneas y anteriores a ella). La perspectiva interseccional es muy útil para comprender cómo una persona o un grupo de personas se ven afectadas por diferentes ejes de opresión (social, económica y política) que se conectan e influyen entre sí. Dentro de cada categoría social, existe una jerarquía, con grupos dominantes y grupos subordinados. Los miembros dominantes pueden otorgar beneficios a los miembros que consideran “normales” o limitar las oportunidades de otras personas o grupos. Así, una persona de un grupo no dominante puede experimentar opresión en forma de limitaciones, desventajas o desaprobación. También puede sufrir abusos por parte de individuos, instituciones o prácticas culturales. “Opresión” se refiere a una combinación de prejuicio y poder institucional que crea un sistema que discrimina severa y regularmente algunos grupos y beneficia a otros. Las instituciones de la sociedad –como el gobierno, la educación y la cultura–, contribuyen o refuerzan la opresión de ciertos grupos sociales marginados, mientras elevan a los grupos sociales dominantes. Esto se traduce en la discriminación de ciertos grupos de personas debido a su raza, clase, identidad de género, orientación sexual, presencia de discapacidad, religión, idioma, nacionalidad, condición de refugiado o refugiada, antecedentes migratorios y otros marcadores de identidad.

No todos los niños y niñas tienen las mismas oportunidades en la vida. En efecto, igualdad no es lo mismo que igualdad de oportunidades o equidad. Algunos niños y niñas solo necesitan un poco más (de tiempo, de apoyo, etc.) para alcanzar las mismas oportunidades. Los y las profesionales que trabajan con ellos a veces necesitan un poco más de tiempo, un enfoque diferente o una mirada distinta que con otros niños y niñas. Necesitan comprender cada caso para poder evaluar las necesidades específicas de cada cual.



Para promover la equidad en entornos de aprendizaje, es de suma importancia que los y las docentes desarrollen una buena comprensión de las experiencias vividas y las necesidades de su alumnado, incluidas las diferentes formas de discriminación que pueden encontrar en la escuela y en la sociedad, prestando atención a diferentes categorías que confluyen en sus identidades sociales (raza, condición socioeconómica, género, discapacidad, etc.). Este ejercicio permite desarrollar escuelas más inclusivas y culturalmente receptivas en las que todos y todas las estudiantes puedan prosperar. Cuando el profesorado es capaz de construir ambientes inclusivos desde los primeros años escolares, se puede prevenir la estigmatización de los niños y niñas que son considerados “diferentes”. Uno de los objetivos de la interseccionalidad es admitir que todos y todas somos diferentes, por lo que uno de los primeros pasos es dejar de etiquetar a algunos niños y niñas como tales.

El profesorado que trabaja en comunidades desfavorecidas a menudo reconoce que los niños y niñas no tienen igualdad de oportunidades y que esto les exige más que “solo enseñar”. Por ejemplo, en determinados contextos, es más probable que los niños y niñas comiencen la escuela con un retraso en el idioma, y que sus familias tengan más dificultades económicas y sufran aislamiento social. Además, no todos crecen en un ambiente de crianza sensible y nutritivo. Cuando los padres o madres tienen que invertir toda su energía para asegurar que se satisfagan las necesidades básicas de la familia (es decir, cuando viven en condiciones socioeconómicas deficientes), puede quedarles poco tiempo para apoyar el rendimiento escolar de sus hijos e hijas: crecer en la pobreza u otras situaciones estresantes puede ser perjudicial para el desarrollo de los niños y niñas en estas comunidades.

Reconocer la diversidad en el aula desde una perspectiva interseccional

El compromiso con el bienestar, la participación y la equidad dentro de la escuela exige a los y las docentes mucho más que “simplemente enseñar”, por lo que se requieren políticas que les brinden herramientas para manejar mejor esta cuestión. La investigación muestra que, cuando los y las estudiantes se sienten bien con ellos mismos, aprenden mejor: prestar atención al bienestar y la equidad en la escuela tiene un efecto positivo en la salud y en las capacidades de aprendizaje. Por ejemplo, conduce a un mejor rendimiento, mejora la concentración y hace que haya menos problemas emocionales y de comportamiento. Sentirse “como en casa” en la escuela conduce a una menor probabilidad de depresión, ansiedad y trastorno del estrés postraumático. Asimismo, los niños y niñas que no han adquirido suficientemente las habilidades socioemocionales en el hogar pueden beneficiarse de la atención al bienestar en la escuela.

Actividad práctica: Check yourself

(adaptada de Intersectionality Resource Guide and Toolkit, Oficina de ONU Mujeres, 2021).

La interseccionalidad reconoce que todos aportamos saberes, valores e intereses basados en nuestras propias experiencias únicas de vida. Para desarrollar un enfoque interseccional en el aula, debemos comenzar por tomar conciencia de nuestra propia subjetividad y las dinámicas de poder que afectan al alumnado. Deberíamos considerar:

- Las diferentes áreas de su vida donde tienen poder y donde experimentan desventajas.
- Los valores personales, experiencias, intereses, creencias y compromisos políticos.
- Cómo estos pueden influir en el conocimiento, los valores y los sesgos que se aportan en el aula.

La siguiente check-list es útil para entender las ventajas y desventajas que cada cual experimenta en distintos contextos. La propuesta es que cada persona marque sus propias características y, a continuación, en parejas o grupos pequeños, se reflexione sobre cómo estas características inciden en las experiencias y relaciones en el entorno escolar. También puede utilizarse como ejercicio para realizar individualmente antes de la sesión y dedicar en el aula unos minutos a compartir las reflexiones que ha suscitado y extraer las conclusiones de forma colaborativa.

Considero que me posicionan en una situación de inferioridad o potencial discriminación las siguientes dimensiones personales:	Considero que me colocan en una posición de partida de privilegio las siguientes dimensiones personales:
Socio-económica ____ Orientación Sexual ____ Religión ____ Género ____ Identidad de género ____ Situación laboral ____ Capacidades físicas ____ Dominio de la(s) lenguas(s) local(es) ____ Etnia ____ Localización geográfica ____ Nacionalidad ____ Educación ____ Acceso a tecnologías digitales ____ Edad ____ Otra ____ Otra ____ Otra ____	Socio-económica ____ Orientación Sexual ____ Religión ____ Género ____ Identidad de género ____ Situación laboral ____ Capacidades físicas ____ Dominio de la(s) lenguas(s) local(es) ____ Etnia ____ Localización geográfica ____ Nacionalidad ____ Educación ____ Acceso a tecnologías digitales ____ Edad ____ Otra ____ Otra ____ Otra ____

#2 Cómo promover la equidad educativa

A continuación se enumeran seis acciones que todo docente puede emprender para promover la equidad educativa en su escuela.

1. Reflexionar sobre su poder y privilegio

Como docente, es importante considerar el propio privilegio (y la propia opresión) en relación con el estudiantado de entornos desfavorecidos o en situación de vulnerabilidad, así como reflexionar sobre cómo la propia identidad impacta las interacciones en el aula.

2. Obtener una mejor comprensión de la opresión

Solo cuando reconocemos las fuentes de desigualdad a las que se enfrentan los y las estudiantes podemos actuar adecuadamente para desafiarlas (por ejemplo, mejorando las políticas escolares, las prácticas y el currículo). A veces esto requiere repensar lo que se ha dado por hecho durante mucho tiempo.

3. Ser sensible a las diferencias culturales

Tratar de aprender más sobre las experiencias culturales del estudiantado, respetando y honrando su herencia cultural, es un primer paso para poder incluirlas en el aula. Además, es importante tener en cuenta que las diferencias culturales pueden influir en los procesos de aprendizaje.

4. Desarrollar prácticas culturalmente receptivas y crear un aula solidaria

Por ejemplo, elaborando un currículo culturalmente inclusivo que asegure que las contribuciones de las culturas del estudiantado no se obvian o invisibilizan. Una manera puede ser incorporar lecturas y actividades que muestren los diferentes orígenes culturales representados en el aula y estimular las amistades interculturales en las estrategias de gestión de los grupos, así como una cultura de cuidado mutuo. También puede ser útil alentar a las y los estudiantes a compartir sus historias y relacionar sus experiencias culturales con los temas que se están trabajando en el aula.

5. Desarrollar una política clara y explícita para abordar los episodios de discriminación y acoso

Se trata de desarrollar e implementar políticas y procedimientos *anti-bullying* que aborden seriamente el acoso racista o de cualquier otro tipo.

6. Escuchar a las familias y comunidades

Las familias de comunidades marginadas pueden experimentar dificultades para hacer oír sus puntos de vista en la educación. Debemos asegurarnos de que las escuelas sean inclusivas y evitar una mayor marginación. Además, los profesores y profesoras pueden aprender mucho escuchando sus experiencias e historias colectivas.

No te pierdas la imagen total

La interseccionalidad puede ayudarnos a comprender cómo algunas personas enfrentan diferentes formas de exclusión en la escuela y cómo responder a sus necesidades simultáneas. Por ejemplo, una estudiante refugiada con problemas de aprendizaje, un estudiante negro adoptado, una estudiante LGBT con trastornos de conducta, un estudiante migrante con una experiencia traumática... son todos casos que requieren servicios integrales para responder a sus necesidades complejas en las escuelas de hoy... Si las intervenciones se centran en una sola categoría, lo más probable es que resulten ineficaces.

#3 El caso de “Abdullah”

(Adaptado de Roxas y Roy, 2012)

El caso de análisis es el de Abdullah (adaptado de Roxas y Roy, 2012), un estudiante de secundaria bantú somalí que llegó al país como refugiado. Salió de Somalia, su país natal, cuando era un niño de un año debido a problemas de seguridad que tenía su familia y que les forzó a un proceso de migración, pero no llegó a este país, junto con su padre y sus hermanos, hasta la edad de doce años.

Antes la familia había vivido en Kenia, donde Haji (el padre de Abdullah) tenía trabajos ocasionales que incluían servicios de traducción en inglés para las ONG que trabajan con población refugiada y la impartición de clases de refuerzo de matemáticas. Gracias al trabajo de Haji, Abdullah y su padre consiguieron salir de Kenia y llegar aquí, aunque el resto de los hermanos no pudieron unirse a ellos hasta pasados tres años.

Cuando llegó el resto de su familia, Abdullah logró tramitar un cambio de instituto para estar más cerca de su madre (que también había migrado), lo que hizo sin la ayuda y sin el conocimiento de su padre. El nuevo centro estaba categorizado como de “alta complejidad”, con problemas de absentismo, disciplina, baja motivación del estudiantado y pocas posibilidades de desarrollo profesional del profesorado.

Abdullah averiguó qué recursos tenía el centro y consiguió un pase para los laboratorios de informática, con el fin de poder contar con un ordenador para realizar las tareas escolares. Sin embargo, en su segundo y tercer año de secundaria empezó a tener dificultades: tuvo malas notas en algunas asignaturas y fue expulsado dos veces por peleas en la hora del recreo. A los ojos del profesorado, pasó a formar parte del grupo de “estudiantes problemáticos”. Su profesora de lengua le dijo a la orientadora escolar que no tenía tiempo de atender a un alumno que no mostraba ningún interés en aprender.

Más tarde, Abdullah explicaría las razones por las que no entregaba algunos de sus deberes o trabajos: su estrategia era priorizarlos en función del peso de la tarea para

la calificación general de su curso. Cuando se le preguntó, Abdullah atribuyó sus bajas calificaciones a sus propias habilidades.

Abdullah y otros estudiantes bantúes somalíes no habían sido aceptados en grupos con estudiantes procedentes de familias locales, por lo que intentaron asimilarse a la población de origen magrebí en la escuela. Llevaban ropa holgada y adoptaron patrones de discurso interactivo para parecer “duros”.

En un momento dado, Abdullah también comenzó a faltar a algunas clases debido a un cambio en la política escolar, que provocó que algunos turnos de comedor se superpusieran con las clases, por lo que a menudo las y los estudiantes (incluido Abdullah) no compartían su período de almuerzo con sus amigos o amigas. Como consecuencia, muchos de ellos se saltaban la clase para poder ver a sus amistades. Abdullah fue expulsado por faltar a clase durante dos días justo antes de los exámenes, y se perdió las clases de repaso.

Las siguientes preguntas pueden servir de guía para el análisis y la discusión grupal sobre el caso:

- ¿Dónde podemos ver la influencia de los privilegios en la experiencia de Abdullah?
- ¿Dónde podemos ver la influencia de los sistemas de opresión en la experiencia de Abdullah?



SECCIÓN 3. Diapositivas

En el Anexo 2.1 (y también en la web del proyecto en formato editable) se proporcionan diapositivas de apoyo visual a los contenidos de la unidad didáctica. La presentación puede utilizarse como un todo, o pueden usarse solo ciertas subsecciones, dependiendo de los objetivos, el contexto de aprendizaje y el tipo de audiencia.

Además, se proporciona una lista de referencias bibliográficas para quien desee profundizar en los contenidos.

#1 Creación de un sociograma de una escuela y su comunidad

#2 Bienestar en la escuela

#3 Lo que funciona mejor en la escuela

#4 Efectos de un enfoque integral para el bienestar

#5 Perspectivas del personal en la escuela

#6 Equidad educativa

#7 Interseccionalidad

#8 Estudio de caso

#9 Referencias



Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard: Harvard University Press.
- Cann, R. F., Riedel-Prabhakar, & Powell, D. (2021). A model of positive school leadership to improve teacher wellbeing. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6: 195-218.
- Freude, G., Seibt, R., Pech, E., & Ullsprerger, P. (2005). Assessment of work ability and vitality: a study of teachers of different age groups. *International Congress Series*, 1280: 270-274.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1): 22-44.
- Roxas, K., & Roy, L. (2012). "That's How We Roll": A Case Study of a Recently Arrived Refugee Student in an Urban High School. *Urban Review*, 44(4): 468-486.
- Van der Want, A. C. (2015). *Teachers' interpersonal role identity*. [PhD Dissertation]. Technische Universiteit Eindhoven.
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: a framework for data collection and analysis*. Paris: OCED.
- Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools*. London: National Children's Bureau.

[Ir a Anexo 2.1 para ver las diapositivas](#)

UNIDAD 2.2

La escuela como comunidad

Cómo desarrollar escuelas inclusivas





Introducción

La escuela tiene la responsabilidad de favorecer el desarrollo integral de su alumnado. Es necesario crear un espacio de bienestar y buena cooperación donde se atiendan las necesidades de cada niño, niña o adolescente. Asimismo, como comunidad educativa, debe promover un nivel óptimo de comunicación entre alumnado, profesorado y familias, y disponer de protocolos y planes de actuación que faciliten respuestas adecuadas a situaciones complejas, tanto en el aula como en otros espacios del centro.

Para poder llevar a cabo este trabajo se deben tener en cuenta múltiples aspectos y dimensiones como el bienestar del alumnado, el equipo docente entendido en sentido amplio, la relación familia y escuela, los patios de recreo y otros espacios escolares y el círculo de influencia. La sección que se propone a continuación abordará todas estas capas para brindar herramientas aptas para fomentar el bienestar general de los niños y niñas y desarrollar entre ellos no solo habilidades cognitivas y performativas, sino también emocionales y relacionales.

Esta Unidad 2.2. se compone de tres secciones:

- Sección 1. Ficha de la unidad didáctica: una visión general de la unidad que resume sus contenidos y objetivos de aprendizaje. Proporciona una estructura sugerida de actividades para trabajar los temas a tratar.
- Sección 2. Contenidos: aquí se encuentran los contenidos necesarios para estructurar la información a transmitir durante las clases y otras actividades docentes.
- Sección 3. Diapositivas: material visual de apoyo para las sesiones formativas. Están disponibles también para su libre descarga en la web del proyecto, de manera que pueden ser descargadas y adaptadas según las necesidades formativas y el contexto.



SECCIÓN 1.

Ficha de la unidad didáctica

Contenidos clave

- Bienestar del estudiante.
- Abordaje integral: clima en el aula, ambiente cohesivo en el aula, dinámica de aula.
- Bienestar del equipo docente.
- Trabajando con familias.
- Patios de recreo y otros espacios escolares.

Objetivos de aprendizaje

- Adquirir herramientas para crear y mantener un ambiente de clase cohesivo y seguro, aplicando diferentes dinámicas en el aula y potenciando el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado. Esto debe tener en cuenta que, para algunos/as estudiantes, como para quienes han experimentado una adversidad temprana, puede ser difícil sentirse aceptado y, por ello, toda la clase necesita entender esta situación con asertividad y paciencia.
- Ser conscientes de la importancia de las actividades en los patios y otros espacios en el desarrollo del alumnado, la promoción de la convivencia pacífica y la igualdad de oportunidades.
- Adquirir fundamentos para fomentar las interacciones positivas y el disfrute de los recreos o recesos.

#	Actividades	Metodología/ Materiales	Duración
1	Dinámicas de cohesión grupal	<p><i>Metodología:</i> Aprendizaje cooperativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - En grupos pequeños se hace un ejercicio previo de búsqueda de 5 dinámicas de cohesión grupal aplicables en el aula y se hace una ficha por cada una de ellas que contenga: breve descripción, objetivos y contextos de aplicabilidad - En clase, se listan y explican las dinámicas identificadas y se reflexiona sobre cada una de ellas <p><i>Materiales:</i> Pizarra para la puesta en común</p>	30 min
2	Cómo desarrollar escuelas inclusivas donde todas las personas cuenten	<p><i>Metodología:</i> Exposición docente, reflexión en parejas (TPS: Think-Pair-Share), preguntas y respuestas</p> <p><i>Materiales:</i> Diapositivas</p>	45 min
3	Integración y diversidad en el aula (género, etnia, diversidad funcional, etc.)	<p><i>Metodología:</i> Aprendizaje participativo y colaborativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ver audiovisuales (películas, reportajes, conferencias, etc.) relacionadas con los ejes de diversidad a tratar. <p>Coloquio-discusión</p> <p><i>Materiales:</i> Vídeos o películas. Las asociaciones activistas (antirracistas, de personas con discapacidad, etc.) son una excelente fuente de obras actualizadas.</p>	30-60 min
4	El pPatio de la escuela	<p><i>Metodología:</i> Aprendizaje cooperativo en parejas o grupos (también podría ser un trabajo de indagación y reflexión individual)</p> <p>Reflexión sobre la aplicación del enfoque integral del bienestar en los espacios de recreo (Ver guía del ejercicio en el apartado # 4.)</p> <p>Puede ser una actividad evaluable o puede presentarse y discutir en clase el trabajo de cada grupo.</p>	

#	Actividades	Metodología/ Materiales	Duración
5	Acoso y adopción	<p><i>Metodología:</i> A Metodología: Aprendizaje cooperativo</p> <p>Reflexión grupal a partir de un texto (ver apartado # 5.)</p> <p>Puesta en común y conclusiones</p> <p><i>Materiales:</i> Papel o cartulina y post-its para recoger ideas clave; pizarra para la puesta en común</p>	20 +10 min

SECCIÓN 2. Contenidos

En esta segunda sección se recogen orientaciones para promover el bienestar en la escuela, la inclusión, el respeto a la diversidad, la expresión emocional y la comprensión relacional. Crear espacios de bienestar se refiere tanto a habilidades emocionales como relacionales que se deben desarrollar a través de la educación emocional. Sin embargo, la forma en que se organiza el entorno físico también es importante y, por ello, se proporcionarán sugerencias a este respecto.

El material se presta a ser utilizado en su conjunto, pero también a un uso personalizado de algunas partes.

#1. Dealing with complexity

Hacer de la escuela un espacio seguro es una tarea que debe involucrar a toda la comunidad educativa. No se trata sólo de hacerla segura, sino también de que sea percibida como tal. Pero empecemos por el principio: ¿cómo construye un niño o niña un mundo seguro?

- Para lograr la autorregulación, primero necesitan una regulación externa.
- Para alcanzar la autoestima, primero necesitan sentirse estimados.
- Para tomar en cuenta a los y las demás, primero necesitan que alguien los haya tenido en cuenta.
- Para mostrar interés en los y las demás, en las relaciones, necesitan haber sentido que alguien se ha interesado por ellos/as.

Partiendo de estas premisas, el trabajo para hacer de los centros escolares espacios seguros para niños, niñas y adolescentes debe tener en cuenta una serie de variables:

- *Cada persona es única y necesita sentirse única. Los niños, niñas y adolescentes que han vivido adversidades tempranas tienen una necesidad especial de sentirse considerados.*

En la familia, en la sociedad, nos saludamos y nos despedimos. En la escuela se ha normalizado la dedicación al currículo, sin espacios para generar vínculos afectivos, para que los niños y niñas puedan adquirir un sentido de pertenencia. Saludarles individualmente al inicio de la jornada escolar, al entrar en clase por ejemplo, favorece la cercanía y un primer contacto afectivo. Al mismo tiempo, nos permite intuir su estado emocional. Desde un punto de vista emocional, es difícil entender que las personas aparezcan y desaparezcan sin más. Al final de la jornada, despedirse, a ser posible también de forma individual, es una excelente práctica. Se recomienda para la despedida algún comentario no

necesariamente centrado en lo curricular, sino en lo afectivo, del tipo “Me gustó mucho nuestra conversación sobre... ecosistemas/ ríos/ animales/ sentimientos.”

- *Establecer momentos en los que sea posible generar vínculos con otras personas –con personas adultas y más jóvenes–.*
Celebrar asambleas, fomentar la participación en el aula o el aprendizaje cooperativo son algunas de las propuestas eficaces para ello.
- *Generar seguridad en las relaciones: acordar las normas de convivencia en el aula, resolver conflictos entre todo el grupo a través del diálogo.*
En lugar de utilizar amenazas, castigos y chantajes, podemos promover la seguridad ayudando a identificar las consecuencias naturales de las acciones de cada persona sobre las demás y sobre sí misma.
- *El estado emocional y las experiencias afectivas de cada docente a veces influyen o determinan la forma en que se relacionan con sus alumnos y alumnas.* Reconocer esta relación y abordar las posibles dificultades en este sentido favorece la creación y mantenimiento del aula como espacio seguro.
- *La necesidad de cambiar de perspectiva: primero, hacia dentro.* Ante una misma situación, nuestras respuestas pueden ser muy diferentes dependiendo de nuestro propio trasfondo vital. Conocer y transformar nuestras reacciones ante las situaciones que se presentan en el aula en respuestas reflexivas, así como mirar hacia adentro, hacia nuestras propias emociones, nos permitirá contribuir mejor a crear un clima adecuado en el aula.

A pesar de ello, habrá ocasiones en las que un niño, niña o adolescente sienta amenazante una situación (independientemente de que a los ojos adultos lo sea o no) y que, como consecuencia, su reacción sea de huida (evitando el tema y escapando de la situación), ataque (reaccionando agresivamente) o bloqueo (inhibiéndose y desconectando de lo que ocurre).

En el ámbito escolar, este tipo de reacciones suelen interpretarse como respuestas desproporcionadas. Identificar qué tipo de situaciones las desencadenan sirve para anticiparse pensando en alternativas o en cómo evitarlas. Cuando no se han podido evitar, es importante responder de forma empática y evitar añadir más tensión o incertidumbre a la situación.

Permanencia, previsibilidad y empatía

Establecer límites adecuados favorece no solo la convivencia sino también el desarrollo infantil. Lo que distingue los límites adecuados es que sean: ajustados a la situación, estables (y por tanto anticipables), razonados y funcionales (no arbitrarios).

Una respuesta adulta sensible y eficaz a una reacción que se considera inapropiada debería tener en cuenta que desaprobado un comportamiento no es desaprobado a la

persona. Deben evitarse siempre los adjetivos descalificadores y las etiquetas (“eres un maleducado”, “eres una mentirosa”, etc.). Frases como “No me gusta... [lo que has hecho]; la próxima vez te ayudaré a hacerlo mejor, porque me preocupo por ti” desaprueban el comportamiento pero dejan claro que no ha afectado a la relación.

Un sano desarrollo afectivo y vincular que favorezca una adecuada relación con las demás personas requiere que estén siempre presentes los ingredientes de permanencia, previsibilidad y empatía. Siendo importantes en todo momento y situación, lo son más cuando niños y niñas se sienten inseguros emocionalmente.

- **Permanencia:**
Necesitan experimentar constantemente la seguridad de que las relaciones son seguras y no van a romperse sin más como ya experimentaron en el pasado. Puede ser interesante contar con una persona clave en la escuela al que el niño o niña pueda acudir cuando lo necesite, a quien pueda percibir como un apoyo permanente en esos momentos en que necesite apoyo para calmarse o autorregularse.
- **Previsibilidad:**
Las respuestas deben ser consistentes: el mismo tipo de respuesta a las mismas situaciones, independientemente del profesor o profesora presente en ese momento.
- **Empatía:**
Los comportamientos hablan. Los niños, niñas y adolescentes que han experimentado adversidades tempranas pueden tener dificultad para expresar sus sentimientos, sensaciones, preocupaciones o miedos. A veces, es posible que ni siquiera sean capaces de reconocer lo que les está sucediendo. Una doble lectura nos ayudará a desarrollar nuestra capacidad de empatía: ¿Qué me dice su conversación o su silencio? ¿Qué me dice su explosión emocional o su inhibición? ¿Qué necesitan afectivamente en este momento? ¿Qué puedo hacer para devolverlos a un estado sereno y seguro? ¿Cómo puedo crear un espacio protector?

El bienestar del alumnado requiere la creación de espacios seguros, espacios protectores, entornos en los que puedan crecer emocionalmente y ser respetados en su desarrollo emocional. Para ello, la complicitad del personal docente será la clave para cerrar y cohesionar este espacio seguro, creando un clima de aula que se caracterice por responder a las necesidades emocionales de los niños y niñas, incluyendo aspectos tales como: respeto por uno/a mismo/a y por los/as demás, crecimiento personal, identidad y autoestima, satisfacción, convivencia y asertividad docente, entre otros.

A continuación se enumeran los principios y algunas estrategias básicas para crear un buen clima de aprendizaje y establecer los procedimientos básicos para el aprendizaje cooperativo:

- La cohesión grupal facilita el aprendizaje. Las asambleas para el diálogo común, las normas de convivencia consensuadas por el grupo-clase y la resolución de conflictos a través del diálogo son elementos fundamentales para su consecución.
- Mejorar el conocimiento del alumnado y la comunicación, con espacios de escucha (como por ejemplo las asambleas), que nos acerquen a sus necesidades, gustos, inquietudes e intereses; promoviendo la escucha activa por parte de todo el grupo.
- Impulsar un modelo de educación respetuosa, que abandone los sistemas de premios y castigos (y el juicio adulto continuo), valide las emociones y sentimientos, de manera que las pautas y límites se basen en el respeto, la empatía y las consecuencias naturales de cada situación (sobre quien la lleva a cabo y sobre las demás personas).
- Respetar las diferencias del alumnado y promoverlas. La diversidad enriquece. Ajustar las prácticas educativas a los distintos tipos de aprendizaje del alumnado, a sus necesidades, a sus características personales y a sus diferencias (en lugar de que sean niños, niñas y adolescentes quienes tengan que adaptarse a un único modelo de enseñanza).
- Asertividad y paciencia con quienes tienen dificultades para autorregularse o participar de forma positiva. Antes de contestar, por ejemplo, a un comentario desagradable e impulsivo, es importante escuchar activamente, teniendo en cuenta tanto el lenguaje verbal como el no verbal y el contexto en el que ha tenido lugar, con el objetivo de poder interpretar correctamente el mensaje que proporciona.

Tipos de apego

Conseguir un ambiente de cooperación, respeto y empatía tiene como premisa básica, en todas las etapas de la escolarización, la educación emocional, un aspecto al que se dedica cada vez más espacio en las escuelas. Sin embargo, para muchos de los niños y niñas que han sufrido adversidades tempranas, muchos de los planteamientos y actividades que se preparan para conseguir el bienestar en el aula, crear un espacio seguro, trabajar la cooperación, etc., además de no ayudarles, suelen provocarles reacciones emocionales contrarias a lo que se pretende.

Esto se debe a que estas dinámicas les desencadenan señales de alarma de que el mundo “pseudoseguro” que han creado para sí mismos/as para poder sobrevivir emocionalmente está amenazado. En ocasiones, pierden bruscamente su seguridad emocional sin que identifiquen la fuente estrés (que puede estar relacionada con recuerdos traumáticos que experimentan a nivel de sensaciones, sin contenido verbal). O se muestran agresivos con quienes tratan de ayudarlos.

Sus dificultades para autorregularse y sus conductas impulsivas lleva con frecuencia a etiquetarlos como casos de TDAH. No obstante, se trata de niños, niñas y adolescentes que, de acuerdo a lo que les ocurrió en sus primeros años de vida, han aprendido sus patrones de apego y relación. Podemos distinguir tres patrones diferentes:

- **APEGO EVITATIVO:** No pueden pedir ayuda

El estilo de apego evitativo reproduce un mecanismo de autoprotección que consiste en evitar o inhibir los elementos conductuales que buscan la proximidad a la figura de apego. La inhibición de las conductas de apego y la desconexión de todo lo relacionado con su mundo afectivo, les proporciona una sensación de pseudoseguridad.

Las personas con apego evitativo se sienten protegidas en la distancia física y emocional, por lo que a menudo se centran en los deberes y el rendimiento escolar, evitando las interacciones que implican afectos y emociones.

- **APEGO ANSIOSO-AMBIVALENTE:** Tienen miedo a la separación

El apego inseguro ansioso-ambivalente se caracteriza por la experiencia de una profunda ansiedad por ser amado y valer lo suficiente, así como una preocupación por el interés o desinterés y la disponibilidad emocional de los demás hacia ellos. El niño desarrollará sentimientos de ambivalencia hacia las figuras de apego debido a necesidades afectivas no satisfechas. Por tanto, la estrategia de pseudoseguridad será incrementar las conductas de apego como forma de mantener la proximidad con la figura de apego.

El trastorno apego inseguro ansioso-ambivalente se caracteriza por una profunda ansiedad por ser amado/ao y sentirse valioso/a, así como una preocupación obsesiva por el interés o desinterés y la disponibilidad emocional de las demás personas hacia ellos/as. Sus sentimientos hacia las figuras de apego son ambivalentes: desean la seguridad que pueden proporcionarles, pero al mismo tiempo desconfían de ellas y de la seguridad del vínculo. Su estrategia de pseudoseguridad consiste en aumentar las conductas de apego como forma de mantener la proximidad a la figura de apego. En otras palabras, centran sus esfuerzos en asegurarse la atención constantemente, lo que inhibe sus conductas de exploración.

- **APEGO DESORGANIZADO:** Los y las que más deberían preocuparnos

El apego desorganizado se desarrolla como consecuencia de experiencias relacionales tempranas tan dolorosas y caóticas que ni siquiera han permitido desarrollar una pauta regular de relación con las personas cuidadoras, por lo que desarrollan conductas difícilmente comprensibles para quien no tiene la formación necesaria.

Lo que domina el comportamiento de las personas con apego desorganizado es un intento desesperado de tener el control sobre su entorno, en particular sobre la

relación con las personas que los cuidan. Esta necesidad de control se manifiesta a través de comportamientos violentos y de lo que se lee como terquedad y rigidez mental pero, también a través de actitudes complacientes.

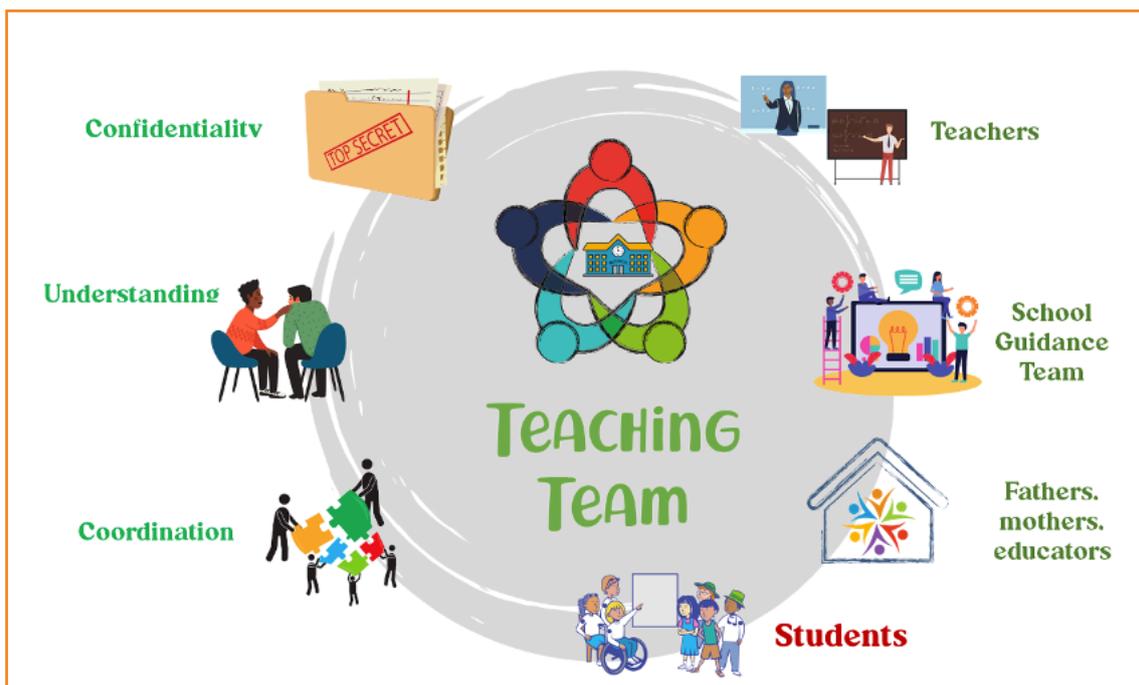
#1. Dealing with complexity

“Los buenos profesores tienen una cultura académica y transmiten la información con seguridad y elocuencia en clase. Los profesores fascinantes van más allá: intentan comprender el funcionamiento de la mente de sus estudiantes y sacar lo mejor de ellas. Cada estudiante no es un número más en el aula, sino una persona con necesidades únicas”.

Dr. Augusto Cury.

A menudo se piensa que el equipo docente está integrado por los profesores y profesoras que trabajan con un mismo grupo-clase, cada uno con su respectiva especialización. Sin embargo, para ofrecer un ambiente escolar seguro y acogedor para todas y todos con independencia de sus necesidades individuales, se debe adoptar un enfoque más amplio. En esta línea, podemos pensar el equipo docente como el conjunto de personas que acompañan a niños, niñas y adolescentes en sus aprendizajes, incluyendo al personal docente, pero también a familias u otras personas responsables de su cuidado y profesionales de apoyo, pues es su trabajo conjunto el que posibilita que los y las estudiantes se desarrollen plenamente, tanto a nivel de aprendizajes académicos como a nivel personal.

Las madres, padres u otras personas de referencia en el cuidado son quienes mejor pueden proporcionar información para interpretar reacciones que posiblemente el



profesorado no pueda comprender, entender sus actitudes ante los aprendizajes, sus necesidades o dificultades específicas, así como las estrategias que se han mostrado eficaces con un niño o niña concretos.

Cada vez existe un mayor consenso en que el personal educativo debe recibir una formación específica en sus planes de estudios universitarios sobre las necesidades de los niños, niñas y jóvenes que han sufrido adversidades tempranas. En algunos países, existen programas de formación continuada que ofrecen este tipo de contenidos que les permiten adquirir las herramientas adecuadas para dar respuesta a las necesidades específicas que puedan presentar de forma precoz.

En la actualidad, los recursos y herramientas de diagnóstico para detectar posibles necesidades específicas que se utilizan en muchas escuelas están diseñados para la población que no ha vivido adversidades tempranas y se extrapola su uso a quienes sí las han sufrido, lo que suele derivar en evaluaciones erróneas y estrategias ineficaces y dañinas. Así, por ejemplo, los enfoques clásicos de modificación de la conducta (como los “tiempos para pensar” en los que se les aparta del grupo con el objetivo de darles unos momentos para calmarse y reflexionar) suelen ser contraproducentes y desembocar en un empeoramiento del comportamiento. La forma en que estos niños y niñas están en el mundo y se relacionan con él es el resultado de su adaptación a una realidad adversa, por lo que se necesita un enfoque diferente (y seguramente tiempos más largos) para modificar los patrones de respuesta que han construido y las redes neuronales que han ido tejiendo. No hay que olvidar que sus reacciones, que en el contexto escolar se leen como disruptivas, en su momento les resultaron eficaces. Exigir a un niño o niña maltratado en función de su edad cronológica sin tener en cuenta cuáles han sido sus contextos de desarrollo es, además de una injusticia, una estrategia de trabajo poco útil.

Para que el equipo docente pueda implementar un plan de apoyo a necesidades específicas de un niño o niña es necesario que obtengan y compartan información sobre cuáles son las áreas en las que puede necesitar apoyo, identificando sus necesidades y las estrategias para abordarlas. Para ello, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos fundamentales:

- **Desarrollo:**

El abandono, el maltrato, los cuidados negligentes, el abuso y la institucionalización interrumpen el normal desarrollo y pueden impactar profundamente tanto en la estructura como en el funcionamiento del cerebro.

- **Apego:**

Dado que los llamados trastornos del apego son en realidad estrategias protectoras adaptativas, la relación de apego no puede basarse en la mera satisfacción de las necesidades biológicas, sino que debe acompañar y facilitar un proceso de modelización del funcionamiento neurobiológico y fisiológico del niño o niña a través de una o más figuras significativas.

- **Trauma:**

Se considera como tal a las lesiones emocionales que el cerebro no puede reparar por sí solo.

La intervención como coreografía

Quien ha tenido el placer de ver y escuchar el ballet de El lago de los cisnes se ha conmovido por la sincronía entre música y movimiento, por los pasos rítmicos, por la emoción que genera el espectáculo, por el resultado final. Este resultado final no es otro que el producto final de una precisa coreografía en la que cada uno sigue los pasos de los demás, imprimiendo su propio carácter, su propia emoción en el baile.

La metáfora de la coreografía nos sirve para pensar hasta qué punto es importante la compenetración de las acciones y reacciones de las diferentes personas que constituyen el equipo docente en la atención a niños, niñas y adolescentes que han experimentado situaciones adversas en su infancia.

Esta coreografía se inicia incluso antes de que el o la estudiante en cuestión empiece a asistir a la escuela o instituto. El equipo directivo, el orientador u orientadora o el tutor o tutora (dependiendo de cada comunidad):

- Reúne la información necesaria incluyendo aspectos como su motivación, las situaciones que les estresan y alteran su seguridad emocional y sus necesidades específicas.
- Diseña estrategias para dar respuesta a posibles desequilibrios emocionales, necesidades de acompañamiento y necesidades relacionales. También aquí el trabajo colaborativo entre los distintos agentes es esencial. Escuchar a la familia en sus evaluaciones facilitará la identificación de necesidades y, también, de abordajes que ya han funcionado (o no) en el caso en cuestión.
- Activa la coordinación, reuniéndose con el resto del equipo docente para comunicar aquellos aspectos que sean imprescindibles y necesarios para la tarea docente. Teniendo en cuenta el historial previo y la evaluación de necesidades realizada, presentan las estrategias previstas para ser puestas en práctica por todo el equipo, por ejemplo la activación de recursos previstos para la atención a la diversidad, adaptaciones curriculares o programas de acompañamiento y apoyo.

El uso de las mismas estrategias por todas las personas que se involucren en su proceso educativo proporcionará al niño o niña seguridad y apoyo. Un buen resultado (una buena coreografía) depende no solo de las habilidades y actitudes de cada docente, sino también, y en mayor medida, de la sincronía entre sus movimientos.

El seguimiento de las acciones y planes de intervención es fundamental y requiere prestar atención a las siguientes dimensiones:

- Evaluación de la eficacia de las estrategias utilizadas y reformulación y ajuste cuando sea necesario. Una vez más, debe tenerse en cuenta que esto será posible gracias al compromiso de todos los y las docentes involucrados en el proceso.
- El tutor o tutora será la persona responsable de transmitir las estrategias de intervención utilizadas al resto del profesorado. Las estrategias que se utilicen con el resto del alumnado no tienen por qué ser efectivas con los niños o niñas que han sufrido adversidades tempranas, en algunos casos incluso pueden ser negativas.
- Se debe evitar por todos los agentes el asesoramiento desinformado y buscar apoyo especializado en los efectos de la adversidad temprana. Los servicios sociales y asociaciones como las de familias adoptivas o acogedoras pueden ser útiles para localizar el apoyo más adecuado o definir las líneas de actuación en cada caso.

La continuidad en el tiempo

Cada cambio de curso o etapa escolar no puede significar un nuevo comienzo para estos niños, niñas y adolescentes. La coordinación entre grados será fundamental para asegurar la continuidad en el proceso y las estrategias, y evitará contratiempos innecesarios en su desarrollo.

Para algunos de ellos, el cambio de persona de referencia supondrá una gran dificultad:

- Tienen que adaptarse a nuevas formas de trabajo, nuevos procedimientos y rutinas. Esto está directamente relacionado con las funciones ejecutivas, en las que algunas de estas personas tienen importantes dificultades si no cuentan con la orientación necesaria. Cosas sencillas como recordarles lo que deben anotar en la agenda o hacer explícitas las reglas de la clase pueden ser de gran ayuda.
- Tienen que gestionar el cambio de figuras de referencia. Esto está directamente relacionado con las pérdidas que han sufrido a lo largo de su vida. Asimismo, se tambalean los tres pilares básicos en su acompañamiento: la permanencia, la previsibilidad y la empatía. Las figuras de referencia cambian (permanencia), desconocen el nuevo funcionamiento (previsibilidad) e inicialmente las nuevas personas de referencia en la escuela pueden tener una baja empatía y necesitar un tiempo para desarrollarla.

Cuidado y autocuidado: la coreografía de las emociones

La docencia es una tarea compleja, que requiere el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico, el conocimiento del desarrollo psicológico infantil y juvenil y el conocimiento de las diferentes necesidades especiales que pueden surgir en el aula.

A nivel personal, requiere de ciertas habilidades psicológicas y sociales, entre las que se pueden destacar: la escucha activa, la negociación de acuerdos, la interpretación del lenguaje verbal y no verbal, la contención de las emociones (propias y ajenas), la autocrítica y grandes dosis de realismo positivo.

Trabajar con personas que sufrieron adversidades tempranas puede ser emocionalmente agotador debido a:

- la sobrecarga emocional que se produce en ciertas situaciones
- la aparición de sentimientos de incompetencia y de falta de recursos
- la emergencia de situaciones que confrontan a los y las docentes con sus propios miedos y sus propias inseguridades
- los estilos de apego de quienes han experimentado adversidades tempranas, que pueden reflejar los estilos de apego del profesor o profesora.

El cuidado del personal docente puede ser promovido mediante la incorporación de algunas prácticas:

- Distribuir uniformemente las necesidades emocionales de los alumnos y alumnas en diferentes aulas para que el profesor o profesora no se sienta abrumado por ellos.
- Prestar atención a las demandas y señales del resto del equipo docente, ofreciendo apoyo y escucha activa en aquellas situaciones en las que el cuidado de un niño, niña o adolescente implica una gran dificultad a nivel emocional.
- Brindar la asistencia necesaria en tales situaciones, solicitando modificaciones de horarios o planes de trabajo si fuera necesario.
- Desarrollar un plan de apoyo individualizado dentro o fuera del aula en las clases que plantean la mayor dificultad.
- Tener un “espacio seguro” para los y las estudiantes con estas necesidades, donde puedan acudir cuando necesiten apoyo y acompañamiento. Un miembro del cuerpo docente que se sienta capacitado para este acompañamiento podrá brindar este apoyo en tiempos de crisis.

El autocuidado se puede promover incorporando algunas estrategias:

- Analizar y conocer los propios límites.
- Establecer objetivos alcanzables a corto plazo, de modo que el resultado pueda

percibirse como posible.

- Permitirse pequeñas pausas o recesos de 4-5 minutos en momentos en que no se sabe o no se puede manejar una situación y pedir la colaboración de otro compañero o compañera.
- Ajustar el nivel de exigencia curricular a las necesidades del alumnado y priorizar la seguridad emocional sobre los avances académicos. La seguridad emocional es clave para el aprendizaje. Si el cerebro del niño o niña está hiper-alerta o “desconectado”, el aprendizaje no será posible.
- Practicar la meditación, el mindfulness o cualquier otra estrategia que favorezca el control emocional ayudará a afrontar mejor las situaciones complejas en el aula.
- Usar el humor (no la ironía). Como señalaba Boris Cyrulnik, “el humor es un elemento de gestión con efectos liberadores”.

El profesor o profesora llega a un aula en la que cada uno tiene su propio estado emocional, incluyendo los suyos. Las estrategias mencionadas pueden favorecer esa coreografía de emociones necesaria para crear un clima óptimo de aprendizaje y para cuidarse.

Coordinación interna y externa: Entre bastidores

La coordinación interna hace referencia al sistema educativo e incluye no solo al equipo docente implicado en un momento dado, sino también a quienes han participado en el proceso de escolarización en años anteriores para facilitar un adecuado trasvase de información de un año a otro. El tutor o tutora y el equipo de orientación juegan un papel fundamental en este sentido.

Algunos niños o niñas que han sufrido adversidades tempranas acuden a diferentes servicios (asociaciones, profesionales de la psicología o la logopedia, etc.). La coordinación con todas las personas que intervienen o han intervenido recientemente para prestar apoyo será parte del trabajo “entre bastidores”, necesario para el éxito de la coreografía.

Círculo de influencia

Las escuelas pueden elegir entre ser un reflejo de la sociedad o un vehículo para el cambio. El gran poder del profesorado es generar un círculo de influencia que permita que otras personas lo imiten o sigan en sus acciones, asuman su forma de percibir una situación determinada y colaboren en un enfoque que permita a todas y todos sentirse seguros y acompañados en su desarrollo.

4. Trabajar con familias

Uno de los primeros aspectos a abordar en el aula en relación a la familia es el propio concepto de familia. Con una diversidad cada vez mayor de modelos familiares, no podemos ceñirnos al concepto de familia tradicional: padre, madre e hijo o hija. El concepto de familia debe acoger la diversidad que existe en la sociedad y que está presente en las aulas, y tener en cuenta las diferentes posibilidades (tanto en formularios y otras formas de comunicación con las familias como también en el modo en que se habla de las familias en la escuela).

El abanico de configuraciones familiares es muy amplio: familias unidas por lazos biológicos, adoptivas, de acogida, homoparentales (con dos padres o dos madres), monoparentales o monomarentales, reconstituidas (en los que al menos uno de los miembros adultos aporta hijos o hijas de una unión anterior), interraciales... Puede haber alumnos y alumnas para los que sus familias sean las personas con las que conviven en un centro residencial u otros modelos que tenemos que integrar en la realidad de nuestra aula, siempre desde una perspectiva normalizadora e inclusiva.

Al hablar de la familia en las actividades del aula, debemos tener en cuenta las realidades de nuestros alumnos y alumnas y ser sensibles a las situaciones que puedan estar viviendo. Es posible que encontremos niños y niñas que participen con entusiasmo en las actividades o conversaciones sobre sus unidades familiares y con cuyas familias podamos contar para que vengan a clase a hablar sobre sus experiencias. También podemos encontrar estudiantes que no están preparados o preparadas en ese momento o que no deseen exponer públicamente su situación familiar. Lo que hay que dejar claro es que todos los niños y niñas tienen derecho a crecer en una familia (y, por eso, cuando su familia de origen no puede hacerse cargo de su cuidado, el Estado tiene la obligación de protegerlos buscando un hogar alternativo), y asegurarnos de utilizar un lenguaje adecuado y respetuoso.

La adopción tal como se da en la mayoría de los casos (adopción cerrada) y en algunos casos el acogimiento familiar (principalmente en el llamado acogimiento familiar permanente) implica una ruptura total entre la familia de origen y su hijo o hija. A nivel legal, la adopción supone la ruptura de los vínculos filiales con la familia de nacimiento, pero ello no quiere decir que no sea importante para la persona adoptada (de hecho, el derecho a conocer sus orígenes que la ley reconoce a las personas adoptadas da cuenta de su importancia en la construcción de su identidad y su autoconcepto).

Al hablar de situaciones de acogimiento o adopción, es importante utilizar un lenguaje sensible y respetuoso que no reproduzca falsos mitos o creencias y que no juzgue a las personas que forman parte de las familias (de nacimiento, adoptivas, de acogida o del tipo que sea) del alumnado. En la Unidad 6 se trata exhaustivamente el derecho a la privacidad de las historias personales. Aquí señalaremos entretanto algunas cuestiones relevantes sobre cómo manejar la noción de familia en clase, particularmente cuando haya en ella personas adoptadas o en acogimiento familiar.

No es función de la escuela atender, opinar o evaluar estas situaciones, que deben ser abordadas en el seno de la familia y/o con el acompañamiento de otro tipo de profesionales, por ejemplo con profesionales del trabajo social o la educación social con la que los chicos y chicas que crecen en centros (en el llamado acogimiento residencial) mantienen vínculos de confianza. Sin embargo, se debe hablar siempre con respeto de las distintas situaciones familiares posibles y de las personas que forman parte de las familias adoptivas, acogedoras o de nacimiento. El daño –intencionado o no– a cualquiera de ellas dañará también al niño, niña o adolescente.

Pensar y trabajar el concepto de familia desde una perspectiva plural e inclusiva implica en primer lugar utilizar un mensaje adecuado, evitando (y corrigiendo) expresiones poco afortunadas que conllevan juicios de valor o la asunción de falsas creencias, como por ejemplo, que las familias adoptivas no son “tan familias” como las demás. Un segundo paso puede ser incluir en los materiales (cuentos, fichas, libros, carteles con avisos, etc.) diferentes modelos de familia, al tiempo que se evita utilizar en el aula películas, cuentos o libros con representaciones estereotipadas y estigmatizantes de la orfandad, el abandono infantil, “las madrastras” o las situaciones de maltrato o negligencia (a no ser que sea para analizarlos críticamente). Otro podría ser revisar algunas actividades y tareas escolares clásicas como las siguientes:

- “Traed una foto de cuando erais bebés”

Los niños y niñas adoptados y quienes viven separados de su familia de origen tutelados por el Estado en alguna otra medida de protección, así como quienes han experimentado diversos cambios de ubicación u otras circunstancias (por ejemplo procesos migratorios familiares o sin referencias parentales), pueden no tener fotografías de sus primeros meses o años de vida. Si el objetivo es elaborar un álbum o un mural en el que se presente a cada miembro del grupo, pedirles que traigan “una foto que te guste mucho de cuando eras más pequeño o pequeña” puede ser una buena alternativa.

- El árbol genealógico

El formato estándar con casillas prefijadas (padre, madre, abuelos/as paternos y maternos, etc.) no funcionará para algunos niños y niñas. Un enfoque más abierto, en el que cada cual pueda reflejar libremente la red de personas que componen su unidad familiar, puede resultar una actividad muy enriquecedora e interesante que permita a su vez explorar las diferentes formas de familia. Algunos niños y niñas adoptados incluirán solo a su familia adoptiva; otros pueden incluir también a sus familias biológicas o de acogida. Todas las alternativas deben respetarse y tomarse con naturalidad. En el caso de los niños y niñas que no viven con sus padres de nacimiento, es conveniente hablar antes con sus cuidadores principales, para que estén preparados/as para apoyarles, ya que es posible que el tema les remueva.

- Autobiografías y actividades sobre la historia familiar

Pedirles que escriban sobre la historia familiar, la historia personal o sobre temas como “el día que nació” suele ser una fuente de angustia para quienes tienen poca información sobre sus primeros años o cuyas trayectorias vitales incluyen experiencias dolorosas que quizá no quieran compartir. Alternativas como “un acontecimiento especial en mi vida” o “mi mejor día” son opciones más seguras que pueden cubrir los mismos objetivos de autoconocimiento y construcción de la propia narrativa.

- “Construir una línea de tiempo de vuestra vida”

Para aprender a trazar hitos históricos en una línea de tiempo, a veces se pide al alumnado que creen una utilizando los acontecimientos de su propia vida, desde su nacimiento hasta el presente. Una vez más, pueden no tener la información necesaria para hacerlo, o pueden sentirse inseguros a la hora de compartir información sobre cómo se separaron de sus familias biológicas u otras cuestiones personales. Como alternativa, se les puede pedir que creen una línea de tiempo sobre un personaje histórico o de ficción o sobre una persona adulta que conozcan.

- El Día del Padre o de la Madre

En algunas escuelas, se pide a los niños de preescolar y de primaria que celebren el Día del Padre y el Día de la Madre escribiendo una carta o preparando un regalo en honor a los suyos. Sin embargo, actualmente son muchos los niños y niñas que no viven en una familia tradicional con un padre y una madre. Algunos tienen una familia monoparental o tienen dos madres o dos padres. Otros han perdido a uno de sus progenitores o no tienen relación con ellos. En lugar de una actividad que los excluya y enfatice sus pérdidas y diferencias, algunas escuelas optan por celebrar el Día de la Familia, para que todos y todas puedan celebrar la contribución en sus vidas de quienes consideran su familia.

- Rastrear la propia genética

Cuando se trabaja la genética en la escuela, a veces se pide a los y las estudiantes que indaguen sobre la procedencia de algún rasgo específico (como el color de sus ojos o del pelo) para ayudarles a entender cómo se transmite la genética a través de las distintas generaciones familiares. Esto puede ser problemático hoy en día, ya que muchos de ellos no tienen vínculos genéticos con quienes componen sus familias (cabe recordar que España es uno de los países de Europa donde más tratamientos de reproducción asistida con gametos de donantes se realizan). Además, para aquellos que perdieron la conexión con su familia biológica a una edad temprana, la tarea no solo es imposible de realizar, sino que pone de manifiesto un doloroso vacío de información sobre ellos mismos. En lugar de centrarse en las relaciones familiares, el profesorado puede encontrar opciones más inclusivas, por ejemplo, sugiriendo que imaginen

parejas ficticias entre ellos (o de personajes célebres) y discutan cómo podrían ser sus descendientes.

Comunicación familia-escuela

Establecer una buena comunicación familia-escuela en la que se comparta información y se consensuen estrategias es esencial con los niños, niñas y adolescentes que han tenido experiencias de adversidad tempranas por varias razones:

1. Como hemos visto, dado que sus primeras experiencias fueron muy diferentes a las de la mayoría de sus pares es lógico que a veces sus reacciones también lo sean. Una comunicación eficaz con las familias o cuidadores principales proporciona al personal escolar las claves para interpretarlas, evitando malentendidos básicos como confundir un problema de ansiedad con una cuestión de indisciplina.
2. No es raro que quienes han vivido en instituciones o en entornos poco propicios para su desarrollo se retrasen o progresen de forma irregular en sus estudios. Cuando tanto sus figuras de cuidado como sus profesoras y profesores toman conciencia de este aspecto, están más capacitados para ayudar a identificar sus necesidades, comprender las posibles dificultades y trabajar conjuntamente para ayudarles a superarlas.
3. Cada persona es diferente. Lo que funciona con una puede no funcionar con otra. Compartir información sobre las estrategias que funcionan en casa o en la escuela ayudará sin duda a encontrar la mejor manera de apoyarles en su crecimiento y desarrollo.
4. Una buena comunicación permite tanto a docentes como a familias conformar expectativas realistas y establecer objetivos comunes.
5. Observarles en diferentes contextos y compartir las observaciones nos da una mejor comprensión de cómo están y de lo que pueden necesitar en cada momento.

A pesar de los evidentes beneficios de una buena comunicación en el caso de niños, niñas y adolescentes que se enfrentan a dificultades específicas, una primera dificultad puede venir precisamente de quienes más se preocupan por su bienestar: sus familias adoptivas o de acogida. Basándose en experiencias previas negativas, algunas de ellas son reticentes a comunicar información de temas sensibles por miedo a que el profesorado etiquete a sus hijos o hijas (o desvele a terceras personas detalles de sus historias personales). Como con todo el estudiantado, la escuela debería ser quien diera el primer paso para abrir un espacio de comunicación honesta y respetuosa.

Construir una relación de confianza no siempre es fácil. Cada una de las partes

viene con su propia mochila emocional y vital. Así, por ejemplo, las figuras parentales adoptivas o de acogida pueden haberse sentido infravaloradas, juzgadas o incomprendidas en sus necesidades por otras profesionales. He aquí algunas recomendaciones útiles para empezar con buen pie y mantener un enfoque de colaboración:

- Establecer una primera reunión antes o al principio del curso. Muchos centros, sobre todo en la escuela infantil y los primeros cursos de primaria, lo hacen como norma. Ofrecer esta posibilidad, incluso en cursos superiores, es una buena manera de sentar las bases para generar relaciones de pertenencia y seguridad.
- Esforzarse por utilizar un vocabulario adecuado y comentar de pasada que se ha recibido formación sobre los posibles efectos de la adversidad temprana en el desarrollo.
- Explicitar que todo lo que compartan sobre el pasado de la niña o niño es absolutamente confidencial. Las familias o figuras de apego principales pueden temer que los detalles de su historia se hagan públicos. Hacerles saber que únicamente nos interesa lo que puede ayudarnos a apoyarles mejor sienta las bases de una buena comunicación.
- Implicar al niño o niña siempre que sea posible. Aunque en algunas ocasiones puede ser necesario que docentes y familias se reúnan sin que estén presentes, niñas, niños y adolescentes también deberían participar en los encuentros para comentar cómo les van las cosas en la escuela, de manera que puedan expresar con calma sus puntos fuertes y sus dificultades, así como participar en la elaboración de un plan para abordar cualquier preocupación o aspecto a mejorar. Es importante explicarles las razones por las que pueden necesitar ayuda específica, para evitar que se sientan culpables o avergonzados por ello. También es importante que sepan que la decisión de qué aspectos de su historia personal se comparten, cómo y con quién es solo suya. Además de ser su derecho, saber que tienen el control sobre su historia personal hará que se sientan más seguros y confiados en el entorno escolar.
- Una buena comunicación entre la escuela y la familia permite planificar metas conjuntas y llegar a acuerdos básicos como el nivel de autonomía que se le pedirá al niño o niña (teniendo en cuenta que puede que su madurez psicológica no se corresponda con su edad cronológica), los recursos y estrategias de apoyo a utilizar, etc.

Un apartado especial merecen los momentos delicados, en los que el profesorado tiene la necesidad de compartir preocupaciones, comportamientos poco apropiados o situaciones difíciles que han tenido lugar durante la jornada escolar. En el caso de las niñas y niños pequeños, el profesorado y las familias pueden tener oportunidades para interactuar diariamente (por ejemplo, al dejarlos y recogerlos de la escuela). Estos momentos son más propicios para poner en práctica el refuerzo

positivo o comentar logros concretos, evitando las críticas, especialmente cuando hay otras niñas y niños o familias cerca. Incluso si no hay otras personas presentes, debería evitarse a toda costa destacar lo que ha ido mal durante el día delante de la niña o el niño, ya que solo aumentaría su estrés y su sensación de fracaso. En su lugar, es mejor destacar sus progresos o alguna situación en la que nos han sorprendido positivamente.

5. Patios de recreo y otros espacios escolares

Las áreas de juegos son espacios de esparcimiento y convivencia entre el alumnado de las escuelas, a los que tienen acceso todos los días. En el patio de recreo, disponen de un espacio abierto donde elegir libremente con quién quieren jugar, mientras se divierten y se olvidan un rato de las tareas escolares. A menudo, en tanto que elemento ajeno al currículo, se suele olvidar su función educativa y pedagógica. El profesor o profesora se convierte entonces en un mero guardián para asegurar que todo el mundo cumple las normas y sus intervenciones están mayoritariamente vinculadas a situaciones de conflictos o incidentes perturbadores explícitos: en forma de quejas de una parte del alumnado, de peleas o de accidentes.

En estos contextos desestructurados, quienes han experimentado adversidades tempranas son más proclives a sufrir experiencias de acoso, discriminación y problemas de integración, lo que suele repercutir muy negativamente en su proceso de socialización y aprendizaje.

Las relaciones positivas con sus iguales exigen el dominio de determinadas habilidades que pueden verse comprometidas en quienes han padecido una mala o anormal interacción en las relaciones sociales, que se agravan cuando existen dificultades de autorregulación e impulsividad. En estos casos, suelen ser protagonistas de los conflictos y se suelen llevar la peor parte de los mismos, ya que no tienen recursos para resolverlos y actúan reaccionando a las provocaciones de los demás.

Aunque el acoso escolar no es un tema nuevo, no ha sido hasta los últimos años que se ha visibilizado como un tema que necesita ser abordado con prontitud y con criterios claros. Muchos centros escolares han desarrollado Planes de Convivencia o protocolos para prevenir y abordar el acoso. En ellos se abordan cuestiones como la necesidad de reparación a la víctima o de hacer consciente a todo el alumnado de que no pueden ser meros espectadores ante una situación de violencia e injusticia.

Por lo general los conflictos y episodios de acoso o violencia, se reflejan en otros espacios de la escuela no supervisados por el profesorado, como los comedores escolares. En este caso, la supervisión se delega a menudo a personal externo (monitores/as de comedor), que muy frecuentemente tiene poca o nula comunicación con el equipo docente. Su capacitación rara vez ha incluido formación

sobre los efectos de la adversidad temprana, ni tampoco conocen casi nada de las circunstancias y situaciones de cada niño o niña.

Las personas que atienden al alumnado durante la hora de la comida se encuentran, pues, ante retos para los que no han sido preparados. Los planes de apoyo deberían incluir transmitirles adecuadamente las necesidades específicas de cada niño o niña, así como las estrategias de apoyo o de abordaje de situaciones complicadas que se hayan consensuado entre la escuela y las familias o las personas de referencia en su crianza.

Repensar el patio o el comedor como espacios educativos, y sobre todo como espacios seguros e inclusivos, supone revisar las dinámicas que en ellos se dan e implementar propuestas que apunten a la prevención de conflictos.

6. Acoger la diversidad fenotípica y cultural

Cuando hablamos de diversidad nos referimos a todo aquello que nos diferencia a unas personas de otras, ya sea en relación a la raza, la etnia, el género, la orientación sexual, las capacidades, el idioma, las creencias religiosas o la situación socioeconómica, entre otras categorías. La investigación ha demostrado los múltiples beneficios académicos y sociales de la diversidad en los entornos escolares, ya que fomenta la creatividad y la capacidad de pensamiento crítico, al tiempo que ofrece al alumnado la oportunidad de conocer diferentes culturas y desafiar los estereotipos, lo que sin duda les prepara para desenvolverse mejor en una sociedad diversa durante su vida adulta.

Cuando el profesorado hace caso omiso de la diversidad en el aula, existe la posibilidad de que una parte del alumnado se sienta excluido y quizás la consecuencia sea que participen menos de las dinámicas de clase. Sin embargo, cuando se adopta un enfoque inclusivo en el que todas las identidades se vean representadas y se sientan valoradas, se aumenta la seguridad y la predisposición a participar de quienes no forman parte de los grupos mayoritarios.

Las siguientes son algunas estrategias que el profesorado puede utilizar para construir escuelas más inclusivas y culturalmente receptivas en las que todos y todas puedan desarrollarse favorablemente.

1. Comprender las historias de cada cual

Para promover la inclusión en el aula es de suma importancia que el profesorado comprenda bien las experiencias vividas y las necesidades de sus alumnos y alumnas: ¿De dónde vienen? ¿Cuál es su situación familiar? ¿Se sienten parte del grupo? Conocer al alumnado significa también comprender las diferentes formas de discriminación que pueden encontrar en la escuela y en la sociedad. Esto significa prestar atención a las diferentes categorías que convergen en sus identidades sociales (raza, estatus socioeconómico, género, discapacidades, etc.). Esforzarse por conocer mejor las experiencias culturales

Actividad práctica I:

El Patio de la Escuela

El objetivo de esta actividad es reflexionar sobre cómo aplicar el enfoque integral del bienestar en los espacios de recreo y sugerir formas de intervención dirigidas a convertirlos en espacios de seguridad, disfrute y crecimiento.

Puede realizarse de forma grupal o individual y, también, emplearse como actividad de evaluación.

La propuesta es trabajar a partir de observaciones en patios de recreo de escuelas. Si el acceso no resultara posible, entonces se puede eliminar la parte de diagnóstico y, en su lugar, buscar información sobre estrategias para hacer de estos espacios lugares más seguros e inclusivos para todos y todas, pero particularmente para quienes tienen más dificultades para autorregularse y para las relaciones sociales.

- Antes de realizar las observaciones se debe diseñar una plantilla de observación donde hacer anotaciones. Ello supone identificar qué aspectos son relevantes en la creación de espacios inclusivos y seguros: quién y cómo ocupa el espacio, cómo se distribuye el alumnado (¿se agrupan por género/ edad/determinadas características?), incidentes y conflictos, cómo se abordan o resuelven, etc.
- La información obtenida en las observaciones (que se pueden completar con entrevistas, si es posible, a las personas que supervisan los recreos) debe servir para realizar un diagnóstico de desafíos y oportunidades.
- A partir del diagnóstico y de la información que puedan encontrar sobre la organización de este tipo de espacios, deben elaborar sugerencias para mejorar su funcionamiento como espacio educativo.
- Una sesión de puesta en común de los trabajos realizados permite compartir reflexiones e ideas y construir conclusiones comunes.

de las personas que comparten el aula, respetando y honrando su herencia cultural, pone en valor la riqueza cultural que cada cual aporta al grupo. Es importante también tener en cuenta que las diferencias culturales pueden influir en sus procesos de aprendizaje.

2. Reflexionar sobre los materiales didácticos y desarrollar prácticas que tengan en cuenta las diferencias culturales

Los materiales didácticos se limitan a veces a la narrativa de la cultura occidental, por lo que examinarlos críticamente permite ver qué voces y qué contextos están ausentes. Elaborar un plan de estudios culturalmente inclusivo permite que las aportaciones de las diferentes culturas no sean borradas o minusvaloradas. Para ello, se pueden incorporar lecturas y actividades que muestren los diferentes orígenes culturales representados en el aula, estimular las amistades interculturales en las estrategias de gestión de la clase y promover una cultura de cuidado mutuo. También puede ser positivo animar a los y las estudiantes a compartir sus historias y a relacionar sus experiencias culturales con los temas que se trabajan en clase, pero esto debe hacerse con cuidado. Quienes fueron adoptados o adoptadas transnacionalmente pueden saber poco sobre su país de origen o sentirse muy incómodos cuando se presupone que se identifican con su cultura. Del mismo modo, a algunos niños y niñas inmigrantes (incluidos los que llegaron al país sin figuras parentales) puede disgustarles si se les señala como pertenecientes a una cultura “diferente” cuando están esforzándose para encajar en el grupo. Ante la duda, preguntarles de antemano es siempre un camino seguro.

3. Desarrollar una política clara para abordar los episodios de discriminación y acoso en la escuela

Las políticas y protocolos anti-acoso que aborden el racismo, la xenofobia y cualquier otro eje de discriminación son básicos para sentar las bases de una buena convivencia que permita a todas y todos sentirse seguros en la escuela o instituto. El profesorado debería estar atento para atajar cualquier forma de discriminación o violencia en el aula tan pronto como la perciban y tomarse en serio este tipo de incidentes, informando a la dirección del centro y a los padres y madres cuando sea necesario.

4. Asegurarse de que la forma de celebrar la diversidad no desdibuja la idea fundamental de que todos somos iguales en derechos y dignidad

A veces, las acciones bienintencionadas para celebrar la diversidad reproducen estereotipos o refuerzan las barreras entre los distintos grupos, entre “nosotros o nosotras” y “ellos o ellas”. Es fundamental resaltar todo aquello que nos hace iguales y el currículo escolar ofrece múltiples ocasiones para hacerlo. Por ejemplo, al hablar de nutrición, podemos referirnos a cómo, en función de los alimentos disponibles y de su historia, cada cultura intenta conseguir una dieta equilibrada. En algunos lugares, los hidratos de carbono los aporta principalmente el pan; en otros, el arroz, las patatas o las legumbres. En la misma línea, al hablar de las migraciones, podemos referirnos a la Historia,

explorando las razones por las que la gente se traslada a otro país en diferentes épocas y cómo la mayoría de los países han pasado o pasan por procesos en los que una parte de su población se desplaza a otros lugares.

5. Escuchar a las familias y comunidades

Las familias de las comunidades minoritarias pueden tener dificultades para hacer oír sus opiniones en los centros educativos. Debemos asegurarnos de que las escuelas las incluyan y eviten una mayor marginación. Además, los profesores y profesoras pueden aprender mucho escuchando sus experiencias e historias colectivas. Pueden invitar a familias de distintos orígenes a debatir sobre cómo desarrollar una cultura escolar más diversa e inclusiva.

¿Color piel? ¿El color de la piel de quién?

En algunas clases de preescolar y primaria, se utiliza la expresión “color piel” o “color carne” para hacer referencia al naranja rosado con el que se suelen colorear las figuras humanas. El mismo uso de esta expresión ya es dolorosamente discriminatorio para aquellas personas cuyo tono de piel es claramente diferente. Los profesores y profesoras pueden utilizar alguna actividad sobre los colores de la piel para hablar de qué es exactamente, de cómo las diferentes tonalidades están relacionadas con la adaptación a diferentes entornos y de cómo, aunque la gente diga cosas como “él es blanco” o “ella es negra”, todos tenemos la piel de una tonalidad diferente de marrón o beige. Libros como *Todos los colores de nuestra piel*, de Katie Kissinger, o *Tu piel y la mía*, de Paul Showers, pueden servir de inspiración o ser leídos en el aula. Actividades como recoger muestras de pintura de tonos marrones, melocotón y rosados de una ferretería o tienda de bricolaje y pedir a los niños y niñas que encuentren el que más les convenga y le den un nombre son también una forma creativa de trabajar el tema. Como lo es también animarles a producir su tono mezclando pinturas en la clase de plástica y hacer un retrato de sí mismos.

Actividad práctica II:

Acoso escolar y adopción

Se propone la lectura de un texto breve sobre el que reflexionar en grupos pequeños y hacer después una puesta en común para extraer conclusiones.

Las siguientes preguntas pueden servir para estimular el análisis y la reflexión:

La autora sostiene que a los niños adoptados algunos insultos les duelen más que a otros niños. ¿Creéis que sus reacciones serán igualmente diferentes? ¿Por qué?

El párrafo final apunta a que en muchas ocasiones los centros escolares no abordan las situaciones que se describen como debieran. ¿Crees que es así? ¿También en los casos de acoso con estudiantes que no han sufrido adversidad temprana?

¿Cómo puede afectar a un niño o niña que la comunidad educativa no se tome en serio los comentarios o insultos que le hieren? ¿Con cuál/es de los tres pilares del bienestar descritos en esta unidad podemos relacionarlo?

Extracto de Acoso escolar y adopción, de la psicóloga clínica especializada en adopción, Montse Lapastora.

Hay situaciones en las que las características de la víctima hacen que una agresión esporádica sea mucho más dolorosa para ella que para cualquier otra que no esté en su situación, aunque no sea repetitiva.(...) Cuando a un niño adoptado le dicen insultos del tipo: “me cago en tu madre/padre” o “eres un hijo de p...” no lo recibe igual que cualquier otro niño en el que no haya ninguna otra madre o padre en su cabeza. En los niños adoptados, rápidamente aparece su madre biológica en su mente (...)

Además de estos hay otros insultos que los niños adoptados escuchan “por lo bajini” como: “tu madre te encontró en un mercadillo” o “vete a la selva y cómprate una madre” o barbaridades parecidas. (...)

Podemos entender el dolor y sufrimiento que esto produce y los tipos de reacciones que esto provoca: por un lado, puede ocasionar actitudes de encerramiento en sí mismo en el niño/a que lo escucha, tristeza, dolor de tripa o de cabeza, no querer ir al colegio o cualquiera de los síntomas que genera el acoso, o puede provocar ataques de rabia contra el que ha insultado, abalanzándose sobre él, pegándole, chillándole, etc.

También veo a diario a padres desesperados porque ven el daño que sufren sus hijos por los constantes insultos (“iruso, negro, chino... de mierda!”, “itú adoptado, vete a tu país!”) y no encuentran el apoyo suficiente en el profesorado del colegio, [que] consideran dichos insultos como cualquier otro, tachan a las madres de sobreprotectoras, alegan que son “cosa de niños”, etc. en definitiva, no protegen al niño.



SECCIÓN 3. Diapositivas

En el Anexo 2.2 (y también en la web del proyecto en formato editable), se proporcionan diapositivas de apoyo visual a los contenidos de la unidad didáctica. La presentación puede utilizarse como un todo, o pueden usarse solo ciertas subsecciones, dependiendo de los objetivos, el contexto de aprendizaje y el tipo de audiencia.

Además, se proporciona una lista de referencias bibliográficas para quien desee profundizar en los contenidos.

Recapitulando

#2 Pilares o áreas de trabajo

#3 La escuela como espacio seguro

#4 Diversidad en el aula

#5 Trabajo en equipo

#6 Estudio de caso

#7 Sugerencias de actuación

#8 Respuestas a las necesidades emocionales

#9 Una buena comunicación

#10 Observaciones finales

#11 Pregunta final



Referencias

Brodzinsky D. M. Schechter M. D. & Henig R. M. (1993). Being adopted : the lifelong search for self. Doubleday, N.Y.: Anchor Books.

Cyrulnik, B. (2005). The Whispering of Ghosts: Trauma and Resilience. New York: Other Press.

Geddes, H. (2010). Attachment in the classroom. London: Worth Publishing.

Siegel, E. D. & Bryson, T. P. (2011). The whole brain child. London: Constable and Robinson.

[Ir a Anexo 2.2 para ver las diapositivas](#)

UNIDAD 3

Experiencias de adversidad temprana





Introducción

¿Qué son las Experiencias Adversas en la Infancia (ACE, por sus siglas en inglés)? ¿Cómo pueden afectar el desarrollo de un niño o niña? En esta unidad didáctica analizaremos el concepto de ACE desde una perspectiva psicosocial. También revisaremos críticamente diferentes perspectivas teóricas como la teoría del apego y el enfoque de la neurociencia. Por último, reflexionaremos sobre cómo una perspectiva ecológica es útil tanto para evaluar el impacto de la adversidad temprana como para su abordaje.

Esta Unidad 3 se compone de tres secciones:

- Sección 1. Ficha de la unidad didáctica: una visión general de la unidad que resume sus contenidos y objetivos de aprendizaje. Proporciona una estructura sugerida de actividades para trabajar los temas a tratar.
- Sección 2. Contenidos: aquí se encuentran los contenidos necesarios para estructurar la información a transmitir durante las clases y otras actividades docentes.
- Sección 3. Diapositivas: material visual de apoyo para las sesiones formativas. Están disponibles también para su libre descarga en la web del proyecto, de manera que pueden ser descargadas y adaptadas según las necesidades formativas y el contexto.



SECCIÓN 1.

Ficha de la unidad didáctica

La Unidad didáctica 3 propone diferentes actividades. La primera de ellas busca un primer acercamiento al concepto de las ACE que conecte con los conocimientos y experiencias previas de las personas participantes en la formación. Para ello, se trabajará en grupos de discusión que luego trasladarán las reflexiones surgidas a plenario. Esto nos permite alcanzar un primer consenso sobre el significado de la adversidad temprana y poder así trabajarla desde una perspectiva más amplia, interiorizando lo que significa en la vida de los niños y niñas desde un enfoque crítico y reflexivo.

Una segunda actividad presenta los diferentes modelos teóricos sobre temas como el apego, la resiliencia y otras variables que juegan un papel central en el abordaje de las ACE. El propósito de esta segunda actividad es contextualizar la adversidad temprana y alejarse del prototipo de “niño o niña traumatizado o traumatizada” para entender que cada cual, también dependiendo de su contexto socio-familiar, puede tener herramientas y estrategias que potenciar para hacer frente a esta adversidad temprana. Armar un marco teórico es importante no solo para dar solidez a la actividad, sino también para comprender mejor los efectos potenciales de la misma en los niños y niñas.

En la tercera y cuarta actividad se propone un análisis de caso y una fantasía guiada. Los conceptos y modelos teóricos vistos en las dos actividades anteriores se trabajan entonces a partir de casos concretos. Esto hace posible pasar de la teoría a la práctica y al pensamiento en acción. Abordar el análisis de casos desde una perspectiva más amplia nos permite conocer mejor conceptos y teorías y, por lo tanto, nos ayuda a construir herramientas y dinámicas más sólidas.

Contenidos clave

- Conceptualización de Experiencias Adversas en la Infancia (ACE) y Adversidad Temprana
- Aproximaciones teóricas a los efectos de la adversidad temprana
- Retos potenciales derivados de la adversidad temprana.

Objetivos de aprendizaje

Conocimientos

- Conocer la investigación actual relacionada con la adversidad temprana. Comprender y analizar críticamente modelos teóricos que tratan de explicar los efectos de la adversidad temprana.

Habilidades

- Identificar los potenciales desafíos derivados de las ACE.
- Usar críticamente herramientas que describen y dan respuesta a los comportamientos y reacciones emocionales de niños y niñas que experimentaron adversidades tempranas.

Valores

- Reconocer la diversidad de niños y niñas que han experimentado Adversidad Temprana, sus necesidades y sus experiencias en varios contextos).
- Ser conscientes de las consecuencias que la Adversidad Temprana tiene para los niños y niñas en la escuela.
- Expresar conciencia de valores y ética trabajando con niños y niñas que han experimentado adversidad temprana.

#	Actividades	Metodología/ Materiales	Duración
1,	Aproximación a las experiencias de adversidad temprana (ACE)	<p><i>Metodología:</i> Aprendizaje cooperativo: discusión en pequeños grupos, puesta en común “¿Qué consideras experiencias infantiles adversas (ACE)?”. Se les pide a estudiantes que se dividan en grupos pequeños y enumeren diferentes formas de ACE. En el plenario, asegurarse de que la lista incluya una variedad de experiencias, incluidas el abuso físico y emocional, el abandono, la enfermedad mental de la persona cuidadora y la violencia doméstica, pero también la pérdida de las figuras de cuidado principales, la migración forzada o la pobreza.</p> <p><i>Materiales:</i> Papel o cartulina y post-its para recoger ideas clave; pizarra para la puesta en común</p>	30 min
2.	Modelos teóricos sobre las ACE	<p><i>Metodología:</i> Exposición docente, reflexión en parejas (TPS: Think-Pair-Share), preguntas y respuestas</p> <p><i>Materiales:</i> Diapositivas</p>	45 min

#	Actividades	Metodología/ Materiales	Duración
3	El peligro de los relatos únicos	<p><i>Metodología:</i> Aprendizaje cooperativo: discusión en pequeños grupos, puesta en común</p> <p>- Ver la charla TED de Chimamanda Ngozi Adichie y en grupo responder a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los “relatos únicos” con los que creciste? • ¿Alguien ha usado alguna vez este tipo de relatos sobre ti? • ¿Cómo ha cambiado esto su relación contigo, con las personas que te rodean y con el mundo en el que vives? • ¿Alguna vez has utilizado “relatos únicos”? <p><i>Materiales:</i> Vídeo: Chimamanda Ngozi Adichie: The danger of a single story TED Talk Papel o cartulina y post-its para recoger ideas clave; pizarra para la puesta en común</p>	30 min
4	Fantasía guiada Comprender los sentimientos y las posibles reacciones de los niños y niñas en acogida y en adopción.	<p><i>Metodología:</i> Fantasía guiada</p> <p><i>Materiales:</i> Pizarra para recoger las ideas clave tras realizar la actividad</p>	30 min



SECCIÓN 2. Contenidos

Esta sección explora el uso didáctico de la fantasía guiada, con el objetivo específico de poner a los y las participantes “en los zapatos de otra persona”, profundizando en las emociones y procesos cognitivos que caracterizan las experiencias de pérdida vividas por niños y niñas que han sido adoptados, que están en acogimiento familiar o con una experiencia migratoria sin acompañamiento de referentes parentales. Además, la sección también desarrolla el tema de las ACE.

#1. Experiencias Adversas en la Infancia (ACE, por sus siglas en inglés)

Está muy extendida la idea de que las experiencias adversas en la infancia pueden tener consecuencias duraderas en la salud, la adaptación social y el bienestar de las personas. El cine y la televisión, por ejemplo, están llenos de ejemplos de personas socialmente inadaptadas que han experimentado situaciones difíciles en su niñez.

A partir de 1994, un amplio estudio realizado en Estados Unidos con una muestra de más de 17.000 individuos encontró una clara asociación entre la acumulación de experiencias adversas antes de los 18 años y resultados negativos en términos de salud física y mental en la edad adulta (Felitti et al., 1998).

Los autores acuñaron el término ACE (Adverse Childhood Experience) para identificar aquellas experiencias que podrían tener un impacto negativo en el desarrollo de las personas y, por tanto, en su salud y bienestar a lo largo de la vida. Inicialmente, las ACE se clasificaron en 10 categorías agrupadas en tres ejes (Anda & Felitti, 2010):

- Maltrato
 - Maltrato emocional
 - Maltrato físico
 - Abuso sexual
- Negligencia
 - Negligencia emocional
 - Descuido físico
- Desafíos en el hogar
 - Madre víctima de violencia
 - Miembro del hogar alcohólico o consumidor de sustancias tóxicas (drogas)
 - Miembro del hogar encarcelado
 - Miembro del hogar con depresión crónica, con tendencias suicidas o enfermedad mental, o internado en un hospital psiquiátrico
 - No criado/a por sus progenitores

Posteriormente, el concepto de ACE se amplió para incluir también otras variables contextuales o sociales, como la exposición al acoso, la violencia comunitaria, la seguridad del vecindario, el racismo, la pobreza y vivir en hogares de acogida. Algunos autores, especialmente los que trabajan desde la Teoría de Sistemas Ecológicos, prefieren el término “adversidad en la vida temprana” (ELA, de sus siglas en inglés) que, como veremos más adelante, incluye aspectos familiares, factores socioeconómicos, factores sociales, apoyos y otros factores.

#2. Experiencias Adversas en la Infancia (ACE) y sus críticas

La investigación sobre la prevalencia y el impacto de las ACE ha destacado:

- La alta prevalencia de las ACE en la población general: en el estudio inicial, con una muestra de más de 17.000 individuos, el 67% había experimentado al menos un ACE; el 12,6%, uno de cada ocho, había experimentado cuatro o más;
- Que la acumulación de las ACE durante la infancia es un fuerte predictor de problemas de salud física y mental en la edad adulta: cuanto mayor sea el número de las ACE, mayor será la probabilidad de experimentar depresión crónica, intentos de suicidio o conductas de riesgo.

Es por eso que en muchos países el concepto de ACE ha llegado a la política pública. Sin embargo, es importante tener en cuenta que niños o niñas que experimentan el mismo tipo de adversidad pueden responder de distintas maneras: uno puede recuperarse rápidamente sin grandes problemas, mientras que otro puede desarrollar un trastorno de estrés postraumático o verse afectado a largo plazo.

Si bien el propio concepto de ACE ha contribuido en gran medida a identificar y hacer visibles las primeras experiencias de adversidad y sus posibles efectos, también hay un número creciente de voces críticas. Entre ellas, destacan principalmente dos corrientes:

- La evaluación e identificación de las ACE se centra en los aspectos individuales y domésticos. Si bien es cierto que la incorporación de otros factores sociales, en lo que hemos denominado el concepto ampliado de ACE, abre el foco a aspectos estructurales, sociales y culturales, en la práctica son las cuestiones relacionadas con el ámbito doméstico las que centran las evaluaciones.
- Identificar la relación entre la adversidad temprana y determinadas situaciones en la edad adulta, lleva muchas veces a una visión determinista y fatalista de las personas, ignorando así sus capacidades, su potencial y su agencia.

Los estudios cuantitativos que miden la prevalencia de las ACE en la población y su correlación con las dificultades en la edad adulta no brindan una explicación de cómo éstas influyen en el desarrollo y la experiencia adulta de las personas. A continuación, veremos los principales enfoques que intentan responder a la

pregunta de cuáles son los mecanismos por los cuales las ACE pueden influir en el desarrollo a diferentes niveles.

#3. ACE y la teoría del apego

La teoría del apego fue formulada por primera vez por John Bowlby (1969) y ha sido una de las teorías más importantes y persuasivas desde el siglo XX hasta la actualidad. La teoría del apego ha dado forma a la psiquiatría infantil, la psicología, el cuidado infantil y la comprensión de los diversos problemas de los niños, niñas y adolescentes.

La idea central de la teoría es que las figuras de cuidado primarias responden a las necesidades de un bebé y le permiten desarrollar una sensación de seguridad. Según Bowlby, esto se basa en el establecimiento de vínculos afectivos, de relaciones tempranas entre los niños y niñas y sus cuidadores que permiten construir un bienestar psicológico y que repercutirá finalmente en el desarrollo de la persona en la infancia y la vida adulta.

La teoría propone que durante el primer año de vida se establece el apego entre el bebé y la persona que lo cuida, lo que permite que el niño o niña se sienta seguro o segura. El vínculo de apego se define como permanente y permite establecer una relación de cercanía entre las personas involucradas.

La teoría del apego establece que es a través de la relación entre los niños y niñas y las personas que los cuidan por la que ellos se forman una idea de sí mismos (como competentes y dignos de amor o como incompetentes y defectuosos) y de los demás (como posibles apoyos o amenazas). Más adelante, los niños y niñas implementan automáticamente estos modelos en el desarrollo de su vida adulta.

Por otra parte, Ainsworth y sus colegas (1978) identificaron 3 patrones de comportamiento de apego: (Ver el vídeo The Strange Situation, Ainsworth, 1969).

- **Apego seguro.** Suele ser el resultado de un cuidado consistente, sensible y receptivo. Los niños y niñas con apego seguro son capaces de regular su angustia y saben que pueden mostrar sus necesidades y sentimientos y no serán rechazados o rechazadas. Se vinculan a las personas que los cuidan y disfrutan de estar con ellas, pero se sienten lo suficientemente seguros y seguras para explorar el mundo.
- **Apego evitativo inseguro.** Tiende a ocurrir cuando a la persona que aporta los cuidados le resulta difícil aceptar o responder con sensibilidad a las necesidades del bebé, y el cuidado es inconsistente (unas veces responde y otras muestra rechazo). Los niños y niñas llegan a verse a sí mismos como no amados y no adorables. La ansiedad de que cualquier demostración de necesidad o emoción pueda alejar a la persona que los cuida de ellos o ellas, les lleva a no expresar sus sentimientos y a dejar de buscar cercanía.

- **Apego ambivalente inseguro.** vinculado a un cuidado inconsistente que fluctúa entre responder y rechazar, y donde el amor y el afecto se dan de manera inconsistente, con base a factores que el niño o niña no comprende. Esto genera altos niveles de ansiedad e inseguridad. Los niños y niñas con este estilo de apego pueden parecer demasiado apegados y con mayor frecuencia buscan la atención de sus padres, madres o personas que los cuidan, pero pueden rechazar esa atención cuando se les ofrece.
- Posteriormente se agregó a la lista un cuarto estilo de apego: el apego desorganizado. Esta forma de apego se atribuye a comportamientos atípicos de la persona que aporta los cuidados y que a menudo reacciones contradictorias e impredecibles. Por lo general, proviene de situaciones en las que padece enfermedades mentales y está relacionado con el abuso verbal, físico o sexual. El niño o niña depende emocional y físicamente de alguien que también es una fuente de angustia o miedo. Es posible que al principio hacia ellos o ellas, pero luego parece cambiar de opinión y se o en su contra.

A pesar de ser una de las teorías más sólidas utilizadas en las ciencias sociales, la forma en que se ha aplicado en algunas intervenciones y en la práctica clínica tiene importantes limitaciones:

- **Monocausalidad:** La teoría del apego parece reducir la relación entre la principal figura de cuidado y el niño o niña a una sola dimensión, que también está conectada a una relación casual con patologías psicológicas específicas. El apego del niño o niña a su cuidador o cuidadora (entendido como una “base segura” que proporciona seguridad y protección) es sólo un componente específico de dicha relación. Esta monocausalidad puede eclipsar o descartar otros aspectos como el temperamento y la constitución biológica del niño o niña, la estimulación cognitiva que se le ha brindado, el modelo que ofrece la figura que aporta los cuidados sobre la regulación de las emociones y el control de los impulsos, las técnicas disciplinarias que se utilizan, etc. Además, no reconoce las influencias de otros factores, como la clase social, el género, la etnia y la cultura en el desarrollo de la personalidad. Estos factores pueden ser tan significativos como la calidad del apego temprano.
- **Determinismo:** La teoría reproduce un esencialismo basado en la idea de que algo que nos sucedió, a menudo cuando éramos muy jóvenes, puede tener un efecto muy profundo en nuestra personalidad y comportamiento posterior. Algunos estudios han desplazado el foco de la relación causa-efecto en el vínculo materno a cómo este último ha sido construido simbólicamente por el sujeto en la edad adulta (Waters et al., 2002).
- **Multiplicidad de apegos:** La teoría del apego generalmente se refiere a la figura de apego principal, generalmente la madre. Sin embargo, los niños y niñas tienen vínculos e interactúan con otras personas además de sus madres, y estas relaciones tienen un impacto muy importante en la vida de los niños a medida que crecen (Saunders et al., 2015).

- **Dinamismo:** El apego y los estilos que resultan de él no son fijos, sino que se desarrollan constantemente con el tiempo y la experiencia (Mercer, 2006). Se asumió que el estilo de apego de un individuo permanece estable a lo largo de la vida, sin embargo, no hay evidencia de continuidad desde la clasificación del apego infantil hasta la clasificación del apego adulto (Groh et al., 2014). La mayoría de los estudios se han centrado en niños menores de 6 ó 7 años.
- **Diferencias culturales y conducta de apego:** Es necesario tener en cuenta que los diferentes tipos de apego varían sustancialmente entre las distintas sociedades y culturas. En los últimos años, aunque muchos investigadores e investigadoras de todo el mundo han aplicado las escalas clásicas del apego en sus sociedades, los resultados fueron bastante contrarios a los alcanzados tanto por Ainsworth como por Bowlby.

#4. Las ACE a la luz de las neurociencias

Los neurocientíficos utilizan otro enfoque para explicar cómo los niños y niñas expuestos a las ACE en una etapa temprana de la vida tienen un mayor riesgo de sufrir dificultades de desarrollo, lo que afecta tanto al ajuste cognitivo como al emocional.

La neurociencia se ha interesado en comprender las consecuencias negativas a largo plazo del abandono infantil en el desarrollo conductual y fisiológico, y considera que existe evidencia clara de que las ACE se asocian con efectos duraderos en la estructura y función de los circuitos neurales reguladores del estrés, como el hipocampo o la amígdala, y alteran la sensibilidad al estrés.

La exposición prolongada a un ambiente estresante ha sido una preocupación principal para las perspectivas del desarrollo. Cuando los sistemas de respuesta al estrés de un niño o niña se activan dentro de un entorno de cuidados y apoyo por parte de los adultos, estos efectos fisiológicos se suavizan. El resultado es el desarrollo de sistemas saludables de respuesta al estrés. Sin embargo, si dicha respuesta es intensa y duradera, y las relaciones de cuidado y apoyo no están presentes en la vida del niño o niña, el resultado puede ser la aparición de daños neuropsicológicos y problemas a largo plazo.

Podemos distinguir tres tipos de respuestas al estrés: positivas, tolerables y tóxicas.

- El estrés positivo es la respuesta del cuerpo al estrés temporal. Por ejemplo, el primer día con una nueva figura de cuidado o recibir una vacuna..
- El estrés tolerable activa los sistemas de alerta del organismo ante un estrés más prolongado y grave, como la pérdida de una figura de referencia.
- El estrés tóxico puede ocurrir cuando un niño o niña experimenta adversidades fuertes, frecuentes y/o prolongadas, como abuso físico o emocional, negligencia

crónica, abuso de sustancias o enfermedad mental de la persona que lo cuida, exposición a la violencia y/o problemas económicos en el seno familiar, sin el apoyo adecuado de una persona adulta. Este tipo de estrés prolongado puede causar problemas de salud de por vida. Cuando la respuesta al estrés tóxico se produce de forma continua, puede tener un impacto en el crecimiento, el desarrollo y la salud física y mental. Cuantas más experiencias adversas en la infancia, mayor es la probabilidad de retrasos en el desarrollo y problemas de salud posteriores. La investigación también indica que relaciones de apoyo y receptivas con personas adultas afectuosas y sensibles tan pronto como sea posible, puede pr

#5. El enfoque ecológico

Los modelos de ecología social brindan un marco más amplio tanto para evaluar el impacto de la adversidad temprana como las formas de abordarla. La teoría ecológica clásica desarrollada por Bronfenbrenner (1979) permite considerar factores que inciden en el desarrollo y el curso de la vida, positiva o negativamente, más allá de la unidad familiar. Dicho modelo representa cuatro sistemas:

- **El microsistema:** comprende las interacciones y relaciones dentro del hogar, guarderías o colegios.
- **El mesosistema:** es el sistema interconectado de microsistemas en el que una persona participa —por ejemplo, vínculos entre la familia y la escuela.
- **El exosistema:** se refiere a otros ambientes que afectan al niño o niña indirectamente (donde no participa), como el trabajo de los padres o madres, el colegio de los hermanos o hermanas o las políticas locales.
- **El macrosistema:** abarca características sociales más amplias, que incluyen normas, costumbres, creencias y estructuras políticas.

La teoría ecológica permite comprender cómo el desarrollo y el bienestar de los niños y niñas depende de múltiples factores, algunos de ellos ajenos a los espacios que habitan. También ayuda a conceptualizar la adversidad temprana no como algo definitivo e irreparable, sino como parte de un universo que puede ser reparado o integrado por el resto de los elementos del sistema. Así, por ejemplo, es diferente sufrir experiencias de adversidad temprana en la unidad familiar (microsistema) dependiendo de si existen o no políticas públicas o educativas (exosistema) que faciliten la reparación y superación de sus posibles efectos.

#6. Fantasía guiada

Se presenta la actividad y se crea un ambiente adecuado para desarrollar la fantasía. Se lee en voz alta el cuento “El señor de las mudanzas”, respetando los tiempos

y las pausas incluidas. Quedan unos segundos para volver a la situación normal. A cada participante se le pide una o dos palabras (lluvia de ideas) que describan los sentimientos que han experimentado tanto física como emocionalmente. Estos se anotarán en la pizarra y se discutirán juntos. La actividad finaliza con un breve resumen que destaca los sentimientos y cambios que experimentan los niños y niñas en acogimiento y adoptados y qué debemos tener en cuenta al tratar con ellos y ellas.

Breve explicación inicial

Las pérdidas causadas por la separación de un niño o una niña de su familia de nacimiento, familia de acogida o institución siempre van a influir en el momento de la llegada del niño o la niña a una nueva familia o un nuevo entorno. Ello es así con independencia del tipo de vinculación entre el niño o la niña y las personas que deja atrás.

Una pérdida es siempre una experiencia dolorosa y frecuentemente difícil de comprender. Todos nosotros hemos pasado por separaciones o rupturas. Pensad, por ejemplo, en una pérdida que hayáis vivido vosotros. Pensad en los sentimientos que experimentasteis durante ese tiempo. Las separaciones y las transiciones son elementos inevitables en las trayectorias de quienes fueron adoptados/as o viven bajo la tutela del Estado. La comprensión de los sentimientos que producen es fundamental para acompañar a quienes los experimentan. Para ello, vamos a utilizar una fantasía guiada. Vamos a contaros una historia y debéis situaros en ella como protagonistas. No imaginando que sois niños, sino situados en vuestra experiencia y vuestras vivencias como adultos.

Crear la atmósfera adecuada

Apagar o atenuar la luz para crear un ambiente adecuado.

Asegurarse de que los y las participantes hayan entendido que deben experimentar la fantasía como adultos y no como niños y niñas.

Aconsejarles que cierren los ojos para poder concentrarse en la fantasía.

Historia de “El señor de las mudanzas”

(Para leer en voz alta, respetando los tiempos de lectura y las pausas establecidas)

Vamos a imaginar qué se siente cuando debemos separarnos de personas con quien estamos vinculadas afectivamente y cuando tenemos que vivir con extraños.

Tú tienes un hogar. Piensa en tu casa y en tu vida allí. Quizás tengas un lugar preferido donde sueles pasar más tiempo. Dirígete a ese lugar y siéntate en un sitio donde te encuentres cómodo (Pausa de 3”)

Piensa en las personas que viven contigo: quizás vivas con tu pareja, o quizás con algún amigo o amiga; quizás tienes hijos, quizás padres, o quizás vivas solo. ¿Qué es lo que más te gusta de esas personas que viven contigo? ¿Es su manera de comportarse, el apoyo que te ofrecen, su cariño? (Pausa de 3”)

Piensa ahora en tu casa. ¿Qué es lo que más te gusta de ella? ¿Es su decoración, la ubicación, los vecinos? (Pausa de 3”)

Hay cosas que probablemente no te gusten de tu hogar. Piensa en algunas de esas cosas en relación con las personas que viven contigo. ¿Son algunos hábitos o costumbres, algunos sentimientos, su forma de ser? (Pausa de 3”)

Piensa ahora en tu casa ¿Qué cosas no te agradan? ¿Hay obras que deben hacerse, una habitación que necesita pintarse o algún mueble que podría sustituirse? (Pausa de 3”)

¿Cómo te sientes en tu hogar con todo eso que no te gusta? (Pausa de 3”)

Mientras piensas en esas cosas que te gustaría cambiar, imagina que llaman a la puerta. Abres y encuentras frente a ti un señor. Este señor es una persona con poder y autoridad para trasladar a personas de una casa a otra. Este señor hace esto siempre que alguien no es feliz por algún motivo en su hogar.

Este señor te dice que hoy tendrás que ir a vivir con una familia nueva y a una casa nueva. Este nuevo hogar será mejor para ti. Allí no te encontrarás con nada de lo que no te gustaba de tu hogar. Los miembros de esta nueva familia están seguros de que pueden hacerte feliz. ¿Qué sientes? (Pausa de 5”)

En parte puede gustarte esta idea (¿te imaginas deshacerte de todas esas cosas que no te gustaban de la situación actual de tu hogar?). En parte puede no gustarte esta idea (después de todo, aunque pensaras que no te gustaban algunas cosas de tu familia y de tu casa, ¡es tu familia y es tu casa!). En cualquier caso, tienes que irte con este señor. Él va a darte 15 minutos para que hagas tu equipaje. Puedes coger todo lo que quepa en un bolso de viaje, y

no puedes llevarte ni animales ni personas. ¿Qué meterías en la bolsa? (Pausa de 10")

Ahora estás saliendo de tu casa. Ya te marchas. ¡Espera! Tu familia y algunos de tus amigos/as acaban de llegar. Ven que has empaquetado algunas de tus pertenencias y que te vas con un extraño. ¿Qué les dirías? ¿Cómo les explicarías lo que está ocurriendo? (Pausa de 3") ¿Cómo te sientes? (Pausa de 3")

Mientras te alejas de la casa con este señor, te vuelves y miras las caras de tus familiares y amigos, de todas las personas que dejas atrás. ¿Cómo crees que se encuentra tu familia y tus amigos/as? ¿Qué sentimientos crees que tienen como reacción al hecho de que te hayas marchado tan de repente? (Pausa de 3")

Ahora sales en coche de tu barrio. Te diriges a una zona donde hay casas más grandes. Parece como si fueses a llegar a un lugar "fantástico", mucho mejor que tu casa. ¿Qué te preguntarías, qué querrías saber sobre el lugar al que te diriges? (Pausa de 5")

Aunque te surjan muchas preguntas y cuestiones que te gustaría saber, estás enfadado y tienes miedo a preguntar. El señor te dice que cualquier información que quieras tener sobre tu familia o amigos, o sobre tu nueva familia, será él quien podrá facilitártela, pero dado que tiene que trasladar a muchas personas, no tiene mucho tiempo para ti. Él continúa hablando, pero estás demasiado metida en ti misma y confundida, y dejas de escucharle. El señor deja de hablar y tú sigues en silencio. ¿Cómo te sientes? (Pausa de 3")

Ahora estás en una calle que nunca has visto antes. Te acercas a una casa grande. Ésta es la casa donde vas a vivir. Te bajas del coche lentamente. El señor lleva la bolsa con tus cosas. Caminas despacio hasta la puerta de entrada. El señor llama a la puerta. Piensa en la palabra que mejor describe tus sentimientos (Pausa de 3")

La puerta de entrada se abre. Tu nueva familia está aquí de pie: una nueva esposa o un nuevo marido, unos nuevos hijos te esperan. Sonríen. Están muy contentos por tu llegada. Han estado esperando mucho tiempo este momento. Quieren que formes parte de su familia. Están seguros de que pueden hacerte feliz. ¿Cómo te encuentras? ¿Qué querrías hacer en este momento? (Pausa de 5")

Quizás no creas que esta situación te esté ocurriendo a ti. O quizás estés enfadado contigo mismo por verte en esta situación. Tal vez no eras realmente feliz en tu hogar y estás aliviado de no tener que soportar aquellas cosas que no te gustaban. Pero probablemente estés también preocupado por la gente que dejaste atrás. ¿Cuánto tiempo crees que tardarás en desear ver a las personas que has dejado atrás? (Pausa de 5")

Cualesquiera que sean tus sentimientos aquí estás. La casa es agradable y la gente te quiere, les gustas y tratan de hacerte feliz. Pero tú echas de menos a tu

familia, a tus amigos y a tu propia casa. Te preguntas cuándo volverá el señor que te sacó de casa. Necesitas tener más información sobre tu situación actual, sobre las personas que has dejado atrás, sobre tu nueva familia, etc. (Pausa de 3”)

Pasa una semana. Pasan dos. Pasan tres meses. Te preguntas por qué tarda tanto tiempo este señor en volver. ¿Cómo te sientes? Piensa en la palabra que define mejor lo que estás experimentando (Pausa de 3”)

Lluvia de ideas y discusión

Se dejan unos segundos para abrir los ojos y retornar a la situación normal. Las luces se encienden.

Se realiza una lluvia de ideas pidiendo a cada uno de los miembros del grupo que digan una o dos palabras que describan los sentimientos que han experimentado tanto física como emocionalmente. Todas ellas se apuntan en la pizarra para facilitar la reflexión grupal.

La actividad finaliza con un breve resumen que destaca los sentimientos, sensaciones y cambios que experimentan los niños y niñas en acogida y adopción y se centra en qué debemos tener en cuenta a la hora de tratar con ellos y ellas. La persona que imparte la formación puede concluir con algo como lo siguiente:

“Si habéis sentido cansancio o tristeza después de imaginar esta situación durante unos minutos, imaginaos cómo se pueden sentir los niños y niñas y las familias que viven una experiencia parecida. Cuando un niño o una niña es separado de su familia para pasar a vivir en otra (ya sea una familia de acogida o adoptiva), experimenta una ansiedad inevitable, incluso si el tránsito se hace en las mejores circunstancias. Por otra parte, es positivo que hayáis experimentado estas sensaciones, ya que son sentimientos que pueden surgir cuando nos enfrentamos a un mundo desconocido. Como personas adultas quizá dispongáis de muchos recursos personales para afrontar situaciones novedosas. Los niños y las niñas disponen de menos estrategias personales para responder a estas situaciones. Como docentes tendréis que intentar poneros en su lugar, haciendo lo posible para que la transición sea lo menos traumática posible e intentando entender sus reacciones y adaptarse a ellas”.



SECCIÓN 3. Diapositivas

En el Anexo 3 (y también en la web del proyecto en formato editable), se proporcionan diapositivas de apoyo visual a los contenidos de la unidad didáctica. La presentación puede utilizarse como un todo, o pueden usarse solo ciertas subsecciones, dependiendo de los objetivos, el contexto de aprendizaje y el tipo de audiencia.

Además, se proporciona una lista de referencias bibliográficas para quien desee profundizar en los contenidos.

- # 1 Experiencias de adversidad temprana
- #2 Conceptualización clásica de las ACE
- # 3 Ampliación del concepto
- #4 Críticas al concepto de las ACE
- #5 Aproximaciones teóricas a las ACE
- #6 El peligro del relato único



Referencias

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. Attachment and Loss. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberg, D., Williamson, D.F., Spitz AM, Edwards V, Koss MP, Marks JS (1998). Relationships of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14: 245–258.
- Felitti, V. & Anda, R. (2010). The relationship of adverse childhood experiences to adult medical disease, psychiatric disorders and sexual behavior: Implications for healthcare. In R. Lanius, E. Vermetten, & C. Pain (Eds.), *The Impact of Early Life Trauma on Health and Disease: The Hidden Epidemic* (pp. 77-87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Groh, A. M.; Roisman, G. I.; Booth-LaForce, C.; Fraley, R. C.; Owen, M. T.; Cox, M. J. et al. (2014). IV. Stability of attachment security from infancy to late adolescence. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(3): 51–66.
- Mercer, J. (2006). *Understanding attachment: Parenting, child care, and emotional development*. Portsmouth, Santa Barbara: Greenwood Publishing Group.
- Saunders, Hannah & Kraus, Allison & Barone, Lavinia & Biringen, Zeynep. (2015). Emotional Availability: Theory, Research, and Intervention. *Frontiers in Psychology*, 6.1069.
- Waters, E.; Crowell, J.; Elliott, M.; Corcoran, D.; & Treboux, D. (2002). Bowlby's secure base theory and the social/personality psychology of attachment styles: Work(s) in progress. *Attachment & Human Development*, 4(2): 230-242. .

[Ir a Anexo 3 para ver las diapositivas](#)

UNIDAD 4

Conexión entre bienestar y aprendizaje





Introducción

Los niños, niñas y adolescentes que provienen del sistema de protección tienen una historia forjada a partir de vivencias difíciles y/o traumáticas que a menudo los hacen permanecer en constante alerta, predisponiéndolos de manera especial para la lucha y la supervivencia. Estas actitudes se desarrollan en el niño o niña de forma inconsciente, extrapolándose a cualquier entorno y/o situación, incluida la escuela. En este sentido, la cronificación del estrés que conlleva un estado de alerta generalizado limita a quienes lo padecen a la hora de enfrentarse a nuevos aprendizajes e incluso a la hora de seguir de forma estandarizada el desarrollo de la dinámica escolar (incluidos los periodos de descanso e interacción con los compañeros y compañeras).

Alcanzar un estado de bienestar óptimo en el que se reduzcan la ansiedad y el estrés contribuirá a una mejor predisposición hacia los contenidos propuestos en el aula y los procesos de aprendizaje requeridos por los mismos. En esta unidad se profundiza en cómo el entorno escolar y el equipo docente pueden alcanzar este objetivo.

Esta Unidad 4 se compone de tres secciones:

- Sección 1. Ficha de la unidad didáctica: una visión general de la unidad que resume sus contenidos y objetivos de aprendizaje. Proporciona una estructura sugerida de actividades para trabajar los temas a tratar.
- Sección 2. Contenidos: aquí se encuentran los contenidos necesarios para estructurar la información a transmitir durante las clases y otras actividades docentes.
- Sección 3. Diapositivas: material visual de apoyo para las sesiones formativas. Están disponibles también para su libre descarga en la web del proyecto, de manera que pueden ser descargadas y adaptadas según las necesidades formativas y el contexto.



SECCIÓN 1.

Ficha de la unidad didáctica

Contenidos clave

- La construcción de espacios seguros (física y emocionalmente)
- Neuropsicología del estrés
- Bienestar

Objetivos de aprendizaje

- Identificar los elementos de la escuela que pueden ser detonantes de estrés en niños y niñas (materiales, espacios, actividades...)
- Reconocer las señales de alerta de estrés en docentes y alumnado, específicamente en quienes provienen del sistema de protección.
- Desarrollar estrategias y herramientas docentes con el fin de construir un espacio seguro y mantener el bienestar individual y grupal.

#	Actividades	Metodología/ Materiales	Duración
1	Bienestar y estrés en el aula (Para romper el hielo...)	<p><i>Metodología:</i></p> <p>Dinámica de grupo: Lluvia de ideas sobre el bienestar y el estrés en el aula. Intercambio de experiencias personales e identificación de situaciones y elementos estresores y facilitadores del bienestar</p> <p><i>Materiales:</i> Pizarra</p>	15 min
2	La conexión entre bienestar y aprendizaje	<p><i>Metodología:</i> Exposición docente, reflexión en parejas (TPS: Think-Pair-Share), preguntas y respuestas</p> <p><i>Materiales:</i> Diapositivas</p>	30 min
3	La cohesión grupal	<p><i>Metodología:</i> Aprendizaje cooperativo: discusión en pequeños grupos, puesta en común:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relevancia de la intervención primaria - Técnicas de creación y cohesión de grupos a aplicar desde el primer encuentro - Estrategias para evaluar y mantener la cohesión del grupo a lo largo de la experiencia académica <p><i>Materiales:</i> Papel o cartulina y post-its para recoger ideas clave; pizarra para la puesta en común</p>	10 min
4	El Enfoque de Resiliencia Académica	<p><i>Metodología:</i> Exposición docente, reflexión en parejas (TPS: Think-Pair-Share), preguntas y respuestas</p> <p><i>Materiales:</i> Diapositivas</p>	30 min



SECCIÓN 2. Contenidos

En esta sección se aborda de manera sencilla y efectiva la relación entre bienestar y aprendizaje. Se aportan conocimientos básicos sobre los efectos traumáticos de las experiencias adversas durante la infancia, lo que permite enmarcar conductas disruptivas y apoyar procesos de resiliencia, tanto desde la perspectiva del alumnado como de los y las docentes.

El material se presta a ser utilizado en su conjunto, pero también a un uso personalizado de algunas partes.

#1. Reconocimiento de patrones emocionales

Quienes han vivido experiencias traumáticas en su infancia han aprendido patrones de hipervigilancia que los hacen estar constantemente alerta ante cualquier posible adversidad (Cáceres et. al., 2017; Mesa-Gesa & Moya-Albiol, 2011). Con frecuencia, desarrollan conductas que se consideran disruptivas como mecanismo de evasión y disociación ante el miedo que genera la incertidumbre. Sin embargo, estos comportamientos inesperados, inapropiados o inconsistentes suelen ser considerados por las personas adultas como una provocación y no como un síntoma de alarma (Espinoza, 2006).

Por ejemplo, un niño o niña que ha experimentado la pérdida de referentes afectivos se siente amenazado por un cambio inesperado de docente o de aula. En estos casos, sus mecanismos de alerta se activan de manera involuntaria y comienzan a segregar diferentes sustancias como el cortisol y la adrenalina que los predisponen para hacer frente a la amenaza (luchar) o escapar de ella. Ello se traduce en dificultades de atención para seguir instrucciones sencillas y/o en hiperactividad que les impide permanecer sentados siguiendo la clase. Su estrés puede entonces manifestarse en forma de movimientos continuos en la silla, trazos repetitivos con el lápiz sobre la mesa, interrupciones continuas con temas incongruentes con el contenido que se trabaja, la emisión de ruidos o la masturbación, entre otros. La tensión emocional que les agobia les impide prestar atención al desarrollo de la clase (Bru, 2006).

También podemos observar cómo estos cambios inesperados que rompen con la previsibilidad y seguridad que proporciona la rutina (incluidos aquellos que la mayoría de sus pares recibe con alegría, como una fiesta o una excursión) les pone en alerta sobre una posible pérdida (Guerrero, 2020), en un intento de anticiparse al dolor que lo inesperado les puede causar. Prefieren boicotearse a sí mismos para que la pérdida se base en sus actitudes y comportamientos disruptivos y no en cualidades propias que no pueden cambiar o en imprevistos que escapan a su control (Espinoza, 2006). El comportamiento típico relacionado con esta idea responde al esquema “tú no me dejas, yo me voy”.

Recordemos que son niños, niñas o adolescentes que han experimentado pérdidas continuas a lo largo de su corta vida, cuando no abandono o maltrato. Por eso, en una atribución equivocada, se culpan a sí mismos y necesitan sentir continuamente que tienen el control sobre lo que pueda ocurrir.

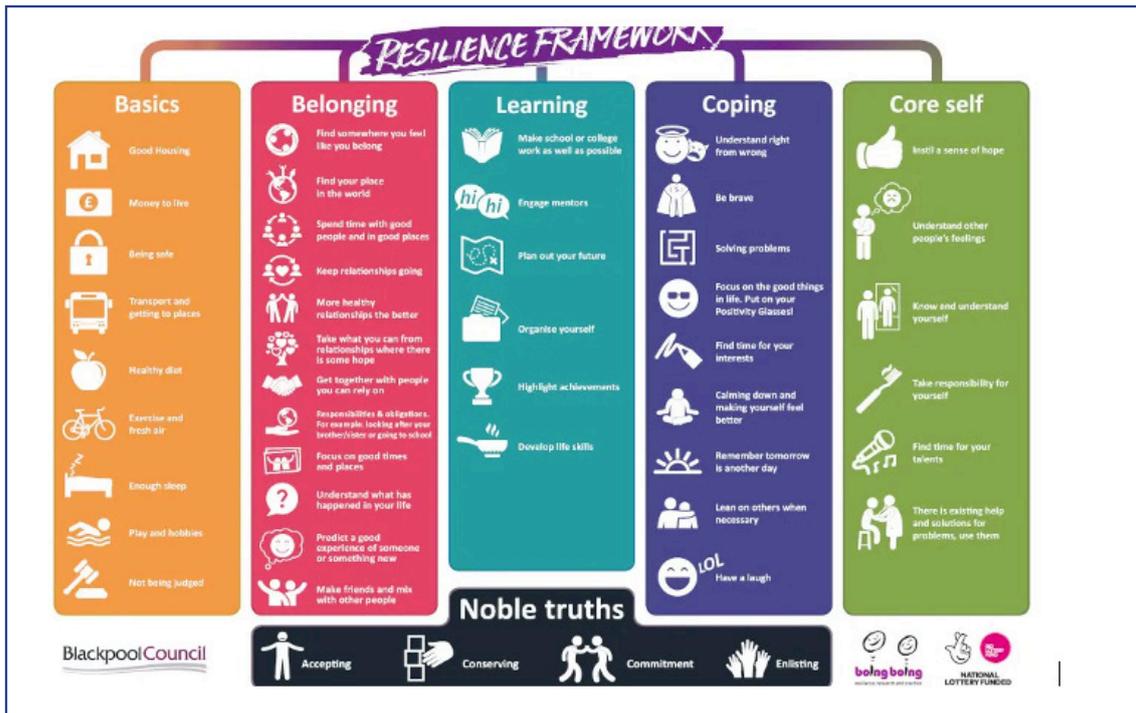
Este tipo de actitudes también son habituales cuando se enfrentan a nuevas relaciones sociales en las que quieren encajar y sentirse aceptados, o ante la adquisición de contenidos que les resultan especialmente complejos y ante los que temen fracasar. Dada su inseguridad emocional, anticipan su propio fracaso y lo asocian con un rechazo social y del entorno afectivo. Por ello, prefieren desconectarse de ese ámbito: no apuntan las tareas, mienten sobre lo que tienen que hacer, no contestan los exámenes para no equivocarse, etc. (Rodríguez, 2014). Estos comportamientos a menudo se confunden con falta de interés. Aunque puede ser la razón en algunos casos, generalmente es el resultado de sus dificultades de aprendizaje como consecuencia de sus experiencias adversas en la infancia (ACE) y de su propia inseguridad emocional. Generar un ambiente seguro en el aula y establecer un buen vínculo afectivo con el profesorado en el que se sientan protegidos, son los primeros pasos para que puedan afrontar positivamente nuevos retos y aprendizajes.

#2. La escuela como factor de resiliencia

El concepto de resiliencia se utiliza para describir los mecanismos positivos de un individuo, grupo, material o sistema que, ante una situación adversa que afecta su integridad y estabilidad, le permiten resistir, sobrellevar, recuperarse y salir fortalecido (Vaquero, Urrea & Mundet, 2014). Esto incluye diversos procesos como la buena recuperación de una situación adversa, y/o que la adversidad no limite el desarrollo de una persona. Un niño o niña resiliente es aquel o aquella que se recupera después de experimentar una situación adversa y/o se desarrolla adecuadamente a pesar de la exposición continuada al riesgo (Gilligan, 2000).

Desde un punto de vista ecológico, los factores que hacen que una persona sea resiliente son tanto características personales como factores sociales y contextuales. En otras palabras, en la resiliencia de una persona también influyen sus experiencias y cómo se integran en su desarrollo. En este sentido, la escuela juega un papel importante en la promoción de la resiliencia de los y las estudiantes, ya que puede proporcionar experiencias positivas vividas y relaciones significativas en la superación de sus dificultades.

La escuela actúa como un factor de resiliencia cuando se centra en las capacidades y potencialidades del alumnado y desarrolla prácticas educativas que les enseñan a afrontar las dificultades de forma positiva, a tener un proyecto de vida y a desarrollar sus propias potencialidades, lo que les permitirá afrontar mejor las situaciones adversas.



Para incorporar la resiliencia en las escuelas, proponemos adoptar el Enfoque de Resiliencia Académica (ARA, por sus siglas en inglés). Este es un modelo de desarrollo comunitario integral que tiene como objetivo proporcionar a las escuelas herramientas para ayudar a los y las estudiantes a superar la adversidad y mejorar sus resultados educativos (Boingboing, 2017). Su implementación requiere de un abordaje transversal, para incluirlo en las actividades diarias de la escuela.

El Enfoque de Resiliencia Académica consta de cinco pilares básicos relacionados con las áreas de la vida de los niños, niñas y adolescentes:

- Acciones que implican atender las **necesidades básicas** de niños, niñas y adolescentes. Sin ellas cubiertas, es muy probable que resulte imposible o extremadamente complicado abordar cualquier otro desafío.
- Acciones relacionadas con el sentido de **pertenencia** para que se sientan unidos y conectados con personas y lugares de su entorno, con los que puedan mantener relaciones sanas. La idea es que puedan disfrutar buenos momentos, hacer nuevos contactos y encontrar personas en las que poder confiar.
- Acciones relacionadas con el **aprendizaje** que permitan que su rutina educativa funcione lo mejor posible, teniendo en cuenta que el aprendizaje no solo se da en el aula, sino también en contextos como el patio del recreo o fuera de la escuela. Es necesario asegurarse de que están desarrollando sus intereses, talentos o habilidades para la vida.
- Acciones que contribuyan a desarrollar habilidades de **afrontamiento** y resolución de problemas, defender sus propios puntos de vista y creencias, y enfrentarse a los retos de la vida cotidiana.

- Acciones encaminadas a desarrollar **aspectos intrapersonales**, para ayudarles a entender quiénes son, conocer sus pensamientos y creencias sobre sí mismos, y desarrollar su personalidad.

Para desarrollar estas acciones es necesario tener en cuenta cuatro principios:

- **Aceptación.** Se trata de aceptar la situación, centrarse en lo que se quiere que ocurra a partir de ahora y actuar para conseguirlo.
- **Conservación.** Significa preservar las cosas buenas que están sucediendo en la vida de los y las estudiantes, identificándolas, si es necesario, y manteniéndolas y reforzándolas.
- **Compromiso.** Es importante mantener el enfoque en la resiliencia y ser consistente y constante, ya que no es una solución rápida ni inmediata.
- **Implicación de otros agentes.** Significa hacer partícipes a otras personas en la comunidad educativa y fuera de ella para que puedan apoyar a los niños, niñas y adolescentes.

Para incorporar el ARA, podemos comenzar proponiendo acciones breves y sencillas como crear un espacio dentro de la escuela, donde los y las estudiantes disfruten de un ambiente tranquilo para poder hablar y pensar con tranquilidad sobre sus inquietudes y preocupaciones. Otras recomendaciones propuestas por Hart et al. (2018) son:

- Incorporar el ARA en los documentos marco de la escuela donde se definan sus principios educativos y organizativos para integrarlo como un elemento transversal de la escuela.
- Incluir el ARA en el Plan de Convivencia del centro o desarrollar uno para empoderar a la comunidad educativa sobre convivencia y gestión positiva de conflictos de acuerdo con el enfoque de resiliencia.
- Revisar las acciones cotidianas para redefinirlas o incorporar otras nuevas, teniendo en cuenta el Enfoque de Resiliencia Académica.
- Para apoyar a los y las estudiantes ante una situación adversa, los principios del enfoque de resiliencia (aceptación, conservación, compromiso e implicación) juegan un papel importante en el papel del tutor o tutora.
- Brindar a los niños, niñas y adolescentes la oportunidad de expresar sus opiniones y propuestas, a partir de una relación de confianza en la que se desarrolle la corresponsabilidad en la toma de decisiones para dar respuesta a sus inquietudes y necesidades.
- Actividades específicas que tengan relación con el currículo en asignaturas como Educación para la Ciudadanía que incluyan contenidos como el conocimiento de

la propia identidad, las responsabilidades, el mantenimiento de relaciones sanas o la empatía.

#3. Inteligencia emocional

La capacidad que tienen los seres humanos para relacionarse de manera adecuada con los demás es una de las inteligencias específicas que Gardner (1983) detalló dentro de su teoría de las Inteligencias Múltiples: la Inteligencia Interpersonal. Esta inteligencia está íntimamente relacionada con otra que el autor denominó Inteligencia Intrapersonal y que hace referencia a las habilidades personales que posee cada individuo para identificar y controlar eficazmente sus propios estados emocionales.

En 1995 Daniel Goleman acuñó el término Inteligencia Emocional, donde combina ambas, aludiendo así a la capacidad de un sujeto para identificar y gestionar eficazmente sus propias emociones y las de los demás, de forma que se logre crear y mantener relaciones sociales positivas.

En este sentido, y refiriéndose a las situaciones en el aula descritas en el apartado anterior, se puede afirmar que la capacidad del personal del centro a la hora de prevenir, detectar y reconducir cualquier posible emoción desestabilizadora en el alumnado, así como otorgar al docente el poder de gestionar de manera eficiente y emocionalmente segura un buen manejo del grupo, son funciones de gran importancia (Birknerova, 2011).

En el contexto escolar es fundamental que los y las docentes siempre sean capaces de reconocer sus emociones. También es importante que el profesorado sepa cuándo se desregula emocionalmente y por qué, es decir, qué eventos les estresan o disturban (sobre todo si están relacionados con los comportamientos y/o actitudes de un alumno o alumna en concreto), así como qué elementos les ayudarán a recuperar la calma y el control de sí mismos.

En la misma línea, López & López (2018) explican que, si el o la docente es sensible a comprender que a sus estudiantes les sucede lo mismo, y que estos desestabilizadores emocionales están asociados a su historia y/o vivencias personales, podrá despersonalizar cualquier provocación y/o conducta disruptiva del alumnado evitando un malestar emocional significativo por su parte. Además, de esta forma, se le otorga al o la docente la capacidad de buscar e implementar soluciones efectivas en cualquier situación para volver a convertir el aula en un entorno propicio para el aprendizaje. (Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018).

Ante la posibilidad de que un alumno o alumna se incomode o se bloquee cuando se está trabajando una actividad concreta (por ejemplo, el árbol genealógico, ciertos temas de geografía que se relacionan con los orígenes, o bien cuando se habla de temas reproductivos que podrían hacer aflorar el recuerdo de algún tipo de

maltrato), el profesorado debe ser sensible y anticiparse, adaptando los contenidos y/o abordándolos con enfoques diferentes para que sean más inclusivos, de forma que se prevengan y/o mitiguen posibles daños (Geddes, 2021).

En ocasiones, los y las docentes desconocen parte de la historia del alumno o alumna y se enfrentan a situaciones que no entienden. Ante este hecho, deben aplicar aquellas herramientas que saben de antemano que funcionan con el alumno o alumna –como permitirles salir del aula con la excusa de hacer un recado o echar una mano en otra clase, cambiar de actividad o un descanso que implique actividad física–. Es fundamental que el profesorado pueda reunirse con las familias para profundizar en qué estrategias emocionales se aplican con éxito en casa para poder utilizarlas también en el aula.

En este sentido, es clave que el profesorado sea capaz de despersonalizar todas y cada una de las conductas disruptivas del alumno o alumna, de manera que no sean vividas como un ataque personal, de manera que pueda sentir que son una fuente de apoyo y solución ante cualquier posible dificultad que se presente (Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018).



Referencias

- Birknerova, Z. (2011). Social and emotional intelligence in school environment. *Asian Social Science*, 7(10), 241-248.
- Bru, E. (2006). Factors associated with disruptive behaviour in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 23-43.
- Boingboing. (2017). The Academic Resilience Approach. Recuperado el 5 de mayo de 2022, a partir de. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272017000200005>.
- Cáceres, R.; Martínez-Aguayo, J.C.; Arancibia, M.; & Sepúlveda, E. (2017). Efectos neurobiológicos del estrés prenatal sobre el nuevo ser. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55(2), 103-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272017000200005>.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 221-238. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821005>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Graó.
- Gilligan, R. (2000). Adversity, Resilience and Young People: the Protective Value of Positive School and Spare Time Experiences. *Children & Society*, 14(1), 37-47.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Guerrero, R. (2020). *Educación en el vínculo*. Barcelona: Plataforma Editorial.

- Guerrero, R. (2021). El cerebro infantil y adolescente: claves y secretos de neuroeducación. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Hart, A.; Fernández-Rodrigo, L.; Molina, M.C.; Izquierdo, R.; y Maitland, J. (2018). The Academic Resilience Approach in the promotion of young people's mental health. Proposals for its use in schools. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/64643>.
- López, Z. R. A. y López, T. R. A. (2018). Inteligencias Múltiples en el trabajo docente y su relación con la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 47-52.
- Mesa-Gresa, P. y Moya-Albiol, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el 'ciclo de la violencia'. *Revista de neurología*, 52(8), 489-503.
- Vaquero, E.; Urrea, A. y Mundet, A. (2014). Promoting resilience through technology, art and a child rights-based approach. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 45, 144-159.
- Vesely-Maillefer, A.K. y Saklofske, D.H. (2018). Emotional Intelligence and the Next Generation of Teachers. En K.V. Keefer, J.D.A. Parker y D.H. Saklofske (Eds.), *Emotional Intelligence in Education: Integrating Research with Practice* (pp. 377-402). N.Y.: Springer.



SECCIÓN 3. Diapositivas

En el Anexo 4 (y también en la web del proyecto en formato editable), se proporcionan diapositivas de apoyo visual a los contenidos de la unidad didáctica. La presentación puede utilizarse como un todo, o pueden usarse solo ciertas subsecciones, dependiendo de los objetivos, el contexto de aprendizaje y el tipo de audiencia.

Además, se proporciona una lista de referencias bibliográficas para quien desee profundizar en los contenidos.

#0 Introducción

#1 Estresores

2 Apego y aprendizaje

#3 Enfoque de Resiliencia Académica

#4 Inteligencia emocional

#5 Estudio de caso

[Ir a Anexo 4 para ver las diapositivas](#)

UNIDAD 5.1

Del enfoque conductual al enfoque relacional

El desarrollo de escuelas inclusivas



Introducción

- Sección 1. Ficha de la unidad didáctica: una visión general de la unidad que resume sus contenidos y objetivos de aprendizaje. Proporciona una estructura sugerida de actividades para trabajar los temas a tratar.
- Sección 2. Contenidos: aquí se encuentran los contenidos necesarios para estructurar la información a transmitir durante las clases y otras actividades docentes.
- Sección 3. Diapositivas: material visual de apoyo para las sesiones formativas. Están disponibles también para su libre descarga en la web del proyecto, de manera que pueden ser descargadas y adaptadas según las necesidades formativas y el contexto.

SECCIÓN 1.

Ficha de la unidad didáctica

#	Actividades	Metodología/ Materiales	Duración
1	El entorno escolar y las políticas de comportamiento	<i>Metodología:</i> Exposición docente, reflexión en parejas (TPS: Think-Pair-Share), preguntas y respuestas <i>Materiales:</i> Diapositivas	45 min
2	La escuela y los “comportamientos desafiantes”	<i>Metodología:</i> Discusión en grupos pequeños: A partir de sus propias experiencias, reflexionan sobre: <ul style="list-style-type: none">- Los comportamientos que se consideran “desafiantes” o disruptivos en los centros escolares, identificando ejemplos concretos- Las estrategias que aplican en su abordaje los centros educativos- Puesta en común <i>Materiales:</i> Papel o cartulina y post-its para recoger ideas clave; pizarra para la puesta en común	20 min
3	Análisis de las políticas de los centros educativos en relación con los comportamientos	<i>Metodología:</i> Trabajo en grupos pequeños: Leer documentos de distintos centros escolares sobre las políticas de abordaje de comportamientos problemáticos (incluidas generalmente en los proyectos educativos o los planes de convivencia de los centros escolares) <ul style="list-style-type: none">- ¿Son claras y fáciles de entender?- ¿Son demasiado largos o cortos?- ¿Son conductistas o relacionales?- Puesta en común <i>Materiales:</i> Papel o cartulina y post-its para recoger ideas clave; pizarra para la puesta en común	30 min

#	Actividades	Metodología/ Materiales	Duración
4	Esbozar una minipolítica de comportamiento.	<p><i>Métodos de enseñanza y aprendizaje:</i></p> <p>trabajo en grupo, discusión de los resultados.</p> <p>¿Qué les gustaría ver en una política?</p> <p>¿Cómo responde esta política a las necesidades del niño?</p> <p>¿Cómo evaluaremos la política y el aprendizaje como enfoque escolar global para comprobar lo que funciona y lo que no?</p> <p><i>Materiales:</i> Papel o cartulina y post-its para recoger ideas clave; pizarra para la puesta en común</p>	20 min



SECCIÓN 2. Contenidos

#1. Evaluación del entorno escolar

Muchos niños y niñas adoptados o en acogida pueden encontrar dificultades en la escuela, ya sea en momentos concretos o la mayor parte del tiempo. Estas dificultades pueden empezar en la escuela primaria y, para algunos/as jóvenes, pueden determinar toda su experiencia escolar. No obstante, docentes y escuelas pueden desempeñar un papel fundamental para permitirles aprovechar las oportunidades que ofrece el sistema educativo. Además de ayudarles a mejorar su rendimiento escolar, también deben tenerse en cuenta sus necesidades sociales, emocionales y de salud mental (que, de hecho, son factores determinantes en su rendimiento académico).

Lo más probable es que el punto de partida de cada una de las personas que forman la comunidad escolar (incluyendo la dirección del centro, el personal, el alumnado y sus familias) sea diferente en cuanto a su experiencia y comprensión de las necesidades de este colectivo. Por ello, el tono establecido en la escuela por la dirección es clave para comprender y reconocer el impacto que la escuela puede tener en los niños y niñas con dificultades derivadas de sus experiencias de adversidad temprana. Sabemos por nuestra experiencia que cuando las familias, personas cuidadoras y profesionales nos hablan de experiencias escolares positivas, a menudo no se trata solo de lo que se ha hecho por el niño o la niña en concreto, sino de algo más amplio, del ethos de la escuela y el valor y la validación que otorga a quienes llegan a ella con necesidades adicionales y complejas.

Cuando pensamos en el tono/ethos de la escuela, es importante comprender que los niños/as adoptados, así como quienes están tutelados por el Estado porque provienen de entornos complejos con experiencias infantiles adversas (ACE) son más propensos a utilizar el comportamiento como una forma de comunicación. Se trata de algo que han aprendido en función de sus experiencias, no de un intento deliberado de resultar provocadores, indisciplinados o disruptivos. Cuando esto no se tiene en cuenta, las relaciones entre alumnado, familias (o personas cuidadoras) y profesorado vienen marcadas por la falta de sintonía. Es importante entender y aceptar que, cuando se trabaja con niños, niñas y adolescentes que han vivido situaciones adversas complejas, sus comportamientos “difíciles” suelen ser derivados del miedo y la inseguridad emocional.

Las formas de organización tradicionales de las escuelas giran con frecuencia en torno a políticas de comportamiento: los castigos, el aislamiento de quien presenta conductas disruptivas, las anotaciones en la agenda, etc., suelen tener un impacto negativo en los niños, niñas y adolescentes que han tenido experiencias difíciles o traumáticas. Esto se debe a que, a partir de las experiencias que han vivido, tienen muchas probabilidades de haber interiorizado que:

- No tienen valor, son indignos/as o indeseables.
- No se puede confiar en las personas adultas.

- El mundo es un lugar inseguro.

A menudo, esto se traduce en comportamientos que buscan tener el control: como en el pasado han sentido que no se podía confiar en quien supuestamente debía cuidarlos y protegerlos, han aprendido que solo pueden depender de sí mismos. Los comportamientos que utilizaban en su entorno anterior ahora se consideran desafiantes o indisciplinados en el entorno escolar. El tradicional sistema de premios y castigos que utilizan muchos centros escolares fracasa en estas situaciones porque no tiene en cuenta las raíces del comportamiento.

La clave (que afectará positivamente el desarrollo de todo el alumnado) es un cambio de paradigma: de centrarse en las consecuencias de los comportamientos, a construir espacios sensibles a la diversidad de experiencias, aptitudes e intereses, capaz de interpretar correctamente lo que los comportamientos expresan y de procurar el crecimiento y sano desarrollo de todos y todas.

El papel de la dirección de los centros escolares en este cambio es esencial, pero también lo es el compromiso y la motivación del personal para impulsar el cambio (ya sea por interés personal o profesional). Los miembros del personal implicados y comprometidos sirven de modelo de cambio efectivo a sus compañeros y compañeras. La clave está en conectar y atraer a todas las partes implicadas en la implementación del cambio.

#2. La escuela y los “comportamientos desafiantes”

En este punto, puede ser útil dividir a las personas que participan en la formación en pequeños grupos y pedirles que reflexionen sobre sus propias experiencias en la escuela, como profesionales (si son docentes con experiencia) o incluso como estudiantes. El objetivo es reflexionar sobre las políticas de comportamiento y el enfoque de “talla única”, es decir, que trata a todos y todas por igual sin tener en cuenta sus experiencias previas ni sus necesidades:

- ¿Existen temas comunes al compartir las políticas de diferentes organizaciones educativas?
- Identificar aspectos de las políticas de comportamiento (las formas en que los centros escolares abordan los comportamientos “desafiantes”):
 - Que influyen positivamente en el comportamiento del alumnado.
 - Que impactan negativamente y no tienen en cuenta la individualidad de cada niño o niña.

#3. El comportamiento como comunicación

Pensar en el comportamiento como comunicación es fundamental para entender que lo que en apariencia es un niño o niña “difícil” o indisciplinado, es alguien que en realidad se enfrenta a muchos problemas complejos que solo pueden abordarse mediante la comprensión de la escuela y el uso de un enfoque integral centrado en el bienestar como premisa para el aprendizaje (y la vida en común). Estos niños y niñas hacen lo que hacen por experiencia y por lo que han aprendido, no porque sean insolentes o provocadores como a menudo se interpreta. Esos comportamientos que resultan disruptivos provienen del miedo y de experiencias difíciles de su pasado, no son comportamientos intencionados o deliberados. Muchos de los niños y niñas que muestran estos comportamientos probablemente no sean conscientes de lo que expresan (pero pueden beneficiarse de personas sensibles y curiosas abiertas a explorar lo que hay detrás de los comportamientos y a ayudarles a ir siendo conscientes y a gestionar sus emociones de forma positiva).

Cuando el enfoque del centro escolar es comportamental, lo que se espera de los y las docentes es que registren y sancionen, corrijan o castiguen los comportamientos “inapropiados”, en lugar de explorar qué necesidades pueden estar expresando con preguntas como: (1) ¿Qué nos dice el comportamiento sobre sus necesidades emocionales y sociales no satisfechas? (2) ¿Cómo podemos cambiar/adaptar el entorno escolar para reducir los factores desencadenantes que pueden provocar el comportamiento desafiante? (3) ¿Cómo podemos adaptar nuestra respuesta al comportamiento para que sea más útil para esa persona en concreto?

He aquí algunos ejemplos de este tipo de comportamientos que pueden aparecer en el trabajo con niños y niñas adoptados o en cuidados alternativos:

- Hablar continuamente, hacer preguntas o ruidos que dificultan el funcionamiento de la clase
- Estallidos de frustración o ira
- Bloquearse o desconectar de lo que sucede a su alrededor
- Comportamientos sexualizados (que se tratan específicamente en la Unidad 5.3).

Y, a continuación, algunos sentimientos que se pueden estar expresando o tratando de comunicar (aunque no pueda articular cuáles son) a través de estos comportamientos:

- No me siento seguro/a.
- No tengo las habilidades para hacer lo que me estás pidiendo
- Me siento inútil o estúpido/a.
- No confío en ti ni en ninguna otra persona adulta.

- Sé que solo puedo confiar en mí mismo: necesito tener el control en todo momento.
- Necesito tener el control para sentirme seguro/a.
- Me siento amenazado/a.
- Me siento enfadado/a.
- Necesito escapar.
- Necesito protegerme/mantenerme a salvo.
- Necesito tener el control para sentirme seguro/a.

Muchos de los comportamientos desafiantes pueden ser percibidos por las personas adultas como una clara llamada de atención, lo cual suele llevar a estancarse en las respuestas. Redefinirlos como una llamada de atención para que les ayudemos a satisfacer sus necesidades, permite responder de forma coherente, predecible y repetitiva, con empatía, validando sus emociones y sus personas.

#4. Enfoque relacional

Los niños y niñas que han vivido experiencias traumáticas o de adversidad temprana necesitan relaciones que les proporcionen apego **(A)**, **regulación (R)** y **competencia (C)**. Esto se aplica tanto a la terapia individualizada como a la crianza en el hogar o la escuela.

- **Apego:** es la necesidad que tiene el niño o niña de sentirse en sintonía con los/as demás y de recibir una atención sensible –con respuestas CPR: Coherentes, Predecibles y Repetitivas– que le permita aprender a confiar y creer que el mundo puede ser un lugar seguro. Desarrollar el apego en las relaciones cuando los primeros años de vida se han visto afectados por separaciones, pérdidas y situaciones de adversidad temprana puede llevar mucho tiempo, ya que los mensajes aprendidos en los primeros años de vida son muy difíciles de sobrescribir.
- **Regulación:** es un área de atención importante, ya que muchos niños y niñas no han tenido la oportunidad de comprender o conectar con sus propias experiencias. Como se ha descrito anteriormente, lo que vemos a menudo en el comportamiento es una respuesta a un pensamiento o sentimiento sobre el que no tienen control y ningún marco de referencia para entender lo que ello significa. Muchos niños, niñas y adolescentes adoptados o tutelados por el Estado se desregulan con facilidad. La experiencia de las familias adoptivas o de acogida nos ha enseñado que la escuela es a menudo el lugar donde claramente esta desregulación aumenta, al no tener una persona adulta disponible para ayudarles a calmarse o regularse. Necesitan, por tanto, también la escuela, personas adultas que les acompañen en las fases de desarrollo que se perdieron.

- **Competencia:** se refiere a la gama de habilidades y tareas que los niños y niñas suelen dominar cuando han recibido una crianza suficientemente buena. Es probable que los niños y niñas adoptados y acogidos hayan tenido menos oportunidades de jugar y que no hayan tenido a su disposición adultos que les enseñasen habilidades, ni oportunidades para practicarlas y reforzarlas.

Un enfoque relacional hace de la escuela un entorno de seguridad y reparación, donde niños, niñas y adolescentes pueden adquirir las habilidades que no adquirieron en su día y alcanzar mayores grados de autonomía.

#5. Análisis funcional del comportamiento

Al adoptar un enfoque relacional, que entienda el comportamiento como una forma de comunicación, el modo en que se analizan los comportamientos cambia • sustancialmente. El modelo ABC de análisis del comportamiento se llama así por las iniciales de sus dimensiones clave en inglés: antecedentes (Antecedents), comportamiento (Behaviour) y consecuencias (Consequences). Su utilización permite no solo una mejor interpretación de lo que comunica un comportamiento, sino también tener en cuenta cómo los valores de la escuela y sus políticas frente a los comportamientos desafiantes pueden estar influyendo en la situación e identificar qué cambios positivos podrían introducirse.

Se trata de una herramienta de observación que permite registrar información sobre un comportamiento concreto:

- **Antecedentes**

Puede incluir cualquier acontecimiento, lo que hacía el niño o niña en concreto, lo que hacían los/as demás a su alrededor, quién estaba allí, el lugar, sonidos, imágenes, olores o cualquier cosa sobre el entorno o los acontecimientos que conducen a un comportamiento.

- **Comportamiento**

Se refiere al comportamiento que ha tenido lugar descrito de forma clara y objetiva.

- **Consecuencias**

Incluye lo que ocurrió después del comportamiento, incluida la reacción de las personas adultas y de sus pares, así como el modo en que afectó al entorno.

Este modelo puede aplicarse en la evaluación y seguimiento de un caso concreto, observando al niño o niña durante un período de tiempo determinado y rellenando las tres casillas en una tabla (antecedentes-comportamiento-consecuencias) para registrar los incidentes.

- Cuando los comportamientos se han registrado en numerosas ocasiones, se buscan patrones en los antecedentes que puedan ser “desencadenantes”:

- ¿Cuándo es más probable que se produzca el comportamiento? ¿Hay momentos o actividades concretas?
- ¿Hay momentos o actividades en los que no se produce el comportamiento?
- ¿Dónde es más probable que se produzca el comportamiento?
- ¿Quién está presente cuando se produce el comportamiento?

También es importante pensar en las consecuencias que puede tener mantener el comportamiento:

- ¿Qué consigue el niño o niña con ese comportamiento? ¿Cuál podría ser la “función” del mismo?
- ¿Es un intento de escapar de un tipo determinado de situación o de evitar hacer algo?
- ¿Se recompensa de algún modo al niño o niña por su comportamiento?
- ¿Qué podría estar intentando comunicar con su comportamiento?

La reflexión sobre los factores desencadenantes del comportamiento y las consecuencias que podrían estar manteniéndolo se utiliza para desarrollar planes que mejoren la atención al niño o niña:

- ¿Qué cambios podrían hacerse en el entorno que rodea al niño o niña para disminuir la exposición a cualquier factor desencadenante?
- ¿Qué estrategias se le podrían enseñar para afrontar mejor los desencadenantes?
- ¿Qué habilidad se le podría enseñar que redujera la necesidad de tener este comportamiento?
- ¿Qué apoyo se puede proporcionar para satisfacer estas necesidades y reducir así la necesidad de este comportamiento?

Para profundizar en el uso del modelo ABC, proporcione un ejemplo de caso en el que quienes reciben la formación puedan trabajar en parejas. En el libro de Anna A. Berardi y Brenda M. Morton, *Trauma-Informed School Practices*, puede encontrar algunos de ellos, como los casos de Ben o Charlotte. El libro está disponible en: https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=pennington_epress.



SECCIÓN 3. Diapositivas

Esta sección consta de un powerpoint dividido en 8 partes. Es posible utilizar la presentación en su conjunto, o utilizar sólo algunas subsecciones, en función de sus objetivos, el contexto de aprendizaje y el tipo de público.

- # 1 Políticas de comportamiento y evaluación del entorno escolar
- # 1 Expectativas escolares - Comportamiento desafiante
- # 2 Respuestas habituales en los centros escolares a los comportamientos desafiantes
- # 3 Comportamiento que desafía
- # 4 Experiencias infantiles adversas
- # 5 El comportamiento como comunicación
- # 6 Políticas de comportamiento escolar
- # 7 El gráfico ABC
- # 8 Establecer y mantener una relación positiva



Referencias

- Berardi, Anna A. & Morton, Brenda M. (2019). Trauma-informed school practices: building expertise to transform schools. Newberg, OR: George Fox University Library. Available at https://digitalcommons.georgefox.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=pennington_epress.
- Clements, Julia (2013). A good practice guide for schools: understanding and meeting the needs of children who are looked after fostered adopted or otherwise permanently placed. London: PAC.
- Coleman, John (2017). Teenagers in foster care: a handbook for foster carers and those that support them. Oxford: The Rees Centre.
- Golding, Kim S. (2008). Nurturing attachments: supporting children who are fostered or adopted. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Golding, Kim S. and Hughes, Daniel A. (2012). Creating loving attachments: parenting with PACE to nurture confidence and security in the troubled child. London: Jessica Kingsley.
- Langton, Emma G. & Boy, Katherine (2017). Becoming an adoption-friendly school: a whole-school resource for supporting children who have experienced trauma or loss [with complementary downloadable material]. London: Jessica Kingsley.
- Siegel, Daniel J. and Bryson Tina P. (2012). The whole-brain child: 12 proven strategies to nurture your child's developing mind. London: Robinson.

[Ir a Anexo 5.1. para ver las diapositivas](#)

UNIDAD 5.2

Del enfoque conductual al enfoque relacional

**La colaboración con familias y personas
cuidadoras de referencia**



Introducción

Los niños y niñas adoptados y quienes viven en familias de acogida o en centros de acogimiento residencial, además de haber sido separados de su familiar original, pueden haber tenido que enfrentarse a experiencias traumáticas o extremadamente difíciles en sus primeros años de vida. A menudo, la escuela se encuentra con ellos en un momento en que la situación de adversidad pertenece al pasado, pero sus necesidades actuales pueden estar influidas por lo sucedido con anterioridad: las experiencias en los primeros años de vida pueden tener un impacto duradero cuya influencia permanezca durante muchos años.

La enseñanza y la crianza de niños y niñas que han sufrido adversidad temprana puede suponer una enorme presión para todos los miembros de la red de apoyo, incluyendo a sus familias o a las personas responsables de su cuidado, el personal de la escuela y otros profesionales que trabajen con ellos. Una colaboración abierta y honesta entre todas las partes permite eliminar los fantasmas del enfrentamiento y la culpa a la hora de abordar incidentes o retos complicados.

Esta Unidad 5.2 se compone de tres secciones:

- Sección 1. Ficha de la unidad didáctica: una visión general de la unidad que resume los contenidos clave y los objetivos de aprendizaje. Al mismo tiempo, ofrece una posible estructura de actividades útiles para trabajar los temas que se van a tratar.
- Sección 2. Contenidos: aquí encontrará el contenido necesario para estructurar la información que se transmitirá durante las clases y otras actividades docentes.
- Sección 3. Diapositivas: estas diapositivas, ya organizadas por temas, sirven de apoyo a las conferencias.

SECCIÓN 1.

Ficha de la unidad didáctica

Contenidos clave

- Fundamentos de la construcción de una red colaborativa
- Posibles obstáculos a la relación
- La participación de todas las partes implicadas
- Bases para una comunicación eficaz

Objetivos de aprendizaje

- Comprender la importancia de una verdadera colaboración entre las personas responsables del cuidado de niños y niñas y la escuela
- Adquirir las habilidades para construir redes y relaciones de colaboración que apoyen a niños, niñas y adolescentes
- Reconocer la importancia de la participación de las distintas partes en las redes de colaboración
- Responder con empatía al comportamiento
- Diseñar planes de ayuda específicos

#	Actividades	Metodología/Materiales	Duración
1	La colaboración con familias y personas cuidadoras de referencia	<i>Metodología:</i> Exposición docente, reflexión en parejas (TPS: Think-Pair-Share), preguntas y respuestas <i>Materiales:</i> Diapositivas	45'
2	Múltiples voces: la participación en la toma de decisiones y la elaboración de planes de apoyo	<i>Metodología:</i> Role play en pequeños grupos para representar las distintas voces (niño/a, familias, personas cuidadoras de referencia, profesorado) en el abordaje de situaciones concretas (a partir de estudios de caso o de lo que emergió en la actividad 2 de la Unidad 5.1) <i>Materiales:</i> Papel o cartulina y post-its para recoger ideas clave; pizarra para la puesta en común	40'



SECCIÓN 2. Contenido

#1. La comunicación entre la escuela y las familias y personas cuidadoras

Los niños y niñas adoptados y quienes viven en familias de acogida o en centros de acogimiento residencial, además de haber sido separados de su familiar original, pueden haber tenido que enfrentarse a experiencias traumáticas o extremadamente difíciles en sus primeros años de vida. Cuando experimentan dificultades, todos los miembros de la red de apoyo, incluyendo a sus familias o a las personas responsables de su cuidado, el personal de la escuela y otros profesionales que trabajen con ellos, pueden sentir altos niveles de ansiedad y, en ocasiones, caer en la autoculpabilización. Las familias adoptivas y acogedoras a menudo manifiestan sentirse culpables de las dificultades y problemas de sus niños y niñas en la escuela, quizás porque se basan en la extendida creencia de que las dificultades infantiles son resultado de una mala crianza. Las escuelas, los y las docentes y demás miembros del equipo que trabaja con el niño o niña pueden ayudar en estas situaciones reconociendo que las dificultades pueden deberse a su historia vital temprana, no a su familia adoptiva o de acogida, ni siquiera a su experiencia de adopción o acogimiento.

La colaboración entre las familias (o personas cuidadoras) y la escuela puede complicarse cuando, como ocurre con cierta frecuencia, el niño o niña no parece tener dificultades en la escuela. La escuela puede interpretar que eso significa que está bien, mientras que las familias o quienes les cuidan en sus hogares saben muy bien que en realidad se esfuerza para mantener la compostura en la escuela y luego, al llegar a casa, deja que el estrés le desborde. Sería como una botella de Coca Cola que se ha estado agitando durante todo el día y, al caer la tarde, después de tanta agitación, se destapa y la Coca Cola se derrama por todas partes. Muchas familias adoptivas y de acogida se sienten identificadas con esta analogía. Y es que el cumplimiento excesivo puede ser un problema particular para quienes fueron adoptados/as o viven en acogimiento familiar o residencial. Sus primeras experiencias vitales les han enseñado que la mejor manera de mantenerse a salvo es portarse muy muy bien, pero lo que no se ve son los altos niveles de miedo y estrés que subyacen bajo la superficie de su inmenso afán por cumplir con excelencia todo lo que se les demanda.

Comportamientos como el exceso de conformidad y la pseudoindependencia dan la impresión de que el niño o niña está haciendo frente a la situación sin mayores problemas, cuando lo que ocurre es que tienen su origen en el miedo a las personas adultas y la falta de confianza en las demás personas. Algunos niños, niñas y adolescentes son cumplidores, realizan las tareas que se les asignan y obtienen buenos resultados, por lo que a menudo pasan “desapercibidos/as”. Si no existe una colaboración sólida entre la escuela y las familias, en las que ambas compartan información desde una base de confianza mutua, con demasiada frecuencia su bienestar social y emocional puede pasarse por alto o malinterpretarse.

#2. La comunicación entre las familias (u otras personas cuidadoras de referencia) y la escuela

Una verdadera colaboración entre las familias y la escuela implica que las primeras son informadas, consultadas y pueden participar tanto en la identificación de los desafíos como en el diseño de planes para abordarlos.

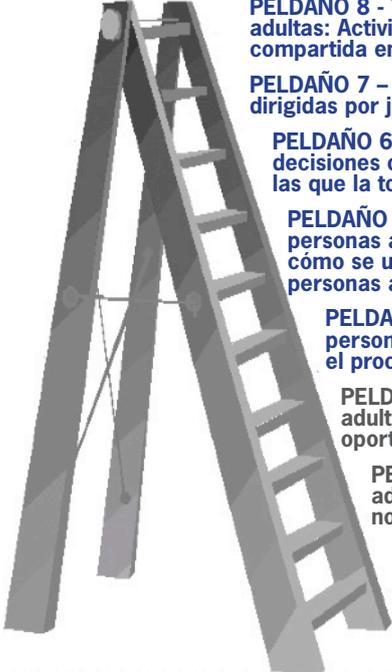
A veces, las escuelas pueden sentirse cuestionadas cuando perciben que las familias tratan de decirles lo que tienen que hacer. A la inversa, las familias pueden sentirse excluidas o desautorizadas si su experiencia no es bien recibida. Otras veces, ambas ceden el control a personas expertas externas para que les ayuden a superar sus dificultades. Sin embargo, la experiencia demuestra que las probabilidades de éxito aumentan cuando se reconoce la experiencia de las dos partes como un componente necesario para comprender la situación y poder avanzar. Quienes cuidan a los niños, niñas y adolescentes en sus hogares son expertos en cada uno de ellos y, a menudo, tienen amplios conocimientos sobre cuestiones como las experiencias traumáticas, el impacto de las pérdidas y otras cuestiones relacionadas con la adopción y el acogimiento. Por su parte, las escuelas son expertas en educación y en su propio entorno. Una colaboración abierta y honesta entre todas las partes permite eliminar los fantasmas del enfrentamiento y la culpa a la hora de abordar incidentes o retos complicados.

Además, las y los profesionales externos pueden aportar útiles conocimientos adicionales, como por ejemplo en psicología o logopedia.

Mantener una colaboración efectiva suele ser más fácil cuando se establecen acuerdos explícitos y concretos sobre el modo en que esta se va a desarrollar. Por ejemplo, si se acuerda llamar a las familias todos los viernes por la tarde, las actualizaciones realizadas de este modo pueden garantizar que se lleven a cabo conversaciones difíciles pero necesarias y que todas las partes trabajen unidas para prestar el apoyo al niño o niña que lo necesite.

#3. La Escalera de la Participación

ESCALERA DE PARTICIPACIÓN DE ROGER HART



PELDAÑO 8 - Toman la iniciativa y comparten las decisiones con las personas adultas: Actividades dirigidas por jóvenes, en las que la toma de decisiones es compartida entre jóvenes y personas adultas que trabajan en pie de igualdad.

PELDAÑO 7 – Toman la iniciativa y dirigen sus propias actividades: Actividades dirigidas por jóvenes con escasa aportación de las personas adultas.

PELDAÑO 6 – Las personas adultas toman la iniciativa y comparten las decisiones con los jóvenes: Actividades dirigidas por las personas adultas, en las que la toma de decisiones se comparte con los jóvenes.

PELDAÑO 5 - Consultadas e informadas: Actividades dirigidas por las personas adultas, en las que se consulta e informa a los y las jóvenes sobre cómo se utilizarán sus aportaciones y los resultados de las decisiones de las personas adultas.

PELDAÑO 4 - Asignadas, pero informadas: Actividades dirigidas por las personas adultas, en las que los y las jóvenes comprenden el propósito y el proceso de toma de decisiones, y tienen un papel.

PELDAÑO 3 - Tokenismo: Actividades dirigidas por personas adultas, en las que los jóvenes pueden ser consultados con mínimas oportunidades de retroalimentación.

PELDAÑO 2* - Decoración: Actividades dirigidas por las personas adultas, en las que los y las jóvenes comprenden su propósito, pero no participan en su planificación.

PELDAÑO 1* - Manipulación: Actividades dirigidas por las personas adultas, en las que los y las jóvenes hacen lo que se les indica sin comprender el propósito de las actividades.

***Los peldaños 1 y 2 no se consideran participación.**

#4. Planes de apoyo

En ocasiones, el apoyo a niños, niñas y adolescentes que han tenido experiencias de adversidad temprana requiere de planes de apoyo específicos que deben elaborarse de forma colaborativa por los distintos agentes: las personas clave de la escuela, las familias/personas cuidadoras y, siempre que sea posible, el niño, niña o adolescente. A continuación, se exponen algunas ideas que pueden resultar útiles para su elaboración:

- **Estructura y rutina**

La estructura y la rutina son una fuente importante de seguridad, ya que hacen que el mundo sea predecible. Es altamente deseable que el personal de la escuela informe a niños y niñas de lo que va a ocurrir durante el día (y la semana), para lo cual puede ser de utilidad confeccionar horarios visuales u otro tipo de apoyo visual. También es útil informar a las familias y/o personas cuidadoras de referencia, de manera que puedan explicarles de antemano qué es lo que va a suceder, particularmente cuando vaya a haber algún cambio sobre la rutina habitual.

- **Espacios seguros**

Es útil crear un espacio seguro para el niño o niña en la escuela, que puedan utilizar cuando se sientan ansiosos o inseguros, como por ejemplo una habitación

designada para este uso o una tienda de campaña en un rincón del aula. Ese espacio debe utilizarse con la persona de referencia del niño o la niña en la escuela y no debe considerarse nunca como un lugar en el que se le aparte del grupo para sancionar un comportamiento disruptivo. Con frecuencia, quienes han sufrido experiencias de adversidad temprana pueden tener dificultades para autorregularse y necesitar ayuda adulta para calmarse y regularse. Las familias u otras personas referentes en su cuidado pueden proporcionar información sobre lo que es útil para el niño o la niña en concreto en situaciones de desborde emocional. Pueden ser, por ejemplo, elementos sensoriales (como lavanda en un pañuelo; acariciar una tela suave; escuchar un CD con música o sonidos relajantes), realizar actividades repetitivas (clasificar monedas o lápices de colores) o actividades más físicas como “estirarse como un gato”. En ocasiones, cuando se sienten angustiados/as, puede ser útil también animarlos/as a hacer ejercicio intenso (por ejemplo, correr sin moverse del sitio durante un minuto) o utilizar la temperatura (por ejemplo, apretar una bolsa de hielo) para alterar su química corporal. La persona de referencia en la escuela y el niño o niña pueden elaborar juntos una “caja de calma”, con actividades e ideas. El mindfulness ha demostrado también ser de utilidad para facilitar la autorregulación (puede tratarse de actividades muy sencillas, como pedirles que se concentren en los sonidos que oyen, que se fijen en todos los objetos verdes de la habitación, que lleven algunos libros pesados a otro lugar de la escuela, etc.)

- **Adaptarse a su nivel de desarrollo**

Como consecuencia de la falta de cuidados consistentes y de un ambiente propicio, algunos niños y niñas presentan ciertas lagunas o retrasos en aprendizajes básicos. Pensar en estrategias que se utilizarían con niños y niñas de menor edad puede ser una buena manera de ayudarles a adquirir las habilidades de las que carecen.

- **Grupos de crianza**

Los grupos formales o informales de crianza (en los que distintas familias comparten tiempo y actividades con sus hijos e hijas) proporcionan un entorno familiar enriquecido, con muchas oportunidades para explorar el mundo y desarrollar habilidades de todo tipo. Actividades como comer juntos, leer juntos y el juego exploratorio se consideran importantes para el desarrollo del lenguaje, las habilidades sociales y la regulación de las emociones. Todas ellas son piedras angulares del aprendizaje.

Cada plan de apoyo para cada niño o niña será diferente y deberá tener en cuenta sus necesidades. Los cambios y avances no se producen de la noche a la mañana, por lo que la coherencia, la previsibilidad y la repetición son fundamentales en cualquier plan que se ponga en marcha. Hay que darle tiempo para que funcione e incluir revisiones trimestrales, o antes si es necesario, para evaluar cómo van las cosas, hacer los cambios necesarios y continuar.



SECCIÓN 3. Diapositivas

Esta sección consta de un powerpoint. Es posible utilizar la presentación en su totalidad, o sólo algunas subsecciones, en función de sus objetivos, el contexto de aprendizaje y el tipo de público.

- # 1 La colaboración escuela-hogar
- # 2 Fundamentos y posibles obstáculos para la colaboración
- # 3 El niño o niña demasiado complaciente y pseudo independiente
- # 4 Establecer la asociación
- # 5 Escala de participación
- # 6 Dar voz a todos
- # 7 Acertar desde el principio
- # 8 Comunicación: ¿qué, cuándo y cómo?
- # 9 Comunicación en la asociación
- # 10 Planes de apoyo Medición del impacto y los resultados



Referencias

- Bomber, Louise Michelle (2011). *What about me?: inclusive strategies to support pupils with attachment difficulties make it through the school day*. Richmond: Worth Publishing.
- Bomber, Louise Michelle (2022). *Know me to teach me : differentiated discipline for those recovering from Adverse Childhood Experiences*. Belper: Worth.
- Clements, Julia (2013). *A good practice guide for schools: understanding and meeting the needs of children who are looked after fostered adopted or otherwise permanently placed*. Londres: PAC.
- Coleman, John (2017). *Adolescentes en acogimiento familiar: manual para acogedores y quienes les apoyan*. Oxford: The Rees Centre.
- Geddes, Heather (2017). *Apego en el aula: los vínculos entre la experiencia temprana de los niños bienestar emocional y el rendimiento en la escuela*. Londres: Worth Pub.
- Golding, Kim S. (2008). *Nurturing attachments: supporting children who are fostered or adopted*. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Golding, Kim S. y Hughes, Daniel A. (2012). *Creating loving attachments Parenting with pace to nurture confidence and security in the troubled child*. London: Jessica Kingsley.
- Golding, Kim S.; Phillips, Sian & Bomber, Louise Michelle (2021). *Working with relational trauma in schools : an educator's guide to using dyadic developmental practice*. London: Jessica Kingsley.
- Langton, Emma G. & Boy, Katherine (2017). *Becoming an adoption-friendly school: a whole-school resource for supporting children who have experienced trauma or loss [con material descargable complementario]*. Londres: Jessica Kingsley.
- Siegel, Daniel J. y Bryson, Tina P. (2020). *The power of showing up: how parental presence shapes who our kids become and how their brains get wired*. New York: Ballantine Books.
- Siegel, Daniel J. y Bryson Tina P. (2012). *The whole-brain child: 12 estrategias probadas para nutrir la mente en desarrollo de su hijo*. Londres: Robinson.

[Ir a Anexo 5.2 para ver las diapositivas](#)

UNIDAD 5.3

Del enfoque conductual al enfoque relacional

La colaboración con familias y personas
cuidadoras de referencia





Introducción

El colegio es un lugar de socialización fundamental para el crecimiento y desarrollo del niño o niña. Sin embargo, el personal docente no siempre está adecuadamente capacitado para hacer frente a las especificidades que trae consigo un niño, niña o adolescente con experiencias adversas en la infancia (ACE, por sus siglas en inglés; ver Unidad 3).

Un caso muy específico es el de los niños y niñas que han sido abusados sexualmente. Esta realidad puede generar reacciones emocionales muy complejas en las personas adultas, que no facilitan la comprensión del lenguaje del niño o niña y, por tanto, la forma adecuada de gestionar su comportamiento y relación con la clase. En esta unidad, proporcionaremos al profesorado herramientas para enmarcar y comprender el significado de algunos comportamientos que estos niños y niñas pueden mostrar, relacionados con la sexualización, y desarrollar formas efectivas de relacionarse e intervenir.

Esta Unidad 5 se compone de tres secciones:

- Sección 1. Ficha de la unidad didáctica: una visión general de la unidad que resume sus contenidos y objetivos de aprendizaje. Proporciona una estructura sugerida de actividades para trabajar los temas a tratar.
- Sección 2. Contenidos: aquí se encuentran los contenidos necesarios para estructurar la información a transmitir durante las clases y otras actividades docentes.
- Sección 3. Diapositivas: material visual de apoyo para las sesiones formativas. Están disponibles también para su libre descarga en la web del proyecto, de manera que pueden ser descargadas y adaptadas según las necesidades formativas y el contexto.



SECCIÓN 1.

Ficha de la unidad didáctica

Contenidos clave

- El profesorado ante el maltrato infantil y su dimensión emocional
- ¿Qué es el abuso sexual infantil?
- Las consecuencias del abuso sexual a corto, medio y largo plazo
- Indicadores físicos que expresan una sexualización inapropiada
- Indicadores de estrés emocional
- Importancia de escuchar al niño o niña
- Importancia del trabajo en red para activar un sistema de protección infanti

Objetivos de aprendizaje

- Comprender la importancia de las propias emociones a la hora de afrontar la cuestión del abuso sexual en la infancia.
- Reconocer indicadores de incomodidad con la sexualidad en un niño o niña en el aula.
- Saber qué hacer y qué no hacer cuando se pone sobre la mesa la sexualidad de un niño o niña.
- Conocer las diferentes figuras profesionales a las que pedir ayuda, y saber cómo comunicarse con ellas.

#	Actividades	Metodología/ Materiales	Duración
1	Comprender y abordar los comportamientos sexualizados	<i>Metodología:</i> Exposición docente, reflexión en parejas (TPS: Think-Pair-Share), preguntas y respuestas <i>Materiales:</i> Diapositivas	30 min
2	El caso de Ryan	<i>Metodología:</i> Aprendizaje cooperativo: análisis de caso en pequeños grupos, puesta en común <i>Materiales:</i> Papel o cartulina y post-its para recoger ideas clave; pizarra para la puesta en común	45 min
3	Conclusiones del estudio de caso. Temas a destacar, desde el estudio de caso hasta las pautas generales: Cómo y cuándo activar un protocolo de actuación. ¿Se está creando una relación de confianza entre el profesor y el niño? ¿Cuándo/cómo se está escuchando y observando al niño? ¿Cuándo/cómo está escuchando el profesor sus propias emociones?	<i>Metodología:</i> Exposición docente, reflexión en parejas (TPS: Think-Pair-Share), preguntas y respuestas <i>Materiales:</i> póster y presentación en power point para conclusión	30 min



SECCIÓN 2. Contenidos

#1. Introducción

El papel de la escuela y el profesorado es crucial para el desarrollo de los niños y niñas, especialmente para aquellos que han experimentado adversidades tempranas en la infancia o están lejos de su familia. La escuela es el entorno fuera del hogar donde los niños y niñas pasan la mayor parte de su tiempo, por lo que es importante que el profesorado sea capaz de reconocer y gestionar cualquier signo de malestar que los niños y niñas puedan mostrar en su comportamiento. La relación diaria con los niños y niñas permite a los profesores y profesoras construir una relación de confianza con ellos y ellas, y ser depositarios de sus historias positivas y dolorosas. Esto también permite detectar comportamientos agresivos o desafiantes que pueden ser signos de abuso y tomar medidas para ayudarlos.

El abuso sexual es una forma de violencia especialmente difícil de detectar, ya que los niños y niñas a menudo se expresan a través de sus comportamientos, actitudes y conductas en lugar de hablar sobre la sexualidad. Cuando un profesor o profesora se enfrenta a un niño o niña con un comportamiento sexualizado, por ejemplo, puede sentirse incomodado, desbordado, y no saber qué hacer. Es muy habitual que, en casos así, los y las docentes experimenten un espectro de emociones, desde angustia e ira hasta una sensación de impotencia o incluso un desapego emocional excesivo.

Para ayudar al profesorado y a la escuela a responder a estas situaciones delicadas, es importante que comprendan el abuso sexual infantil, sus efectos en quienes lo sufren, los indicadores de malestar de los niños y niñas y cómo gestionar sus propias emociones.

Es importante recordar que el profesorado no puede ni debe afrontar estas situaciones en solitario. Es necesario que compartan sus observaciones con la dirección de la escuela y decidir sobre la conveniencia de activar una red de apoyo que involucre a más profesionales (por ejemplo, psicólogo/a escolar, los servicios sociales de protección a la infancia u otros profesionales que ya conozcan al niño o niña).

#2. ¿Qué es el abuso infantil?

El maltrato infantil, en todas sus manifestaciones, es un problema de salud pública, una grave vulneración de la libertad individual y de los derechos naturales de todo niño o niña, independientemente del país en el que viva, del marco legal específico o de la percepción sociocultural de la población.

El abuso sexual infantil es la involucración de un niño o niña en actividades sexuales (incluso si no se caracterizan por violencia explícita), por parte de una

persona adulta, que casi siempre es una figura de autoridad para él o ella, ya sea en el seno de la familia o en relaciones no familiares (por ejemplo, en actividades deportivas o extraescolares, en la escuela o en otros lugares de reunión). El abuso sexual puede ser perpetrado sobre el niño o niña a través de formas falsamente lúdicas y ambiguas, casi siempre por parte de una persona adulta con quien tiene una relación significativa: se explota la relación afectiva mediante prácticas o mensajes con connotaciones sexuales inapropiados y dañinos.

Desafortunadamente, el abuso sexual infantil es un fenómeno generalizado. Mucha gente cree que el abuso infantil solo ocurre en familias con múltiples problemas y en contextos socioculturales desfavorecidos. Por el contrario, es un fenómeno que atraviesa todas las clases sociales, independientemente de su etnia, nivel educativo y situación económica. Es siempre una experiencia confusa y desestabilizadora para el niño o niña, cuyos efectos pueden prolongarse en el tiempo: cualquier gesto de violación de la intimidad sin duda produce incomodidad en el corto plazo, pero también tendrá consecuencias a largo plazo, que pueden extenderse hasta la edad adulta (Finkelhor, 1992).

El siguiente apartado proporciona algunos indicadores para reconocer a niños, niñas y adolescentes que están viviendo o vivieron en el pasado una experiencia de maltrato.

#3. Los indicadores y consecuencias del abuso sexual

La creencia más extendida es que el niño o niña que ha sufrido abusos muestra signos visibles de los mismos. Esta idea es incorrecta, pues rara vez son evidentes. La detección de los casos de abusos requiere entender que los niños y niñas a menudo utilizan el comportamiento en lugar de las palabras para pedir ayuda.

El profesor o profesora es muy a menudo el referente adulto elegido por el niño o niña abusado y, como tal, debe tener la capacidad de detectar estos signos, ofreciendo así una primera respuesta concreta y una petición de ayuda.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de indicadores de abuso infantil:

Sexualización temprana e inadecuada

- Conocimiento de los niños o niñas sobre aspectos de la sexualidad adulta, anormal para su edad
- Tendencia a erotizar las relaciones como medio de recibir y dar afecto
- Búsqueda compulsiva de juegos sexualizados
- Dibujos con contenido sexual
- Masturbación compulsiva
- Solicitudes sexuales a otras personas (adultas o a sus pares)

Estrés emocional

- Llanto repentino, irritabilidad, arrebatos de ira, cambios de humor repentinos, desesperación, ansiedad, hiperactividad, inseguridad, agresión
- Trastornos del sueño (por ejemplo, pesadillas)
- Trastornos de la alimentación
- Miedos excesivos e inapropiados
- Negativa a desvestirse durante las actividades deportivas
- Trastornos del habla y del aprendizaje
- Caída repentina en el rendimiento, fobia escolar
- Autolesiones

En raras ocasiones se pueden presentar algunos indicadores físicos, como enrojecimiento o dolor en las áreas genitales y/o anales o dificultad para caminar o sentarse.

Conviene tener presente que, en el campo de la sexualización, existen comportamientos considerados “normales”, como “jugar a los médicos”, los juegos de imitación y de rol (besos o coqueteo), la comparación de las partes íntimas con sus pares e incluso la masturbación ocasional como acto exploratorio o de consolución (Davies et al., 2000).

También es importante recordar que un solo indicador no señala una experiencia traumática: es necesario tratar de obtener más información y realizar siempre un análisis exhaustivo de la situación del niño o niña para identificar otras causas posibles del malestar que se manifiesta y evitar falsas alarmas.

A corto y medio plazo, el niño o niña maltratado experimenta impotencia y confusión. No puede contar el abuso porque no lo entiende y/o no sabe las palabras para describirlo. A menudo no entienden que han sido abusados y necesitan mantener una imagen positiva de la persona abusadora. Este proceso puede llevarles a autoculpabilizarse de los abusos, con los consiguientes sentimientos de vergüenza y culpa. A veces creen que los provocaron o los merecieron y, en consecuencia, se sienten avergonzados.

Como se ha demostrado en la literatura internacional, los eventos adversos experimentados en la infancia pueden conducir a una fragilidad social y cognitiva grave en los niños y niñas, y en consecuencia, mayor probabilidad de desarrollar psicopatologías en la edad adulta.

Los daños causados por el abuso sexual pueden manifestarse en la edad adulta en forma de relaciones personales o sexuales problemáticas o disfuncionales, que pueden derivar en trastornos más graves como depresión, ansiedad, trastornos alimentarios, psicosis, alcoholismo y adicciones. No obstante, está científicamente

comprobado que, cuanto antes se aborde el trauma con intervenciones protectoras, más se podrá garantizar una edad adulta sana y evitar los problemas de salud mental.

Por otro lado, cuando los niños o niñas han sido abusados sexualmente o han sido expuestos a una sexualidad inapropiada para su edad (por ejemplo, visitando webs pornográficas o siendo testigos de juegos eróticos), experimentan la sexualidad de manera temprana y distorsionada, lo que se exterioriza a través de comportamientos inadecuados para su edad.

En estos casos, reconocer y gestionar las conductas inadecuadas es fundamental: primero es necesario “pararlas” y contener al niño o niña, y, a continuación tratar de crear un espacio para el diálogo. La actitud de las personas adultas debe ser de escucha empática, sin juicios ni reproches, orientada a ofrecer su atención y disponibilidad para el diálogo, dentro de una relación de confianza.

#4. La dimensión emocional del profesor o profesora

La simple idea de que una persona sea víctima de abuso sexual durante su infancia nos resulta difícil de comprender y asimilar, por lo que las personas adultas suelen experimentar ante estos casos emociones difíciles de reconocer y comprender. Es difícil imaginar que un niño o niña pueda ser abusado sexualmente, más aún por una persona adulta cercana (que muchas veces tiene una posición en la que debería asumir su protección y cuidado). La angustia, la frustración, la impotencia, la sensación de fracaso, la ira, el resentimiento y el disgusto son sensaciones frecuentes de los y las docentes cuando intuyen o identifican un caso de abuso sexual en sus aulas. Ante estas emociones, una reacción frecuente es tratar de protegerse a través de actitudes que pueden ser más o menos conscientes y otros mecanismos de defensa que, siendo normales, pueden interferir en las posibilidades de prestar ayuda al niño o niña en cuestión.

Los siguientes mecanismos caracterizan el funcionamiento mental normal, pero necesitan ser reconocidos y procesados para poder gestionar mejor las situaciones de abuso infantil:

- Negación. La negativa a reconocer el problema, incluso cuando los signos son evidentes, es sin duda el principal mecanismo de defensa, utilizado no solo por las personas que cuidan del niño o niña sino también por la perpetradora del comportamiento abusivo (“no es cierto”, “no me di cuenta”, “no es mi responsabilidad”).
- La distancia emocional, que se manifiesta en la indiferencia ante lo reconocido, por ejemplo, “no nos corresponde ocuparnos de eso, son cosas que pasan pero tengo muchos otros problemas de los que ocuparme”. Esto no permite conectar afectivamente con el niño o niña y, en consecuencia, hace que no se active la necesaria intervención.

- La connivencia es la alianza con la persona adulta en lugar de con el niño o niña, típica de las parejas de los maltratadores. Es la ilusión de “démosle tiempo, seguro que la cosa cambiará”.
- La identificación con la víctima se produce cuando el profesor o la profesora está demasiado cerca emocionalmente del niño o niña y siente impotencia, desesperación, miedo o ira de tal magnitud que no puede percibir la situación adecuadamente y actuar con eficacia.
- Finalmente, el fuerte deseo de hacer justicia y proteger al niño o niña puede llevar al profesorado a salirse de su rol, creando situaciones confusas tanto dentro como fuera de la escuela. Las acciones pueden tener nobles intenciones, pero los resultados no funcionan o son contraproducentes a medio y largo plazo.

Dada la complejidad de estos mecanismos que pueden desencadenar el tema del maltrato, es importante que los profesores y profesoras reconozcan sus propias emociones y la necesidad de remodelarlas para encontrar la distancia adecuada respecto a lo observado.

En los casos de comportamiento sexualizado de un alumno o alumna, el profesor o profesora tiene que enfrentarse a una situación muy compleja: por un lado, el niño o niña que expresa el malestar necesita ayuda; por otro, el propio profesor o profesora se enfrenta a emociones fuertes y problemáticas. Además, en estos casos, los compañeros o compañeras de clase están involucrados emocionalmente y pueden tener comportamientos inadecuados.

Algunos compañeros/as pueden aislar o señalar al niño o niña en cuestión, mientras que otros/as pueden enfatizar o imitar su comportamiento problemático. En consecuencia, el profesorado no solo tendrá que ocuparse del niño o niña que manifiesta malestar, sino que también tendrá que abordar y gestionar las relaciones que se crean dentro del aula.

#5. Red de soporte

Al observar a un niño o niña en el aula que muestra signos de malestar, puede ser difícil decidir cómo proceder, especialmente en casos de sospecha de abuso sexual.

Las situaciones de sospecha de abuso sexual no pueden ser afrontadas en solitario, tanto por las reacciones emocionales que pueden suscitar en el propio profesorado como por la complejidad de las posibles intervenciones de protección que podrían tener que activarse.

En estas situaciones, el profesor o profesora puede compartir con la dirección de la escuela la situación del niño o niña y sus propias dificultades para afrontarla con el fin de acordar una estrategia de intervención.

Si el niño o niña ya está en seguimiento por otros servicios o profesionales (de atención psicológica, de los servicios sociales, etc.) es igualmente importante que el o la docente pueda compartir sus observaciones con ellos y activar así una red

de colaboración que proporcione orientaciones y pautas de abordaje, además de información sobre cómo gestionar las emociones del equipo educativo, por ejemplo, con respecto a la ansiedad o la frustración.

En algunos casos, a través de la colaboración con diferentes profesionales, se pueden diseñar estrategias de intervención para ayudar al niño o niña a sentirse mejor. Si los indicadores son muy preocupantes, la escuela debe asesorarse sobre cómo informar a las autoridades competentes.

#6. El caso de Ryan

A través del análisis de un caso práctico, se trabaja sobre una situación concreta en la que un niño o niña del aula exhibe un comportamiento sexualizado.

Ryan tiene ocho años y es de origen marroquí. Desde hace un par de meses vive con una familia de acogida, tras haber sido separado de su familia de origen. Este curso ha empezado primero de primaria en una nueva escuela. A principios de curso, Ryan se presenta como un niño tranquilo, parece adaptarse a todas las situaciones y no muestra dificultades para relacionarse con sus compañeros/as de clase. Al cabo de dos meses, su comportamiento cambia: comienza a tener dificultad para concentrarse y está cansado e inquieto todo el tiempo. Cuando Ryan “se porta mal” en clase (por ejemplo, interrumpiendo repetidamente de forma inoportuna), su profesor escribe una nota en su agenda para informar de su comportamiento en el aula a su familia de acogida.

Al poco tiempo, empieza a mostrarse agresivo con sus compañeros y a tener un comportamiento sexualizado con sus compañeras: intenta tocarles las partes íntimas y pide insistentemente que le toquen. El profesor regaña a Ryan delante de toda la clase, le castiga y sigue escribiendo notas en su agenda. Sin embargo, el comportamiento de Ryan no cambia.

Las siguientes preguntas pueden guiar la reflexión sobre cómo podríamos, como docentes, abordar el caso:

- ¿Qué puede hacer el profesor para ayudar a Ryan y a sí mismo a afrontar mejor esta situación?
- ¿Qué emociones podría experimentar el profesor de Ryan en esta situación?
- ¿Cómo podría iniciar una conversación con el niño para hablar de lo que está ocurriendo? ¿Qué más podría hacer?
- ¿Las respuestas propuestas ayudan a construir una relación de confianza entre docente y niño?
- ¿Con quién más podría hablar para abordar la situación? (Reflexionar sobre la necesidad de los y las docentes de buscar ayuda y personas aliadas en situaciones complejas).



SECCIÓN 3. Diapositivas

En el Anexo 5.3 (y también en la web del proyecto en formato editable), se proporcionan diapositivas de apoyo visual a los contenidos de la unidad didáctica. La presentación puede utilizarse como un todo, o pueden usarse solo ciertas subsecciones, dependiendo de los objetivos, el contexto de aprendizaje y el tipo de audiencia.

- # 1 Expectativas de la escuela vs. comportamientos desafiantes
- # 2 Respuestas habituales en las escuelas a los problemas de conducta
- #3 Experiencias infantiles adversas (ACEs)
- #4 El comportamiento como comunicación
- #5 Esquema ABC
- #6 Establecer y mantener una relación positiva



Referencias

Davies, S. L.; Glaser, D.; & Kossoff, R. (2000). Children's sexual play and behavior in pre-school settings: Staff's perceptions, reports, and responses. *Child Abuse & Neglect*, 24(10): 1329-1343.

Finkelhor, D. (1994). The international epidemiology of child sexual abuse. *Child abuse & neglect*, 18(5), 409-417.

Herzog, J.I., Schmahl, C., (2018). Adverse Childhood Experiences and Consequences on neurobiological, psychosocial, and somatic conditions across the lifespan", *Frontiers in Psychiatry*, 9, Article 420.

Nwogu, N., Agrawal, L., Chambers, S., Buagas, A., Daniele, R.M. & J. Singleton, (2016). Effectiveness of Child Advocacy Centers and the multidisciplinary team approach on prosecution rates of alleged sex offenders and satisfaction of non-offending caregivers with allegations of child sexual abuse: a systematic review. *JB International Database of Systematic Reviews & Implementation Reports*, 13(12): 93-129.

[Ir a Anexo 5.3 para ver las diapositivas](#)

UNIDAD 6

Las historias personales en la escuela





Introducción

La escuela es un ámbito fundamental para el desarrollo personal y social de niños, niñas y adolescentes; también, para la construcción de una sociedad solidaria y democrática. El grupo de iguales ofrece desafíos y oportunidades para expresar la propia subjetividad, para aprender sobre las propias fortalezas y límites y sobre el mundo, para fortalecer la confianza en los demás y el sentido de comunidad. Para que la escuela funcione adecuadamente como sistema educativo, es indispensable que sea capaz de reconocer y valorar la variedad de experiencias, perspectivas y potencialidades de las personas que conforman la comunidad educativa.

Es precisamente este proceso de reconocimiento, que es la base de la relación educativa, el que parece más difícil de conseguir con algunos niños, niñas y adolescentes. Las biografías de quienes han vivido adversidades en la primera infancia corren el riesgo de no corresponder a las expectativas que ponen sobre ellas las demás personas (en términos de coreografía familiar, de comportamientos, equilibrio afectivo o espacios de intimidad). En estos casos, los eventos adversos –y las eventuales medidas de protección aplicadas– corren el riesgo de convertirse en señas de identidad, de manera que el complejo proceso de reconocimiento queda limitado a una única dimensión: el hecho de tener una historia personal compleja.

Los acontecimientos biográficos traumáticos adquieren entonces una relevancia específica en el contexto educativo. Los diferentes actores (personas de referencia en el cuidado, familias, personal escolar) pueden tener perspectivas distintas y opiniones divergentes sobre cómo abordar una determinada situación.

Esta unidad aborda precisamente los retos que plantean estas diferencias y, a partir de una reflexión sobre el concepto no adulto-céntrico de la intimidad y la tutela, intenta centrarse en el trabajo relacional necesario para construir un espacio de apertura y diálogo respetuoso para las partes involucradas.

Esta Unidad 6 se compone de tres secciones:

- Sección 1. Ficha de la unidad didáctica: una descripción general de la unidad que resume sus contenidos y objetivos de aprendizaje. Proporciona una estructura sugerida de actividades para trabajar los temas a tratar.
- Apartado 2. Contenido: aquí se encuentran los contenidos necesarios para estructurar la información a transmitir durante las clases y otras actividades docentes.
- Sección 3. Diapositivas: material visual de apoyo para las sesiones formativas. Están disponibles también para su libre descarga en la web del proyecto, de manera que pueden ser descargadas y adaptadas según las necesidades formativas y el contexto.



SECCIÓN 1.

Ficha de la unidad didáctica

Contenidos clave

- Política de privacidad: entre las normativas y las relaciones interpersonales.
- Historias personales en el aula: espacios, herramientas, temas clave.
- Temas sensibles en cuestiones de privacidad.
- El proceso de creación conjunta de un acuerdo de privacidad con la familia/ personas cuidadoras y el niño, niña o adolescente.
- Vocabulario adecuado para hablar de niños y niñas con ACE.
- La participación del niño o niña en el proceso de toma de decisiones sobre su información personal.

Objetivos de aprendizaje

- Comprender y aplicar el derecho a la privacidad de niños y niñas en la escuela.
- Mejorar las estrategias de comunicación abierta y respetuosa con el niño o niña y las personas que cuidan de ellos y ellas.
- Adquirir herramientas para abordar adecuadamente las historias personales del alumnado, sobre todo de quienes han experimentado adversidades tempranas.
- Identificar formas de involucrar a niños, niñas y adolescentes en las decisiones sobre la comunicación de aspectos de su historia familiar.
- Identificar de forma sensible qué información personal debe ser compartida con otros miembros de la comunidad educativa.
- Adquirir herramientas para convertir el aula en un espacio seguro y acogedor, desde el respeto a las historias personales y al derecho a la privacidad.

#	Actividades	Metodología/ Materiales	Duración
1	Mi privacidad	<p><i>Metodología:</i> Aprendizaje cooperativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - En grupos pequeños, se reflexiona en torno a la siguiente pregunta: ¿Cuándo siento que mi privacidad es vulnerada en mi trabajo diario? ¿Y en otros ámbitos? (15 min) - En sesión plenaria, las respuestas se comparten y se clasifican del 1 al 10 según su importancia (15 min) <p><i>Materiales:</i> Papel o cartulina y post-its para recoger ideas clave; pizarra para la puesta en común</p>	30 min
2	Las historias personales en el contexto escolar	<p><i>Metodología:</i> Exposición docente, reflexión en parejas (TPS: Think-Pair-Share), preguntas y respuestas</p> <p><i>Materiales:</i> Diapositivas</p>	45-60 min
3	Utilizar un lenguaje adecuado	<p>Aprendizaje cooperativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - En grupos pequeños se buscan alternativas a expresiones comunes pero desafortunadas (ver diapositivas) (20 min) - En sesión plenaria, las respuestas se comparten y argumentan y el/la docente ofrece alternativas (15 min) <p><i>Materiales:</i> Pizarra para la puesta en común y/o diapositivas</p>	45 min



SECCIÓN 2. Contenidos

En esta sección se abordan de manera sencilla y eficaz las principales cuestiones sobre privacidad que subyacen en las biografías personales de la infancia y la adolescencia que han vivido una adversidad temprana. Se desarrollan aspectos teóricos y herramientas básicas sobre políticas y restricciones de privacidad, sobre cómo construir relaciones

de confianza o cómo es la colaboración entre los múltiples actores involucrados (alumnado, escuela, personas que ejercen los cuidados). El objetivo es proporcionar herramientas interpretativas útiles para leer conductas que de otro modo podrían confundirse con una colaboración deficiente.

El material se presta a ser utilizado en su conjunto, pero también a un uso personalizado de algunas partes.

#1. Políticas de privacidad, restricciones normativas y relacionales

En la Unión Europea, el derecho a la privacidad de los datos personales, la vida privada y familiar está legalmente protegida, aunque las normativas específicas pueden variar de un país a otro. Asimismo, existe el derecho al secreto profesional respecto de la información sobre antecedentes de salud y decisiones judiciales que afectan la vida de las personas.

Es importante que los y las profesionales conozcan el marco legal general que rige los temas de privacidad del propio país. Las leyes a menudo restringen el papel profesional y son la base sobre la cual la institución define las políticas al respecto.

También es importante recordar que el concepto de privacidad tiene una importante carga cultural. Por esta razón, es fundamental, especialmente con familias o alumnado que pertenecen a grupos culturales minoritarios, nunca dar por sentado una comprensión compartida de lo que significa privacidad, de las formas y límites que debe tomar, así como de las prácticas para respetarla. Las figuras de mediación cultural pueden ser un recurso imprescindible en algunos casos, que permiten aclarar malentendidos y comprender las expectativas y valores de las distintas partes..

En la sesión se puede proporcionar información específica sobre la situación normativa del país o las políticas de privacidad que aplican las instituciones. Sin embargo, el derecho a la privacidad no es solo una obligación legal, sino también una herramienta relacional fundamental para construir relaciones basadas en la confianza. La confidencialidad y la sensibilidad en el respeto de las áreas privadas de las historias personales son habilidades cruciales para construir una relación efectiva con las familias y los niños y niñas.

La conciencia de cómo las experiencias adversas tempranas pueden afectar el funcionamiento humano es esencial para que el profesorado enmarque los comportamientos de los niños y niñas y desarrolle la sensibilidad a la diversidad de sus necesidades. Sin embargo, ello no significa que cada profesor o profesora deba conocer todos los detalles de las historias personales de todos los niños y niñas.

Las diferentes partes involucradas pueden tener diferentes percepciones sobre la importancia de determinada información, los límites sobre qué se considera o no información confidencial y la capacidad del niño o niña para decidir por sí mismo.

Madres, padres o las personas responsables de su cuidado pueden, por ejemplo, sentir que es mejor seleccionar qué se comparte o incluso decidir no revelar información específica sobre la vida del niño o niña. Como resultado, puede ocurrir que la escuela no sepa nada sobre las experiencias que han marcado su vida o sobre, por ejemplo, sus dificultades relacionales. Las razones pueden ser múltiples: desconfianza hacia los y las profesionales debido a experiencias negativas previas, miedo a la estigmatización, expectativas de que en un nuevo contexto el niño o niña pueda “empezar de cero”, etc.

Los propios niños y niñas pueden mostrar un fuerte malestar ante la idea de que otras personas conozcan información que ellos mismos aún no saben cómo manejar. Pueden sentir vergüenza, ansiedad, culpa o la necesidad de proteger a sus familias del juicio externo, un aspecto particularmente crítico durante la adolescencia. En esta fase de desarrollo en la que la construcción de la propia identidad es un aspecto central, también lo es la independencia del mundo adulto y las formas de presentarse ante los y las demás.

Por su parte, el personal de la escuela puede sentir que conocer los detalles de las historias personales (y compartirlas con todo el personal docente) es esencial para responder adecuadamente a sus necesidades y construir así un ambiente seguro.

Es importante señalar que compartir detalles o información sobre episodios difíciles en sus biografías no garantiza automáticamente que se identifiquen las áreas en las que se debe trabajar para asegurar el bienestar y un adecuado seguimiento de niños y niñas. Más aún, el conocimiento de una biografía con experiencias adversas concretas no conduce automáticamente al desarrollo de una conciencia del problema ni capacita para el manejo de casos concretos, sino que puede tener un efecto contraproducente, manteniendo prejuicios y estereotipos. La clave está en compartir información no tanto sobre la historia personal sino sobre el funcionamiento actual, con sus vulnerabilidades y fortalezas, donde los elementos biográficos puedan brindar un marco interpretativo general del comportamiento.

Conjugar las diferentes perspectivas es crucial cuando la escuela se encuentra con alumnado que ha experimentado situaciones de adversidad temprana: la comunicación abierta y efectiva es esencial para identificar estrategias de apoyo individualizadas y dar forma a expectativas realistas y metas compartidas que estén al alcance del niño o niña.

Es función del profesorado tomar la iniciativa para sentar las bases de una buena comunicación, teniendo en cuenta que compartir información sobre un pasado difícil no es un acto banal, es un momento importante y delicado en el que está en juego la construcción de un espacio de confianza y reconocimiento.

#2. Los límites de la privacidad

Son muchas las ocasiones en las que afloran en el aula las historias personales de cada cual. En ocasiones, con las mejores intenciones, el profesorado pregunta sobre ellas e invita al alumnado a compartir episodios o circunstancias de sus años previos. Sus demandas pueden terminar por hacer que los niños, niñas y adolescentes que han vivido situaciones de adversidad temprana se sientan expuestos o presionados para revelar asuntos privados que no están dispuestos a compartir. Y están en su derecho de no hacerlo.

Este riesgo debe tenerse en cuenta a la hora de planificar las actividades del aula, con sensibilidad hacia cuestiones como el género, la diversidad cultural, la adopción o la protección de la infancia, etc. (Ver Unidad 2.1.).

Como docente, no solo se debe ser capaz de utilizar un lenguaje respetuoso y sin prejuicios, sino que también se debe estar atento/a para corregir con delicadeza cuando los y las estudiantes hagan lo contrario. Por ejemplo, un niño podría hablar de la “verdadera madre” o los “verdaderos padres” de una compañera de clase que es adoptada o vive con una familia de acogida. Preguntando algo como “¿te refieres a su madre biológica?” (o “¿te refieres a su madre de nacimiento o a su madre de acogida?”), se puede enseñar a utilizar un lenguaje respetuoso.

Es muy posible que niñas y niños hagan preguntas sobre la adopción, las familias de acogida, las compañeras y compañeros que llegaron al país sin familiares que los cuiden, etc. También las diferencias fenotípicas entre un niño o niña y aquellas personas a las que llama “papá” o “mamá” (como ocurre con frecuencia en los casos de adopción internacional) o alguna información sobre una situación familiar que les haya desconcertado pueden ser el detonante de su curiosidad. Preguntas como “¿por qué la madre de Sofía la abandonó?” o comentarios como “Andrés dice que tiene dos padres, ¡es un mentiroso!” brindan la oportunidad de aprender sobre la diversidad familiar, los derechos de los niños y niñas y los límites de la privacidad.

Al responder a sus preguntas, debemos tener siempre presente que, aunque las conozcamos, no tenemos derecho a revelar las circunstancias concretas en las que un niño o niña concreto entró en el sistema de protección infantil. Esto no significa que debamos censurar su curiosidad o no responder a ella. Decir algo como “Veo que tienes curiosidad por la adopción, pero esta es su historia y no está bien hacer preguntas tan personales; estoy segura de que tú también has vivido una situación en la que has sentido la necesidad de mantener algo en privado” puede ser una forma de desviar el foco de atención de un niño o niña en particular y proteger su

derecho a la privacidad, a la vez que abre la posibilidad de hablar del tema de forma más general.

A medida que crecen, las preguntas pueden ser más elaboradas o específicas. Los y las adolescentes pueden hacer preguntas complejas sobre el proceso de retirada de la custodia a los padres o madres y otras cuestiones para las que tal vez el profesorado no tiene respuesta. Si esto ocurre, lo mejor es admitirlo con honestidad y comprometerse a buscarla, o darles las herramientas para que puedan obtener más información sobre el tema.

#3. El enfoque integral

Las experiencias de vida fuera del aula dan forma al contexto de la experiencia escolar de los y las estudiantes, modelando las percepciones de sí mismos, de las demás personas y de la importancia de participar activamente en la escuela (Huebner et al., 2001). La literatura científica ha señalado el potente impacto potencial de las ACE en los resultados de los y las estudiantes, en áreas que van desde el rendimiento académico (Slade & Wissow, 2007) hasta el bienestar conductual y emocional (Hunt et al., 2017).

Un enfoque integral, culturalmente receptivo, que adopte una perspectiva ecológica y que ponga a niños y niñas en el centro supone un cambio de paradigma que permite abordar sus necesidades específicas y desarrollar todo su potencial. De este modo, se trabaja sobre el potencial impacto negativo de las ACE, considerando los factores de protección y los factores culturales que influyen en las personas y los entornos en los que se encuentran, proporcionando así un enfoque sistémico de la educación. En un número creciente de países se están desarrollando programas de escuelas sensibles al trauma y la adversidad temprana (“trauma-informed schools”). Su personal recibe formación para adoptar una perspectiva holística, en la que la comunidad educativa proporcione el apoyo y soporte necesarios. Las escuelas están integradas en redes comunitarias de apoyo y servicios (p. ej., atención médica, justicia juvenil), que ejercen influencia en las políticas y prácticas dentro de las escuelas.

A nivel escolar, todo el personal comprende su papel en la creación de un entorno positivo e inclusivo y tiene los conocimientos y las habilidades para implementar políticas y prácticas que promuevan la seguridad y la conexión, aborden los problemas de inequidad y eviten la re-traumatización (Ridgard et al., 2015).

Un cuerpo emergente en la literatura sugiere que el apoyo integral del niño o niña incluya prácticas escolares que reflejen el compromiso holístico de las identidades sociales de los y las estudiantes y poder dar así cuenta de los factores culturales que dan forma a su desempeño académico (Blitz et al., 2020; Jagers et al., 2019, Lewallen et al., 2015).

Otros programas se han centrado más en el esfuerzo por generar conciencia y empatía en torno a las experiencias traumáticas que en la comprensión de las contribuciones de los entornos escolares y la implementación de cambios en el sistema a través de la política y la práctica.

El cambio organizacional requiere congruencia entre la escuela, las personas que forman parte de la comunidad escolar, la cultura de la organización y su estructura (Nadler & Tushman, 1980). Los desafíos surgen cuando hay una falta de congruencia entre los componentes, lo que potencialmente limita la capacidad para lograr el cambio deseado. (Este texto es un extracto de Chafouleas et al., 2021: <https://link.springer.com/artículo/10.1007/s12310-021-09427-9>)

#4. Bases para una comunicación efectiva

La comunicación con las personas con antecedentes de experiencias adversas tempranas y sus familias o personas cuidadoras no puede dejarse a la aparición espontánea de oportunidades, sino que debe pensarse y planificarse. Requiere la construcción de espacios y tiempos estructurados.

En la unidad 2, se ha tratado más en profundidad las bases para una buena comunicación entre el hogar y la escuela. En esta unidad profundizaremos en los necesarios intercambios de información para orientar al profesorado en su trabajo y evaluar conjuntamente los progresos.

Obviamente, la información que pueden proporcionar los niños y niñas y las personas con las que conviven es fundamental para evaluar sus niveles de funcionalidad y autonomía, que es posible que no se correspondan con las referencias abstractas basadas en la edad. Al mismo tiempo, la retroalimentación sobre el comportamiento en la escuela y el tiempo y la forma de aprender los contenidos, así como las habilidades sociales, son importantes para que sus personas de referencia en otros espacios apoyen las actividades que el niño o niña realiza en el hogar o en la comunidad. La alianza y el clima colaborativo que se genera entre la escuela y la familia ayuda a crear un espacio para “sostener” al niño o niña, quien percibe así que el esfuerzo de las personas que los cuidan y los profesores y profesoras camina hacia objetivos comunes.

Un elemento esencial para el desarrollo de una buena relación, tanto con los niños, niñas y adolescentes como con sus familias o personas que los cuidan, es hacer explícita la garantía de confidencialidad sobre los detalles de su historia.

Conviene, además, mantener una mentalidad evolutiva: las dificultades y vulnerabilidades que los niños y niñas pueden presentar en las tareas de aprendizaje y las relaciones sociales no completan su identidad. Trabajar en el desarrollo y consolidación de sus fortalezas y talentos contribuye a liberar su identidad del trauma e impulsarlos hacia un futuro de nuevos objetivos de desarrollo.

#5. Lenguaje y estereotipos

Acoger la diversidad implica a veces hacer una revisión del vocabulario que se utiliza para hablar de las experiencias de los y las demás, sustituyendo los términos irrespetuosos o tendenciosos por otros que reflejen sus realidades de forma neutral o positiva. Algunos vocablos específicos que se utilizan para describir determinadas experiencias entre profesionales a medida que circulan, se cargan con otros significados peyorativos o estigmatizantes.

Hablamos, por ejemplo, de “adversidad temprana” o “trauma” para describir experiencias difíciles y dolorosas. Estas palabras nos proporcionan un marco que nos permite reconocer y dar sentido a lo que de otro modo son comportamientos, cogniciones y emociones incomprensibles y confusas. Las palabras trauma y adversidad no indican una experiencia específica y única, sino que nombran una amplia gama de posibles circunstancias. Cuando estas palabras circulan a menudo se convierten en marcadores de identidad, fomentando una división antinatural entre personas “normales” y “traumatizadas”, es decir, entre las que necesitan ayuda y las que son capaces de ofrecerla.

Además, un pasado difícil puede ayudar a explicar una forma específica de funcionamiento, pero no define quién es una persona o en quién se convertirá. Centrarse únicamente en el pasado puede oscurecer los enormes recursos y habilidades que los alumnos y alumnas traen consigo, y clasificarlos como individuos “necesitados” que no pueden hacer ninguna contribución positiva.

A continuación, se presentan algunas ideas básicas para satisfacer la curiosidad de los niños y niñas de preescolar y primaria sobre las familias adoptivas y de acogida:

1. A veces, algunas personas tienen un hijo o hija, pero no están preparadas o no pueden hacerse cargo de él o ella. En los primeros años de la escuela primaria se empiezan a aprender las bases de la reproducción humana. Es entonces cuando los niños y niñas pueden percatarse de que tiene que haber otros padres antes de la adopción. Del mismo modo, cuando ven a un niño o niña con rasgos asiáticos que llama “mamá” a una mujer que no se parece a ellos, pueden necesitar ayuda para entenderlo. Es importante aclarar que no existen padres “reales” y “falsos”. Podemos hablar de padres biológicos o de nacimiento y recalcar la idea de que sus madres y sus padres adoptivos son, por supuesto, “reales” y serán sus padres/madres para siempre.
2. Las razones por las que un niño o niña vive en una familia adoptiva o de acogida no tienen que ver con cómo es o con cómo era.

Preguntas como “¿Por qué la primera madre de Inés no quiso quedarse con ella?” no son infrecuentes en las clases en las que hay una niña adoptada o una niña que vive en una familia de acogida. De nuevo, la idea básica es que a veces una familia tiene una hija o un hijo pero que no está preparada o no puede hacerse cargo de su cuidado. Esto puede ocurrir por diferentes

razones: pueden ser demasiado jóvenes o no gozar de buena salud o tener otro impedimento grave que les impida cuidar de un niño o niña. En cualquier caso, es fundamental subrayar que, sea cual sea el motivo, no tiene nada que ver con lo que haya hecho el niño o niña. Todos los niños y niñas necesitan ser atendidos. Por eso, cuando su familia de nacimiento no puede hacerlo, se busca otra familia que se haga cargo. Cuando son adoptados, su nueva familia se convierte en su familia para siempre. Otras veces, viven con otra familia o en un centro residencial hasta que la suya pueda volver a hacerse cargo de su cuidado.

3. Apoyar la forma en que el niño o niña entiende y nombra a su familia.

Algunos niños y niñas que viven en una familia de acogida llaman “mamá” o “papá” a las personas que les cuidan. Otros utilizan palabras como “tía” o “tío” o les llaman por su nombre de pila. Hay diferentes maneras de dar sentido a su situación y todas ellas están bien. El profesorado debe prestar atención a las palabras que utilizan los niños y niñas para que no se les cuestione ni se les rebata.

4. Al educar a sus hijos e hijas, todas las familias hacen cosas similares, independientemente de la forma en que se haya constituido la familia o de su composición.

Destacar que las familias hacen cosas similares por sus hijos e hijas y que las familias son un lugar donde pueden compartir el sentimiento de ser amados y protegidos puede ayudar a los niños y niñas a comprender mejor la diversidad familiar. Hablar de lo que hacen (como cuidarles, consolarles cuando están tristes, llevarles al colegio cuando son demasiado pequeños para ir solos, etc.) les permite comprender que lo importante es el papel de la familia y no su composición.



SECCIÓN 3. Diapositivas

En el Anexo 6 (y también en la web del proyecto en formato editable), se proporcionan diapositivas de apoyo visual a los contenidos de la unidad didáctica. La presentación puede utilizarse como un todo, o pueden usarse solo ciertas subsecciones, dependiendo de los objetivos, el contexto de aprendizaje y el tipo de audiencia.

Además, se proporciona una lista de referencias bibliográficas para quien desee profundizar en los contenidos.

1 Mi historia personal/privacidad

2 Sensibilidad general, historia privada

#3 El enfoque integral

4 El enfoque orientado al déficit frente al enfoque afirmativo

#5 Espacio para la comunicación

#6 Estigma y profecía autocumplida

#7 Eligiendo las palabras adecuadas 1 y 2



Referencias

- Blitz, L. V., Yull, D., & Clauhs, M. (2020). Bringing sanctuary to school: Assessing school climate as a foundation for culturally responsive trauma-informed approaches for urban schools. *Urban Education*, 55(1), 95–124.
- Chafouleas, S.M., Pickens, I. & Gherardi, S.A. (2021). Adverse Childhood Experiences (ACEs): Translation into Action in K12 Education Settings. *School Mental Health* 13, 213–224
- Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55(2), 167–183.
- Hunt, T. K. A., Slack, K. S., & Berger, L. M. (2017). Adverse childhood experiences and behavioral problems in middle childhood. *Child Abuse and Neglect*, 67, 391–402.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184.
- Lewallen, T. C., Hunt, H., Potts-Datema, W., Zaza, S., & Giles, W. (2015). The whole school, whole community, whole child model: A new approach for improving educational attainment and healthy development for students. *Journal of School Health*, 85(11), 729–739.
- Nadler, D., & Tushman, M. (1980). A model for diagnosing organizational behavior. *Organizational Dynamics*, 9, 35–51.
- Ridgard, T. J., Laracy, S. D., DuPaul, G. J., Shapiro, E. S., & Power, T. J. (2015). Trauma-informed care in schools: a social justice imperative. *Communiqué*, 44(2), 1–12.
- Slade, E. P., & Wissow, L. S. (2007). The influence of childhood maltreatment on adolescents' academic performance. *Economics of Education Review*, 26(5), 604–614.

[Ir a Anexo 6 para ver las diapositivas](#)

ANEXOS

UNIDAD 1

El sistema de protección infantil y el sistema educativo



Principales retos: discusión en parejas

Noah, un niño de 8 años que acaba de ingresar en un centro residencial, va a un colegio nuevo. Cuáles son los principales retos para:

- Noah
- Los compañeros/as de clase
- El profesorado
- Las personas encargadas de su cuidado
- La dirección del colegio

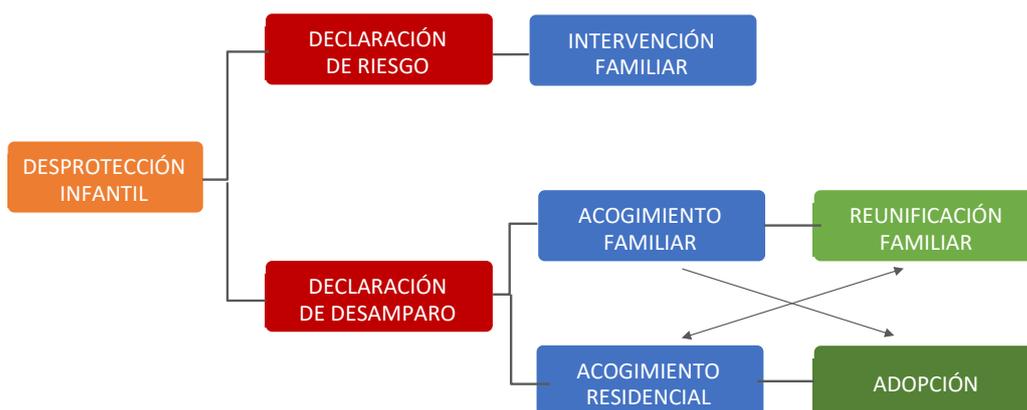


Derechos de la niñez y sistemas de protección de la infancia

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



El sistema de protección de la infancia



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Medidas de protección



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Los derechos de la niñez desde una perspectiva ecológica

Derecho a que se le garanticen las condiciones para "su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social" (CRC, 1989).

¿Cómo apoyar estas condiciones desde la escuela?

Desde una perspectiva ecosistémica, el desarrollo se produce dentro de un sistema ecológico que promueve la agencia, el aprendizaje y la interacción a través de procesos cotidianos "proximales" (Bronfenbrenner, 2005).

Aspectos clave:

- Coordinación con las personas que ejercen el cuidado y agentes clave
- Las "transiciones ecológicas" como momentos clave para el desarrollo de la agencia y el aprendizaje
- Sentido de pertenencia y relaciones comunitarias como factores de resiliencia

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Niños/as y adolescentes tutelados o adoptados en el sistema educativo

- Menor éxito académico (Flynn, Tessier, Coulombe, 2013)
- Menor rendimiento laboral en la vida adulta (Hook, Courtney, 2011)
- Peor estado de salud (Dixon, 2008)

¿POR QUÉ?

Interacción entre factores individuales (estrés, motivación, autoestima...) y factores sociales (expectativas de la escuela y de las personas cuidadoras, políticas escolares (no) inclusivas, relaciones con iguales y adultos, sistema de atención, calidad de la interacción y de las respuestas...) (Sebba et al., 2015).



La calidad del entorno escolar marca la diferencia

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Barreras y obstáculos

- Los discursos actuales en torno al estudiantado en cuidado alternativo, las personas adoptadas, los y las estudiantes refugiados están constituidos en gran medida desde sus supuestos déficits (Uptin, Wright, Harwood, 2012).
- Este posicionamiento sitúa al estudiantado en un marco de supuestos negativos y deficitarios dentro de las escuelas (traumatizado/a, víctima y en riesgo) (Keddie, 2011).
- "Narrativas institucionales" que silencian la historia y las perspectivas del estudiantado.
- Currículo implícito y política escolar: entornos escolares competitivos y estandarizados, donde algunos podrían caer fuera de los límites de aceptabilidad de la escuela como estudiantes.
- El/la "buen/a profesor/a" como única esperanza:
"Septiembre es... como la lotería. Cruzas los dedos y rezas para que te toque un buen profesor. Pero solo ocurre una vez cada muchos años" (Madre de acogida de una niña de 12 años).

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Oportunidades y factores de protección

- Garantizar el interés superior de la infancia en todas las acciones
- Creación de una asociación estructural entre la escuela y los servicios de protección de la infancia (formaciones conjuntas, equipos multidisciplinares...)
- Participación de las personas adultas responsables del niño o de la niña ante la comunidad escolar y otras organizaciones
- Enfoque integral de la escuela
- Promoción de los factores de protección a nivel individual y del entorno
- Legitimar las historias y experiencias de los niños y de las niñas, representando la diversidad en los libros y materiales utilizados en el aula
- Prevenir la discriminación y evitar la estigmatización

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Referencias

- Bronfenbrenner U. (ed.) (2005), *Making human beings human. Bio-ecological perspectives on human development*, Sage, Thousand Oaks
- Dixon J. (2008), Young People Leaving Care: Health Outcomes. *Child & Family Social Work*, 13, 2, pp. 207-17.
- Flynn, R. J., Tessier, N. G., & Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1), 70–87.
- Hook J.L., Courtney M.E. (2011), Employment Outcomes of Former Foster Youth as Young Adults: The Importance of Human, Personal, and Social Capital. *Children and Youth Services Review*, 33, 10, pp. 1855-65.
- Keddie, A. (2011). Pursuing justice for refugee students: Addressing issues of cultural (mis)recognition. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 1–16.
- Sebba J. et al. (2015), *The Educational Progress of Looked after Children in England: Linking Care and Educational Data*, University of Oxford Department of Education/University of Bristol, Oxford.
- Uptin, J., Wright, J. & Harwood, V. (2013). 'It felt like I was a black dot on white paper': examining young former refugees' experience of entering Australian high schools. *The Australian Educational Researcher*, 40, 125–137.
- Youdell, D. (2011). *School trouble: Identity, power and politics in education*. London: Routledge.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

NOTAS

Derechos de la niñez y sistemas de protección a la infancia

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y Niña (CDN) otorga a todos los niños y niñas el derecho a "un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social" (art. 27) y exige que los padres/madres o responsables del niño/a "aseguren, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida necesarias para su desarrollo". Cuando, por la razón que sea, las familias no puedan cumplir con estas obligaciones, los Estados son responsables de garantizar ese cuidado en situaciones en las que los niños o niñas estén "temporal o permanentemente privados de su medio familiar" (art. 20). Tras evaluar la situación, se les proporciona una solución de cuidado alternativo hasta que puedan volver con su familia, ya sea en una familia de acogida o en un centro residencial. Cuando el retorno a la familia no sea posible, también puede considerarse una solución permanente, como la adopción.

¿Por qué hay niños y niñas en el sistema de protección?

Existen varias razones para que los Estados pongan en marcha medidas de protección a la infancia. En la UE, los Estados tienen el deber de apoyar a las familias para eliminar cualquier posible obstáculo que pueda impedir a las familias desempeñar sus funciones destinadas a garantizar el cuidado, la educación y la socialización de sus hijos e hijas. Sin embargo, en algunos casos la familia y la comunidad donde vive el niño o la niña no satisfacen sus necesidades básicas. En caso de que la familia de origen de un niño o niña viva una situación de dificultad temporal que no pueda ser atendida por un apoyo familiar en el hogar; si el niño/a está gravemente desatendido; si el comportamiento de los padres/madres produce graves daños al niño y pone en peligro su seguridad y bienestar, para atender al interés superior del niño el sistema de protección está facultado para intervenir con medidas de protección en colaboración con los servicios sociales y sanitarios. Estas medidas de protección pueden adoptar diferentes formas y la literatura

sugiere que son más eficaces cuando se deciden y definen de forma colaborativa, implicando a la familia de origen, a otras personas de confianza del entorno familiar y a los y las trabajadores/as sociales que ya conocen a la familia y la apoyan. Cuando el niño o niña se encuentra en una situación que el Tribunal califica de "estado de abandono", puede ser adoptado/a.

Medidas de protección

El acogimiento familiar concede la custodia de un niño o niña a una familia durante un tiempo, sin que exista un propósito adoptivo. El propósito es dar a los niños y niñas la oportunidad de crecer en un entorno familiar más favorable que de origen. Según la relación entre ellos y ellas y la familia acogedora, el acogimiento será: acogimiento en familia extensa (acogimiento con abuelos/as, tíos/as, hermanos/as, otros parientes) en familia ajena (acogimiento sin parientes). En este último caso, existen tres tipos: (1) familias voluntarias; (2) familias especializadas en las que alguno de sus miembros tienen experiencia o formación para trabajar con niños con necesidades especiales, estas familias no tienen relación laboral; y (3) familias profesionalizadas, además de los requisitos de las familias especializadas, existe una relación laboral entre los acogedores y la entidad pública.

El acogimiento familiar puede adoptar las siguientes modalidades en función de su duración y objetivos:

- (1) acogimiento de urgencia: mientras se decide la correspondiente medida de protección familiar, deberá tener una duración inferior a seis meses.
- (2) acogimiento temporal, mientras se realizan mejoras para la reunificación familiar. Su duración máxima no debe exceder de dos años, salvo que el interés superior del niño o niña aconseje la prórroga de la medida;
- (3) acogimiento permanente, cuando se confirme que no es posible la reunificación familiar.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

La segunda medida de protección es el acogimiento residencial. Cuando se descarta la posibilidad del acogimiento familiar, el niño o niña vivirá en un centro con otros niños y niñas en su misma situación. Dentro de esta medida se pueden encontrar:

- (1) centro de acogida donde la atención es inmediata y transitoria mientras se realiza el diagnóstico de la situación para determinar la medida a aplicar;
- (2) centro de acogimiento residencial donde se ofrece a los niños y niñas un recurso alternativo al entorno familiar;
- (3) centro de acogimiento específico para niños y niñas con algún tipo de especificidad, como problemas de conducta. La finalidad de éstos es proporcionar al niño un marco adecuado para su educación y desarrollo.

Obstáculos

Las escuelas también pueden ser espacios que restringen el aprendizaje y la inclusión social. Tienen el poder de designar los marcadores de identidad más deseables y que permiten a determinados alumnos y alumnas tener éxito en la institución y, a la inversa, estos mismos marcadores sociales y culturales pueden excluir muy fácilmente la diferencia. Las "performativas que no tienen sentido en los discursos que enmarcan la escolarización, o que son contrarias a los discursos institucionales imperantes, pueden fracasar o pueden actuar para constituir un sujeto fuera de los límites de la aceptabilidad como estudiante" (p. 37). Por lo tanto, el niño o niña en situación de protección puede situarse con demasiada facilidad fuera de estos límites de aceptabilidad.

Cuando se identifica la diferencia, a menudo se equipara con la marginalidad, el déficit y la carencia, debido al (mal) reconocimiento y la mala representación del estudiante (Keddie 2011). Este posicionamiento sitúa al o la estudiante en un estrato de supuestos negativos y deficitarios dentro de las escuelas, como traumatizado/a, víctima y en situación de riesgo.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

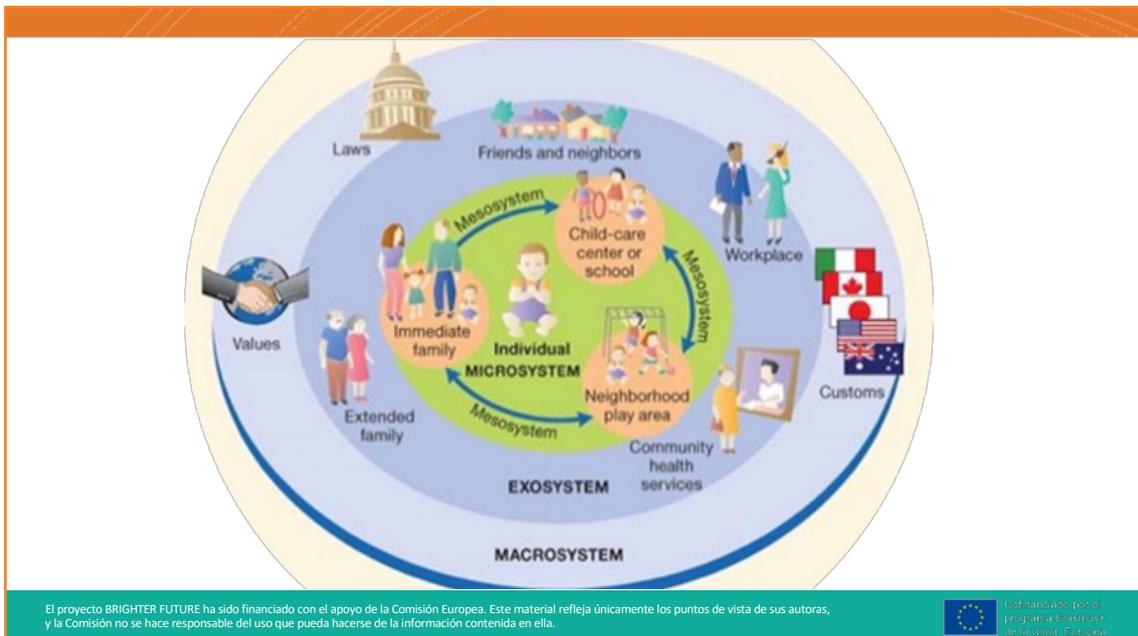
Anexo 2.1

UNIDAD 2.1

El enfoque integral sobre el bienestar escolar

Contenido

- 1. El enfoque comunitario**
Sentir y experimentar lo que significa un enfoque comunitario
 - **Creación de un 'sociograma' de una escuela y su comunidad**
Obtener información sobre los diferentes actores
- 2. El enfoque integral del bienestar escolar**
¿Por qué funciona un enfoque de toda la escuela? Obtener información sobre los diversos bloques de construcción
- 3. Empoderando al profesorado**
El significado de los/las docentes en la trayectoria de su alumnado
- 4. Mejorar la igualdad de oportunidades**



El 'sociograma' de una escuela y su comunidad

- ¿Qué personas y entidades (dentro y fuera de las escuelas deben incluirse cuando se trabaja en el bienestar del estudiantado (y el personal)?
- ¿Quién se relaciona con quién?
- ¿Qué es importante cuando se trabaja en un enfoque escolar integral junto con la comunidad?

Bienestar en la escuela

Por **BIENESTAR** entendemos **una salud mental positiva**, determinada por

- el optimismo,
- la confianza en uno mismo/a,
- la felicidad,
- la vitalidad,
- el encontrarle sentido a la vida
- la autoestima
- saber manejar las propias emociones.

El bienestar consiste en crecer en un entorno que contribuya en un sentido amplio al desarrollo positivo de una persona sana, sociable e independiente.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Lo que funciona mejor en la escuela

Un **enfoque integrado del bienestar en la escuela**

(a diferencia de las intervenciones aisladas) se caracteriza por:

- Su implementación se mantiene en el tiempo
- Se apoya el desarrollo socioemocional del estudiantado
- El profesorado recibe una buena formación
- Las lecciones requieren la participación activa del estudiantado
- Las familias se involucran activamente
- La inversión en el bienestar (visión) es ampliamente apoyada dentro de la escuela.
- La participación de todas las partes involucradas (se escuchan todas las voces y se toman decisiones negociadas)

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Modelo de Weare (2015)

[What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools](#)



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

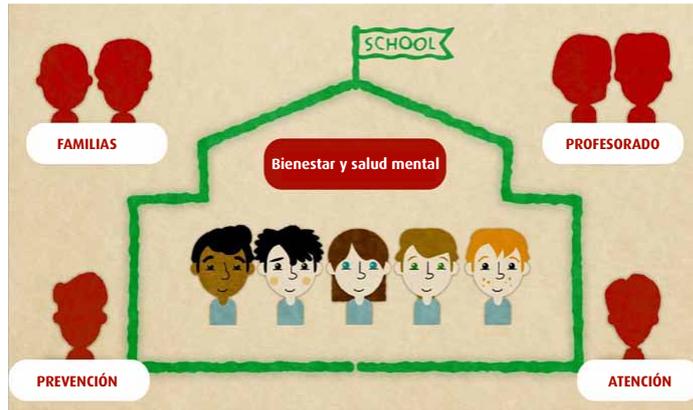
Efectos de un enfoque integral para el bienestar

- Mejor rendimiento de aprendizaje.
- Mejores habilidades sociales y emocionales.
- Una disminución en el comportamiento problemático, la ansiedad y los síntomas de depresión.
- Una mejora en el trabajo de la memoria y la concentración.
- Una actitud más positiva hacia la escuela y los profesores.
- Más motivación para aprender.
- Menos retraso en la obtención del diploma.
- Menos abandono escolar.
- Una mejor posición de partida para la participación social.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



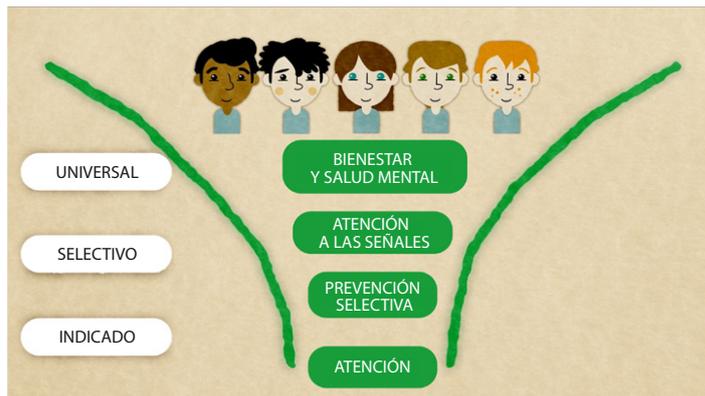
Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



S



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



El bienestar escolar desde la perspectiva del profesorado

1. El desarrollo socioemocional y el bienestar son las bases de un ambiente positivo en la escuela.
2. No se pueden conseguir con una intervención concreta o con una actividad aislada.
3. La atención al desarrollo socioemocional y el bienestar es un asunto de toda la escuela (y del entorno).

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



La escuela puede pensar en lo que funciona...

... con su estudiantado
... con el equipo de la escuela
... con las familias
... en esta escuela
... en este barrio

¿Qué estamos haciendo ya?
¿Qué funciona bien y qué más podemos hacer?

Paso a paso, no se consigue de la noche a la mañana.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Empoderando al maestro

Pensar sobre:

- ¿Qué papel juega un profesor o profesora en la trayectoria de vida de un niño o niña?
- ¿Qué aportación significativa puede hacer?

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.

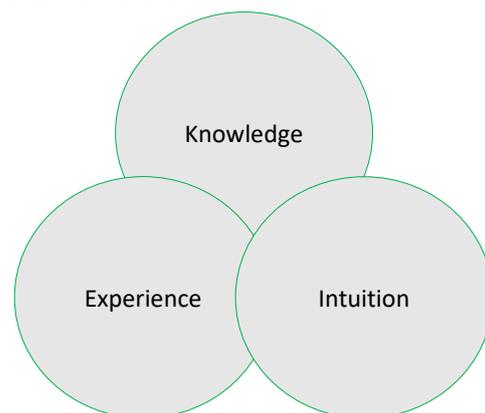


Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

El bienestar del personal de la escuela

¡Atención!

El bienestar del estudiantado comienza con la atención al del personal de la escuela.



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Desigualdad de oportunidades

La desigualdad de oportunidades a menudo comienza en la infancia:

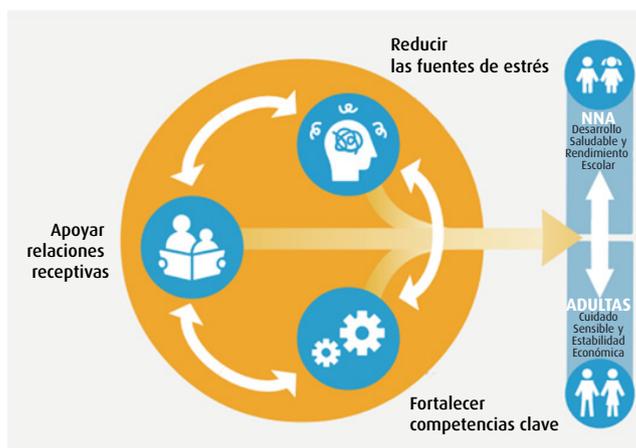
- Condiciones de vida desfavorables o con factores desfavorables.
- La desigualdad de oportunidades en la educación
- Factores que influyen en el desarrollo:
por ejemplo, alteración de la regulación emocional, dificultades relacionales, disminución de la confianza en las propias capacidades
- Consecuencias psicológicas, como aumento del estrés, problemas mentales (depresión, ansiedad, insomnio, ansiedad y soledad) y reducción del bienestar mental

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



¿Qué puedes hacer para mejorar la igualdad de oportunidades?

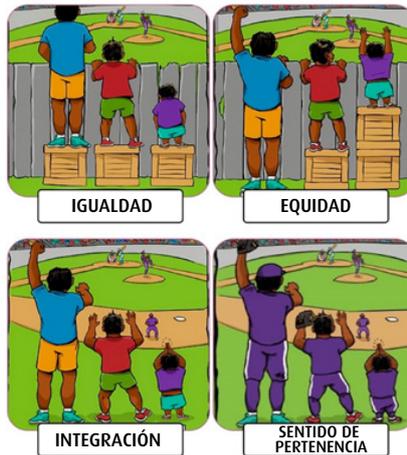
¿Es la escuela un buen lugar para trabajar los tres principios?



Source: Center on the Developing Child – Harvard University

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.





El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



BRIGHTER FUTURE
Innovative tools for developing full
potential after early adversity

Equidad educativa, diversidad e interseccionalidad

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en el mismo.



Equidad

Secada (2012, citado en Carter 2018)

- Es beneficiosa para la sociedad en su conjunto, pero sobre todo, es una cuestión de justicia social
- Justicia social: “interrumpir errores actuales, deshacer o rectificar errores pasados, y predecir y evitar posibles errores que se infligen o pueden ser infligidos a grupos enteros de personas”

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



La *Equidad Educativa* tiene dos dimensiones:

En primer lugar, es una cuestión de justicia, que implica asegurar que las circunstancias personales y sociales –por ejemplo, el género, estatus socioeconómico o origen étnico– no son un obstáculo para alcanzar el potencial educativo.

En segundo lugar, tiene que ver con la inclusión, que consiste en garantizar un mínimo básico de educación para todos.

(Chapman & Ainscow, 2022, p.2)

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.

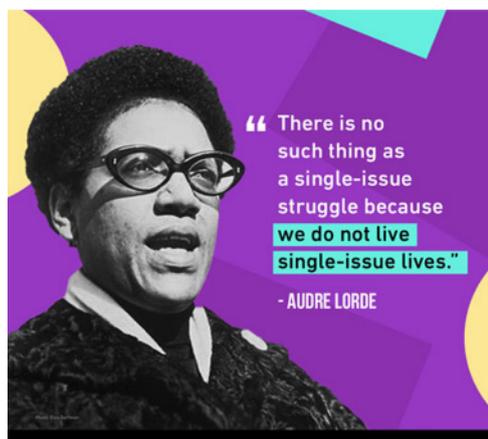


Interseccionalidad

DeGraffenreid vs. General Motors – Crenshaw
Metáfora de cesta de manzanas (Rodó de Zarate, 2022)



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Un tratamiento separado de los diferentes sistemas de opresión no pueden dar cuenta de las experiencias vividas por quienes los sufren juntos.

Rodó de Zarate, 2016

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Para abordar la interseccionalidad, deberíamos centrarnos en dar cuenta de cómo la raza, la clase, el género, la sexualidad, la capacidad, y la edad, pueden organizar la dinámica de poder y la desigualdad de los niveles sociales e individuales.

Debe haber una aproximación práctica a esto.



¿Por qué hablamos de esto?

- Todos los individuos ocupan tanto posiciones de privilegio social como de marginalidad cuando se toman en cuenta todas sus identidades (Jones & Wijeyesinghe, 2011)
- La interseccionalidad alienta a quienes están en el ámbito educativo a ver qué se valora y quién es privilegiado.
 - Por ejemplo, políticas de etiquetado y tolerancia cero.



- Si aceptamos que hay múltiples niveles de discriminación, debería haber también múltiples niveles de protección.
- Podemos usar la interseccionalidad para estudiar, comprender y responder a cómo se cruzan estos factores.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

- Si no mantenemos la interseccionalidad en nuestros enfoques, corremos el riesgo de invertir recursos en iniciativas de un solo eje que pueden fallar.
- Las escuelas, por ejemplo, brindan servicios de discapacidad en relación con su discapacidad, niños y niñas migrantes reciben apoyo con el aprendizaje del idioma y la superación de posibles adversidades en el proceso (por ejemplo de quienes migran solos o realizan una migración forzada).
Pero, ¿qué pasa con el niño que es refugiado y tiene una discapacidad? (Bešić, 2020)

- Visión homogeneizadora del estudiantado
- Apoyos limitados o ineficaces

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Caso: Abdullah

(Adaptado de Roxas & Roy, 2012)

- ¿Dónde podemos ver la influencia del privilegio en la experiencia de Abdullah?
- ¿Dónde podemos ver la influencia de los sistemas de opresión en la experiencia de Abdullah?

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Referencias

- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *Prospects*, 49(3–4), 111–122. <https://doi.org/10.1007/s1125-020-09461-6>
- Carter, N. P. (2018). Intersectionality of Race, Ethnicity, Class, and Gender in Teaching and Teacher Education. *Intersectionality of Race, Ethnicity, Class, and Gender in Teaching and Teacher Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1163/9789004365209>
- Case, K. A. (2016). Engaged Learning for Social Justice. *Intersectional Pedagogy*, 1–24.
- Chapman, C., & Ainscow, M. (2022). *Educational Equity Pathways to Success*. Routledge.
- Cho, S., Crenshaw, K., & Leslie, M. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Intersectionality: Theorizing Power, Empowering Theory*, 15(2), 1–23.
- Crenshaw, K. (2011). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of Anti-discrimination doctrine, feminist theory and anti-racist politics. In *Framing intersectionality* (pp. 25–42).
- Dill, B. T., & Zambrana, R. E. (2020). Critical Thinking About Inequality. *Feminist Theory Reader*, 108–116. <https://doi.org/10.4324/9781003001201-14>
- Jones, S., & Wijeyesinghe, C. (2011). The Promises and Challenges of Teaching from an Intersectional Perspective: Core Components and Applied Strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 119, 11–20. <https://doi.org/10.1002/tl>
- Rodó de Zárate, M., & Jorba, M. (2022). Metaphors of intersectionality: Reframing the debate with a new proposal. *European Journal of Women's Studies*, 29(1), 23–38. <https://doi.org/10.1177/1350506820930734>
- Roxas, K., & Roy, L. (2012). "That's How We Roll": A Case Study of a Recently Arrived Refugee Student in an Urban High School. *Urban Review*, 44(4), 468–486. <https://doi.org/10.1007/s11256-012-0203-8>

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



NOTAS

Lo que funciona mejor en la escuela

Todxs = dirección (dirección del centro, profesorado, alumnado, otros agentes de cuidado y apoyo, municipio).

Desigualdad de oportunidades

El desarrollo socioemocional y la resiliencia son condiciones previas para una mayor igualdad de oportunidades, incluso con respecto a una buena educación y oportunidades sociales en general. Invertir en el bienestar en la escuela es un elemento esencial para poder mantener el control sobre la propia vida. Es importante que NNA aprendan a sobrevivir en la sociedad actual y en contacto con los/as demás.

Ejemplos de condiciones de vida desfavorables/factores desfavorables:

posición de vista socioeconómica baja; otras experiencias traumáticas de la infancia, como el abuso y el abandono.

Interseccionalidad

Granny Smith, Red Delicious, Pink Lady, Honeycrisp, Fuji, Gala o Golden Delicious. Cada manzana tiene un determinado color, sabor, textura, etc. Estas y otras propiedades son criterios según los cuales es posible clasificar ampliamente los tipos de manzanas en la práctica y el conocimiento cotidianos. Cada propiedad específica de la manzana (roja, grande, dulce) es análoga a las posiciones sociales en interseccionalidad (hombre, blanco, gay).

Las características/ posiciones no se constituyen mutuamente; en cambio, constituyen la manzana (o a un individuo).

Mi edad es la misma si soy mujer u hombre, al igual que mi etnia no cambia dependiendo de mi orientación sexual. Lo que podría cambiar son los efectos de esas posiciones; por ejemplo la consideración social de mi edad puede variar dependiendo de mi género.

La persona es un todo en el que se pueden distinguir, nombrar y estudiar diferentes propiedades.

Si siguiendo con la metáfora de la cesta de manzanas, podríamos centrarnos en los diferentes valores que se le dan a las distintas manzanas de la cesta. Esos valores se construyen socialmente y se definen cultural e históricamente. Los colores o tamaños de las manzanas tienen diferentes significados en diferentes contextos, por lo que sus propiedades no determinan su valor de manera fija sino que cambian según el contexto social. La dulzura, por ejemplo, se define en relación con otras frutas en una región específica, y algunos tipos de manzanas son más valorados que otros en diferentes países.

Interseccionalidad 2

- (1) Ubicar las experiencias vividas y las luchas de las personas de color y otros grupos marginados como punto de partida para el desarrollo de la teoría;
- (2) Explorar las complejidades no solo de las identidades individuales sino también de la identidad grupal, reconociendo que las variaciones dentro de los grupos a menudo se ignoran.
- (3) Revelar las formas en que los dominios de poder interconectados organizan y estructuran la desigualdad y la opresión; y
- (4) Promover la justicia social y el cambio social vinculando la investigación y la práctica para crear un enfoque holístico para la erradicación de las disparidades y para cambiar las instituciones sociales y de educación superior.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

¿Por qué hablamos de esto?:

Un problema es que un comportamiento disruptivo o inapropiado es construido socialmente, determinado o interpretado por quien observa, de acuerdo con una mirada particular.

Cuando se etiqueta, no se tiene en cuenta la situación que da lugar a la acción, o el entorno del hogar donde se modelan o practican ciertos comportamientos o respuestas.

Otro problema de etiquetar es que los juicios hechos por maestros/as y personal educativo no son consistentes en todas las aulas, escuelas o comunidades.

Las políticas de tolerancia cero hacia determinados comportamientos, por ejemplo, a veces fomentan prácticas en las escuelas que excluyen aún más al estudiantado ya clasificado "con problemas de conducta". Tales políticas establecen firmes e inflexibles parámetros de comportamiento aceptable para todos los niños y niñas, independientemente de las circunstancias.

Quienes provienen de entornos familiares desafiantes, tienen dificultades con el aprendizaje o experimentan caos en sus vidas tienen menos probabilidades de ajustarse a reglas que son inflexibles y no se adaptan a los mundos en los que viven.

Al igual que el etiquetado, las políticas y prácticas de tolerancia cero descartan o minimizan el contexto de la acción, a favor de la aplicación estricta de las reglas.

Caso Abdullah

Según Cho y colegas (2013, p. 795), "lo que hace que un análisis sea interseccional es (...) su forma interseccional de pensar sobre el problema de la igualdad y la diferencia y su relación con el poder."

Ver el caso de Abdullah en el contenido, #3.3

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Anexo 2.2

UNIDAD 2.2

Cómo desarrollar escuelas inclusivas donde todas las personas cuenten

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Recapitulando...

- Escuelas inclusivas
 - Equidad y resiliencia
 - Enfoque integral del bienestar escolar
 - Requieren de la implicación de toda la comunidad educativa (que también se articula con el exterior de la escuela)

¿Qué puede hacer el profesorado?



Fuente de la ilustración:
Larios Gómez, E. (2021). La gestión de la convivencia escolar en la educación básica en México. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 20-47.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



¿Cómo desarrollar escuelas inclusivas donde todas las personas cuenten?

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Pilares o áreas de trabajo

- A. El bienestar del alumnado
- B. El equipo docente
- C. La relación hogar-escuela
- D. Los patios de recreo y otros espacios escolares
- E. El círculo de influencia.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

EL BIENESTAR DEL ALUMNADO

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

La escuela como espacio seguro

Cada persona es única y necesita sentirse única.

Los NNA que han experimentado adversidades tempranas tienen una necesidad especial de sentirse considerados.

- Priorizar la seguridad emocional
- Establecer tiempos para construir relaciones (Ej: asambleas, trabajo cooperativo, etc.)
- Generar seguridad en las relaciones (reglas para resolver conflictos)
- Cambio de perspectiva: las emociones

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Diversidad en el aula

- Algunos niños y niñas tienen ciertas habilidades y otros y otras tienen otras diferentes.
- Algunas personas son más capaces en ciertas tareas y otras menos.
- Algunas personas saben qué hacer y cómo hacerlo, o piden ayuda si la necesitan, y otras no saben qué hacer ni cómo hacerlo
- Algunos alumnos y alumnas tienen dificultades de aprendizaje, otros menos y otros...

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

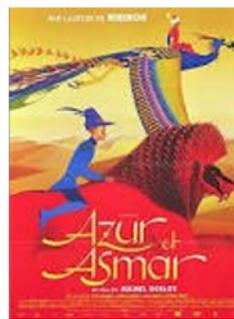
Trabajo en equipo



Tutor/a



Familia



Terapeuta

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Estudio de caso

Alex es un niño de 9 años, adoptado de Etiopía cuando tenía 3 años. Se incorporó a la escuela este año, tras dejar un colegio al que había asistido desde el parvulario.

En una conversación con el profesor anterior, éste informó que Alex había mostrado cierto comportamiento disruptivo en clase durante el último trimestre y, tras una conversación con la familia, consideraron que ésta era sobreprotectora.

A principios de curso, la familia informó al departamento de orientación de que Alex estaba asistiendo a terapia.

Estamos al final del primer trimestre y la profesora actual observa que Alex sigue desafiándola. Interrumpe, hace bromas, se levanta de su asiento, molesta a sus compañeros, etc.

Además, el personal del comedor ha comentado que ha habido un cambio de cuidador y Alex ha empezado a tener comportamientos disruptivos.

En el patio, un profesor observa a Alex, empujando y agrediendo a Rubén, mientras juegan juntos al fútbol.

Cuando va a separarlos y pregunta qué ha pasado, Alex se queda mudo y no contesta. Otro compañero comenta que Rubén ha hecho un comentario racista.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Algunas cuestiones 1

- **Tutor/a**

¿Qué harías como profesor/a inmediatamente después del incidente y qué medidas tendrías que tomar a continuación?

- **Familia**

Cuando te informaran del incidente en el patio de recreo, ¿qué medidas tomarías y qué reacciones esperarías del personal docente?

- **Terapeuta**

¿Qué sugerencias harías a la familia y a la escuela para hacer frente a situaciones similares en el patio de recreo en el futuro?

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Sugerencias de actuación

- Reúne a los implicados en la pelea e intenta así aclarar la situación.
 - "¿Quién/es está equivocado?"
- Empatizar con la víctima de racismo, comprender su enfado y ofrecerle alternativas para responder adecuadamente:
 - "Entiendo que estés enfadado, tienes derecho a sentirte mal, pero no puedes atacar".
- Decidir el tipo de sanción, que debe ser constructiva y tener un impacto positivo.
- Es importante que el profesor o profesora deje claro que la víctima de un ataque racista no es culpable ni responsable, sino una víctima.
- Estos niños y niñas viven este tipo de situaciones más a menudo de lo que creemos. La mayoría de las veces no dicen nada porque se sienten avergonzados o culpables.
- Promover actividades que trabajen el respeto a la diversidad:
 - Invitar a oradores de otros grupos étnicos y orígenes para que sirvan de referencias positivas.
 - Buscar modelos positivos en las redes sociales.
 - Incorporar lecturas y actividades en las que esté representada la diversidad.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Algunas cuestiones 2

- **Tutor/a**
¿Cuál sería la respuesta al comportamiento de tu alumno o alumna en clase (interfiere, hace bromas, se levanta de su asiento, molesta a sus compañeros...)?
- **Familia**
¿Cuáles deberían ser las respuestas de la escuela a las necesidades emocionales de tu hijo o hija?
- **Terapeuta**
¿Cuáles deberían ser las respuestas adecuadas de la escuela a las necesidades emocionales del niño o niña?

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Respuestas a las necesidades emocionales

- Mantén la calma y piensa que no es nada personal. Si conocemos su historia podemos entender la situación por la que está pasando. Comprender sus necesidades es el primer paso de nuestra intervención.
 - No discutas, pero intenta llevarte bien, y si es posible, ten en mente una frase que le enganche: "seguro que tienes buenas razones para actuar así". No te enzarces en una pelea con él o ella.
 - Si se calma, hablaremos con él o ella más tarde, individualmente, mostrando un interés legítimo por su situación.
 - Si no se calma... toma las medidas preestablecidas del protocolo (plan de convivencia).
 - Haz un seguimiento de su comportamiento, averigua cuáles son los desencadenantes y, por supuesto, en colaboración con el Equipo de Orientación, ten una reunión con la familia.
 - Proporcionar al niño o niña nuevas estrategias que le ayuden a afrontar las situaciones que se le escapan de las manos. Darle tiempo para que adquiera estas habilidades y sea capaz de gestionar sus emociones.
- Incondicionalidad: el niño o niña tiene que saber que, pase lo que pase, estamos de su lado
 - Previsibilidad: las personas y rutinas previsibles son la clave para que un niño o niña se sienta emocionalmente seguro/a
 - Presencia: saludar al niño o niña, sonreír, mostrar interés, son signos de estar ahí para él o ella.
 - Paciencia: la regulación de las emociones no se produce de repente, hay que darle tiempo y paciencia para que adquiera las habilidades necesarias.
 - Ten en cuenta que los niños y niñas que han vivido situaciones adversas son sensibles a los cambios y transiciones inesperados.
 - Si con las medidas tomadas vemos que no hay una resolución positiva o incluso que las condiciones empeoran, se podrían recomendar otras medidas externas...
 - Trabajar las emociones a nivel de grupo.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Algunas cuestiones 3

• Tutor/a

¿Crees que es necesario implicar a las familias en el aula? ¿Cuáles serían los principales puntos a tener en cuenta para establecer una buena comunicación entre la familia y la escuela?

• Familia

¿Cuáles serían los principales puntos a tener en cuenta para establecer una buena comunicación entre la familia y la escuela?

• Terapeuta

¿Cuáles serían los principales puntos a tener en cuenta para establecer una buena comunicación entre usted, la familia y la escuela?

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Una buena comunicación

- Cada una de las partes implicadas debe intentar conseguir una comunicación fluida, mostrar respeto hacia las demás, confiar y no interferir en el papel de la otra.
- Trabajo en equipo: Con los niños y niñas que han vivido una situación adversa, el trabajo en equipo es esencial para fijar objetivos comunes.
- Debemos ser conscientes de la privacidad de las historias personales. ¿Qué información consideras importante preguntar a la familia?
 - Información pertinente que pueda ayudar a apoyar y acompañar a los niños y niñas
 - Las familias deben facilitar la información necesaria para que los profesores y profesoras sean sensibles a sus necesidades y comprendan que los niños y niñas que han sufrido adversidades tempranas pueden presentar retos adicionales.
 - Implicar a los niños y niñas siempre que sea posible.
- Especialmente importante es no comunicar las quejas diarias delante de los niños y niñas.
- Comentar los progresos, logros y pequeños avances.
- Es importante buscar y utilizar un vocabulario apropiado relacionado con la diversidad familiar.
- Informarse sobre cómo trabajar en el aula, buscar recursos e información relacionada con el trabajo con niños y niñas que sufrieron adversidades tempranas.
- No etiquetar, ni dar por sentado que todo es fruto de la adopción o de la adversidad temprana.
- No olvidar nunca que los niños y niñas que han vivido una situación adversa son, ante todo, niños y niñas.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Observaciones finales

- Es importante que las partes implicadas trabajen juntas y tengan una comunicación fluida.
- El alumno o alumna debe recibir la misma respuesta de todas las partes implicadas.
- Construir y mantener un ambiente de cohesión en el grupo.
- Trabajar las emociones con los niños y niñas

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Pregunta final

Como futuros/as docentes que trabajaréis con estos niños y niñas, ¿considerais pertinente la formación en este ámbito?

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Anexo 3

UNIDAD 3

Experiencias de adversidad temprana

Objetivos

- Conceptualización de la Adversidad Temprana/ ACE (por sus siglas en inglés)
- Aproximaciones teóricas a las ACE

Experiencias de adversidad temprana

ROMPIENDO EL HIELO

¿Qué experiencias considerarías que es una experiencia de adversidad temprana?

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Las ACE según la OMS



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Conceptualización clásica de las ACE



Fuente: Centers for Disease Control and Prevention
Credit: Robert Wood Johnson Foundation

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Ampliación del concepto

"La vida humana no puede estudiarse sin tener en cuenta tanto el modo en que los individuos se sitúan dentro de las estructuras sociales y se ven limitados por ellas, como el modo en que esos individuos construyen una comprensión del mundo que les rodea y le imponen un significado".

Dressler (2001: 455)



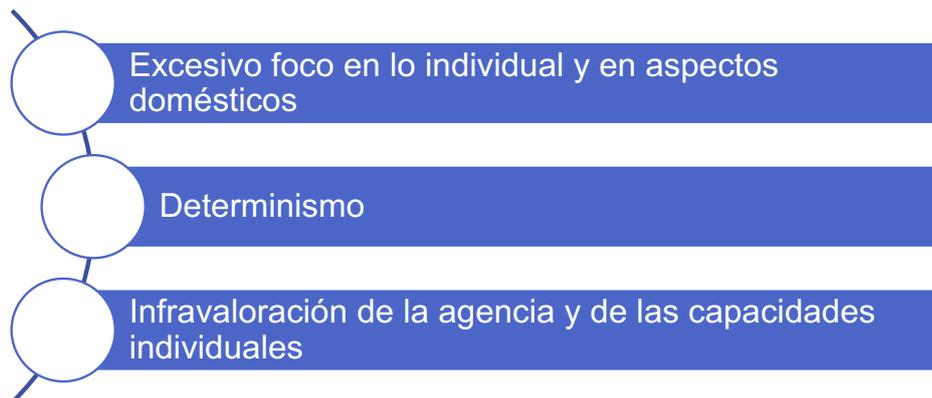
Source: Cronholm et al. (2015)

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

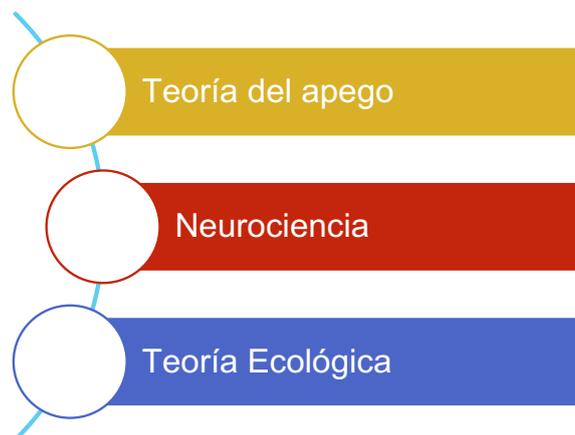
Críticas al concepto de ACE



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Aproximaciones teóricas a las ACE



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.





Teoría del apego

Teoría del apego

John Bowlby (1969)

La idea central de la teoría es que los cuidadores/as primarias que están disponibles y responden a las necesidades del bebé permiten que este desarrolle un sentimiento de seguridad. Según Bowlby, se basa en el establecimiento de vínculos afectivos, de relaciones tempranas entre los bebés y sus cuidadoras/es que permiten un buen bienestar psicológico y saludable, que afectará al desarrollo de la persona en la infancia y la vida adulta.



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea.



Teoría del apego

Estilos de apego

[The strange situation \(Ainsworth, 1969\)](#)

- **SEGURO**
- **EVITATIVO**
- **ANSIOSO-AMBIVALENTE**
- **DESORGANIZADO**

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea.



Críticas a la Teoría del Apego

1. **Reduccionismo y monocausalidad**
(Korstanje, 2008; Waters et al, 2002)
2. **Determinismo**
(Saunders et al., 2015)
3. **Multiplicidad de apegos**
4. **Dinamismo**
(Groh et al., 2014)
5. **Diferencias culturales**

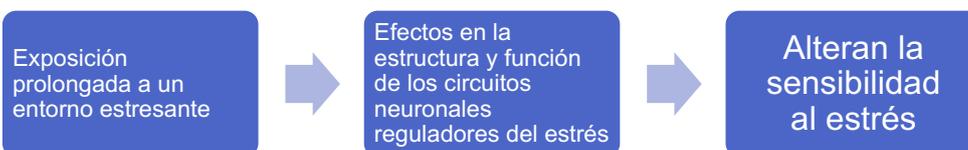
El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



Neurociencia



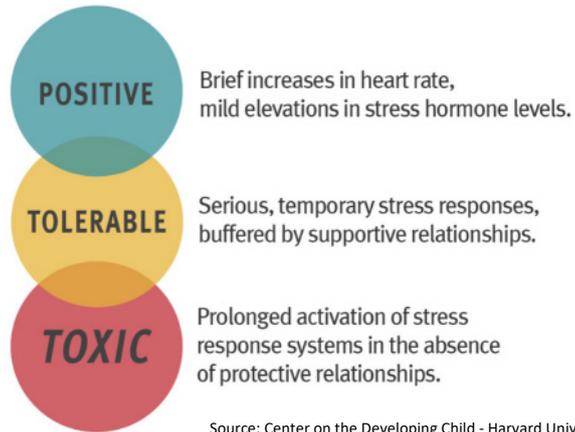
El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Estrés tóxico

¿Qué es el estrés tóxico?



Source: Center on the Developing Child - Harvard University

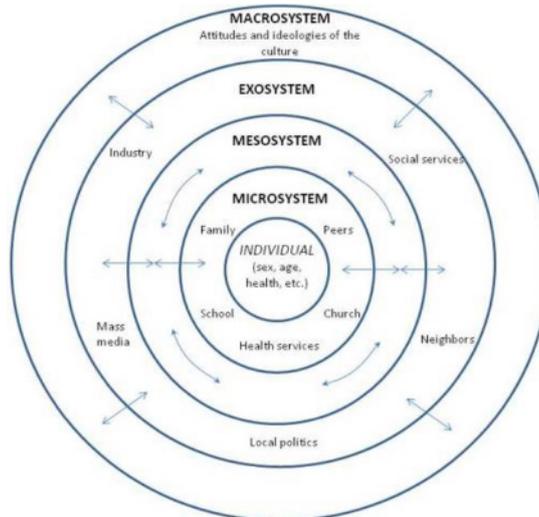
El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Teoría Ecológica

"El potencial de desarrollo de un entorno de crianza se ve reforzado por el número de vínculos de apoyo entre ese entorno y otros contextos en los que están inmersos el niño y los adultos responsables de su cuidado"

(Bronfenbrenner, 1985: 51-52)



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



El peligro del relato único

El peligro del relato único

Chimamanda Ngozi Adichie (2009)

- ¿Cuáles son los “relatos únicos” con los que creciste?
- ¿Alguien ha usado alguna vez este tipo de relatos sobre ti?
- ¿Cómo ha cambiado esto su relación contigo, con las personas que te rodean y con el mundo en el que vives?
- ¿Alguna vez has utilizado “relatos únicos” con otras personas?

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Referencias

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Lawrence Erlbaum
- Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment. Attachment and Loss. New York: Basic Books
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Dressler W. W. (2001). Medical anthropology: toward a third moment in social science?. *Medical anthropology quarterly*, 15(4), 455–465. <https://doi.org/10.1525/maq.2001.15.4.455>
- Felitti VJ, Anda RF, Nordenberg D, Williamson DF, Spitz AM, Edwards V, Koss MP, Marks JS (1998). Relationships of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *Am J Prev Med*; 14:245–258
- Felitti, V., & Anda, R. (2010). The relationship of adverse childhood experiences to adult medical disease, psychiatric disorders and sexual behavior: Implications for healthcare. In R. Lanius, E. Vermetten, & C. Pain (Eds.), *The Impact of Early Life Trauma on Health and Disease: The Hidden Epidemic* (pp. 77-87). Cambridge University Press.
- Groh, A. M., Roisman, G. I., Booth-LaForce, C., Fraley, R. C., Owen, M. T., Cox, M. J., et al. (2014). IV. Stability of attachment security from infancy to late adolescence. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(3), 51–66.
- Korstanje, M. (2008). Turismo y Crítica a la teoría de la Base segura en Bowlby. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(2), pp. 115-137.
- Kandel, Eric R. (2012). *Principles of Neural Science, Fifth Edition*. McGraw-Hill Education. p. 5.
- Mercer, J. (2006). *Understanding attachment: Parenting, child care, and emotional development*. Greenwood Publishing Group.
- Shulman, Robert G. (2013). "Neuroscience: A Multidisciplinary, Multilevel Field". *Brain Imaging: What it Can (and Cannot) Tell Us About Consciousness*. Oxford
- Slater, R. (2007). Attachment: Theoretical development and critique. *Educational Psychology in Practice*, 23(3), 205–219. <https://doi.org/10.1080/02667360701507285>
- Waters, E.; Crowell, J.; Elliott, M.; Corcoran, D.; & Treboux, D. (2002). Bowlby's secure base theory and the social/personality psychology of attachment styles: Work(s) in progress. *Attachment & Human Development*, 4:2, 230-242. <https://doi.org/10.1080/14616730210154216>

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

NOTAS

Experiencias de adversidad temprana

Trabajo en grupos pequeños

- Discutir y enumerar diferentes formas de ACE
- Es muy posible que al principio los alumnos y alumnas sólo mencionen aspectos individuales o de la unidad familiar. Para ampliar la visión, pueden utilizarse preguntas como "¿Crees que vivir en una zona donde hay guerra o tener que abandonar el país por este motivo podría añadirse a la lista?", "¿Qué me dices de sufrir acoso escolar?".

Las ACE según la OMS

La idea de que las experiencias traumáticas en la infancia pueden tener consecuencias duraderas en la salud, la adaptación social y el bienestar de las personas está muy extendida. La ficción cinematográfica y televisiva, por ejemplo, está llena de ejemplos de personas socialmente inadaptadas que vivieron situaciones difíciles en sus primeros años de vida.

A partir de 1994, un amplio estudio realizado en Estados Unidos con una muestra de más de 17.000 individuos descubrió una clara asociación entre la acumulación de experiencias de adversidad antes de los 18 años y los resultados negativos en términos de salud física y mental en la edad adulta (Felitti et al., 1998).

Conceptualización clásica de las ACE

El término ACE se acuñó para identificar aquellas experiencias que podrían tener un impacto negativo en el desarrollo de las personas y, por tanto, en su salud y bienestar a lo largo de la vida. Inicialmente, las ACE se clasificaron en 10 categorías agrupadas en torno a tres ejes (Anda & Felitti, 2010):

- Abuso
 - Emocional
 - Físico
 - Sexual
- Aspectos domésticos
 - Madre maltratada
 - Drogas/Alcohol
 - Problemas con la justicia
 - Depresión, suicidio, problemas que impliquen hospitalización
 - La crianza no se da por los dos padres biológicos
- Negligencia
 - Emocional

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



o Física

Ampliación del concepto

Algunos autores consideran que el término ACE debe ampliarse para incluir otros factores como la violencia en el vecindario, la falta de vivienda, los hogares de acogida, el acoso escolar y el racismo.

- La alta prevalencia de las ACE en la población general: en el estudio inicial, con una muestra de más de 17.000 individuos, el 67% había experimentado al menos una ACE; el 12,6%, uno de cada ocho, tenía cuatro o más.
- Que la acumulación de ACE durante la infancia es un fuerte predictor de problemas de salud física y mental en la edad adulta: cuanto mayor es el número de ACE, mayor es la probabilidad de experimentar depresión crónica, intentos de suicidio, comportamientos de riesgo, encarcelamiento, muerte prematura.

Por ello, en muchos países el concepto de las ACE ha servido de base a las políticas públicas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que dos niños o niñas que experimentan el mismo tipo de adversidad pueden responder de formas distintas: uno puede recuperarse rápidamente sin angustia significativa, mientras que otra puede desarrollar un trastorno de estrés postraumático o ver seriamente afectado su bienestar a largo plazo.

Críticas al concepto de ACE

Aunque el propio concepto de ACE ha contribuido en gran medida a identificar y hacer visibles las experiencias tempranas de adversidad y sus posibles efectos, también hay cada vez más voces críticas.

Hay dos ejes principales de crítica:

1. La evaluación e identificación de las ACE se centra en aspectos individuales y del hogar. Si bien es cierto que la incorporación de otros factores sociales en lo que hemos denominado concepto ampliado de ACE abre el foco a aspectos estructurales, sociales y culturales, en la práctica se siguen utilizando mayoritariamente cuestionarios centrados en el hogar para su evaluación.
2. Identificar la relación entre las adversidades tempranas y determinadas situaciones en la edad adulta conduce a menudo a una visión determinista y fatalista de las personas, que ignora sus capacidades, su potencial y su capacidad de acción.

Aproximaciones a las ACE

Los estudios cuantitativos que miden la prevalencia de las ACE en la población y su correlación con las dificultades en la edad adulta no proporcionan una explicación de cómo las ACE influyen en el desarrollo y la experiencia adulta de las personas. A continuación, examinaremos los principales enfoques que intentan responder cuáles son los mecanismos por los que las ACE influyen en el desarrollo a diferentes niveles.

Teoría del apego

La teoría del apego fue formulada por primera vez por John Bowlby (1969) y ha sido una de las teorías más importantes, orientadoras y persuasivas del siglo XX hasta nuestros días. La teoría del apego ha dado forma a buena parte de la psiquiatría infantil, la psicología, la puericultura y la comprensión de diversos problemas de niños, niñas y adolescentes.

La idea central de la teoría es que los cuidadores primarios que están disponibles y responden a las necesidades de un bebé permiten que el niño o niña desarrolle una sensación de seguridad. Según Bowlby, se basa en el establecimiento de vínculos afectivos, de relaciones tempranas entre los bebés y sus cuidadores que permiten un buen bienestar psicológico y saludable, que afectará al desarrollo de la persona en la infancia, la niñez y la vida adulta.

La teoría propone que durante el primer año de vida de una persona se establece el vínculo de apego entre el bebé y su cuidador, lo que permite al niño o niña sentirse seguro/a. El vínculo de apego se define como permanente y permite establecer una relación de cercanía entre las personas implicadas. El siguiente gráfico muestra cómo funciona el ciclo del apego durante los primeros meses de vida.

La teoría del apego hace hincapié en el impacto que tienen las relaciones entre los cuidadores primarios y los niños/as en el funcionamiento psicológico. Afirma que es a través de esta relación como se forman una idea de sí mismos (como competentes y dignos de amor o como incompetentes y defectuosos) y de los demás (como potenciales apoyos o amenazas), a medida que desarrollan un "modelo de trabajo interno" (o plantilla) para las relaciones posteriores. A continuación, los niños y niñas ponen en práctica automáticamente estos modelos cuando se desenvuelven en circunstancias cotidianas.

Críticas a la teoría del apego

- **Monocausalidad:** Reducir la relación padre/madre-hijo/hija a una dimensión, que además está conectada a una relación casual con patologías psiquiátricas específicas. El apego del niño o niña al cuidador/a (como "base segura" que proporciona seguridad y protección) es sólo un componente específico de la relación cuidador/a-hijo/a. Esto puede eclipsar o descartar otros aspectos de la relación, como el temperamento y la constitución biológica del niño o niña, la estimulación cognitiva que se le ha proporcionado, el modelado que el cuidador hace de la regulación de las emociones y el control de los impulsos, las técnicas disciplinarias que utiliza, etc. Además, no reconoce la influencia de otros factores, como la clase social, el sexo, la etnia y la cultura, en el desarrollo de la personalidad.
- **Determinismo:** La teoría reproduce un esencialismo basado en la idea de que algo que nos ocurrió, a menudo cuando éramos muy pequeños, puede tener un efecto tan profundo en nuestra personalidad y comportamiento posteriores. Algunos estudios han desplazado el foco de atención de la relación causa-efecto en el vínculo materno a cómo éste ha sido construido simbólicamente por el sujeto en la edad adulta (Korstanje, 2008; Waters et al, 2002).
- **Multiplicidad de apegos:** La teoría del apego suele referirse a la figura de apego primaria, normalmente la madre. Sin embargo, los niños y niñas tienen relaciones de apego e interactúan con otras personas además de sus madres, y estas relaciones tienen un impacto importante en sus vidas a medida que crecen (Saunders et al., 2015).
- **Dinamismo:** El apego y los estilos resultantes no son fijos, sino que se desarrollan constantemente con el tiempo y la experiencia (Mercer, 2006). Se suponía que el estilo de apego de un individuo permanece estable a lo largo de la vida, sin embargo, **no hay pruebas de continuidad desde la clasificación del apego infantil hasta la clasificación del apego adulto** (Groh et al., 2014). La mayoría de los estudios se han centrado en niños menores de 6 o 7 años.
- **Diferencias culturales:** Es necesario tener en cuenta que los tipos de apego varían sustancialmente de una sociedad a otra. En los últimos años, aunque muchos investigadores de todo el mundo han aplicado estas escalas en sus sociedades, los resultados han sido bastante contrarios a los obtenidos tanto por Ainsworth como por Bowlby.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Neurociencia

Los neurocientíficos utilizan otro enfoque para explicar cómo los niños expuestos a las ACE en una etapa temprana de su vida corren un mayor riesgo de sufrir dificultades de desarrollo, que afectan tanto a la adaptación cognitiva como a la emocional.

Los neurocientíficos consideran que hay pruebas claras de que las ACE se asocian con efectos duraderos en la estructura y función de los circuitos neuronales reguladores del estrés, como el hipocampo o la amígdala, y alteran la sensibilidad al estrés y la regulación de las emociones en etapas posteriores de la vida.

Cuando los sistemas de respuesta al estrés de un niño se activan en un entorno de relaciones de apoyo con adultos, estos efectos fisiológicos se suavizan y vuelven a la línea de base. El resultado es el desarrollo de sistemas de respuesta al estrés sanos. Sin embargo, si la respuesta al estrés es extrema y duradera, y el niño no dispone de relaciones de apoyo, el resultado pueden ser unos sistemas y un cerebro dañados y debilitados, con repercusiones a largo plazo.

Cuando un niño experimenta adversidades fuertes, frecuentes y/o prolongadas -como maltrato físico o emocional, negligencia crónica, abuso de sustancias o enfermedad mental por parte del cuidador, exposición a la violencia y/o las cargas acumuladas de las dificultades económicas familiares- sin el apoyo adecuado de los adultos. Este tipo de estrés prolongado puede dañar el cuerpo y el cerebro, y causar problemas de salud de por vida.

Cuando la respuesta de estrés tóxico se produce de forma continuada, puede repercutir en el crecimiento, el desarrollo y la salud física y mental. Cuantas más experiencias adversas se vivan en la infancia, mayor será la probabilidad de que se produzcan retrasos en el desarrollo y problemas de salud posteriores. Las investigaciones también indican que las relaciones de apoyo y respuesta con adultos afectuosos lo antes posible en la vida pueden prevenir o invertir los efectos nocivos de la respuesta de estrés tóxico.

Estrés tóxico

Ver este video: <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/toxic-stress/>

Podemos distinguir tres tipos de respuestas al estrés: positivas, tolerables y tóxicas (véase la figura).

- **Estrés positivo**, es la respuesta del organismo al estrés temporal. Por ejemplo, el primer día con un nuevo cuidador o recibir una vacuna inyectada puede provocar este tipo de respuesta.
- **Estrés tolerable**, respuesta activa los sistemas de alerta del organismo ante un estrés más prolongado y grave, como la pérdida de una figura de referencia. Cuando hay apoyo para, el cuerpo puede volver al estado normal más fácilmente.

- **Estrés tóxico**, puede producirse cuando un niño experimenta adversidades fuertes, frecuentes y/o prolongadas -como abuso físico o emocional, negligencia crónica, abuso de sustancias o enfermedad mental por parte del cuidador, exposición a la violencia y/o las cargas acumuladas de las dificultades económicas familiares- sin el apoyo adecuado de los adultos. Este tipo de estrés prolongado puede dañar el cuerpo y el cerebro y causar problemas de salud de por vida.

Cuando la respuesta de estrés tóxico se produce de forma continuada, puede repercutir en el crecimiento, el desarrollo y la salud física y mental. Cuantas más experiencias adversas se vivan en la infancia, mayor será la probabilidad de que se produzcan retrasos en el desarrollo y problemas de salud posteriores. Las investigaciones también indican que las relaciones de apoyo y respuesta con adultos afectuosos lo antes posible en la vida pueden prevenir o invertir los efectos nocivos de la respuesta de estrés tóxico.

Teoría ecológica

Los modelos de ecología social proporcionan un marco más amplio tanto para evaluar el impacto de la adversidad temprana como las formas de abordarla. La teoría ecológica clásica desarrollada por Bronfenbrenner (1979) permite considerar los factores que repercuten en el desarrollo y el curso de la vida, positiva o negativamente, más allá de la unidad familiar. El modelo de Bronfenbrenner describe cuatro sistemas.

- **Microsistema**: comprende las interacciones y relaciones dentro del hogar, las guarderías o los patios de recreo.
- **Mesosistema**: es el sistema interrelacionado de microsistemas en el que participa una persona; por ejemplo, los vínculos entre la familia y la escuela.
- **Exosistema**: se refiere a otros entornos que afectan al niño o niña indirectamente (en los que no participa activamente), como el entorno laboral de los padres o madres, el colegio de los hermanos/as o la administración local.
- **Macrosistema**: engloba características sociales más amplias, como normas, costumbres, creencias y estructuras políticas.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

La teoría ecológica permite comprender cómo el desarrollo y el bienestar de los niños y niñas dependen de múltiples factores, algunos de ellos ajenos a los espacios que habitan. También ayuda a conceptualizar la adversidad temprana no como algo definitivo e irreparable, sino como parte de un universo que puede ser reparado o integrado por el resto de los elementos del sistema. Así, por ejemplo, sufrir experiencias de adversidad temprana en el núcleo familiar (microsistema) es diferente cuando existen o cuando no existen políticas públicas o educativas (exosistema) que faciliten la reparación y superación de sus posibles efectos.

El peligro del relato único

Ve la charla TED de Chimamanda Ngozi Adichie y, en pequeños grupos, responde a las preguntas siguientes.

- ¿Cuáles son las "historias únicas" con las que creciste?
- ¿Alguien ha utilizado alguna vez historias únicas sobre ti?
- ¿Cómo ha cambiado esto tu relación contigo mismo, con la gente que te rodea y con el mundo en el que vives?
- ¿Has utilizado alguna vez historias únicas?

El grupo reflexiona sobre el uso y los efectos de las historias únicas y aprecia la diversidad humana en toda su riqueza y complejidad.

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Anexo 4

UNIDAD 4

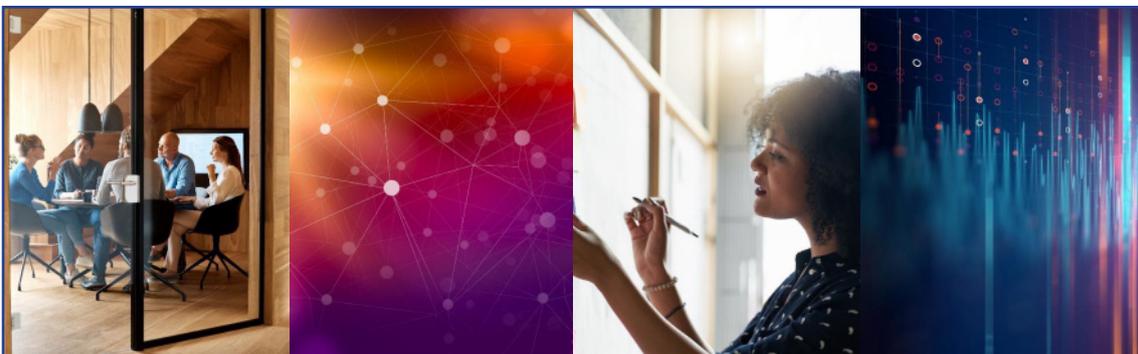
Conexión entre bienestar y aprendizaje



Objetivos

- Identificar los elementos de la escuela que pueden ser detonantes de estrés en niños y niñas (materiales, espacios, actividades...)
- Reconocer las señales de alerta de estrés en docentes y alumnado, específicamente en quienes provienen del sistema de protección.
- Desarrollar estrategias y herramientas docentes con el fin de:
 - construir un espacio seguro
 - mantener el bienestar individual y grupal





¿Qué es el bienestar en el aula?

Identificar los elementos que pueden ser estresantes para:

- Alumnado, específicamente proveniente del sistema de protección
- Profesorado

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Desencadenantes de estrés

ALUMNADO

Cambios inesperados en las dinámicas de aula
 Cambios inesperados de maestros
 Exámenes sorpresa
 Saber que las vacaciones se acercan
 Cansancio
 Lecciones aburridas
 Contenido poco interesante
 Actividades repetitivas
 Excursiones y viajes

ALUMNADO QUE ESTÁ EN EL SISTEMA DE PROTECCIÓN

Hablar sobre la historia familiar o el país de nacimiento
 Día del padre o de la madre
 Hablar de la carga genética
 Hablar del árbol genealógico
 Comportamientos o comentarios racistas o xenófobos

PROFESORADO

Comportamientos disruptivos del alumnado
 Problemas personales no resueltos
 Prejuicios
 Falta de recursos para atender al alumnado con necesidades específicas
 Desconocimiento de ciertas dificultades de aprendizaje y de estrategias de intervención
 Familias "especiales"
 Nuevas actividades
 Visita de la inspección

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Neurobiología del estrés

- Elemento desencadenante
- Interpretación de la experiencia
- Respuesta al estrés
- Activación del cortisol
- Respuesta de lucha o huida



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



APEGO Y APRENDIZAJE



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Teoría del apego y Aprendizaje

- APEGO SEGURO
- ENTORNO SEGURO
- FIGURA DE REFERENCIA PROTECTORA

Seguridad

Capacidad exploratoria

Motivación para el aprendizaje

Buen auto-concepto

Buena imagen del entorno

Confianza en un futuro positivo

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Estrés y proceso de aprendizaje

- Activación de la respuesta de lucha
- Miedo generalizado
- Dificultad para mantener la atención
- Choque / Disociación
- Sin retención
- Amnesia episódica

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea



ENFOQUE DE RESILIENCIA ACADÉMICA

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

La escuela como factor resiliente

Las experiencias positivas vividas en la escuela serán un factor de protección frente a situaciones adversas vividas o que puedan presentarse.

Una escuela que se basa en un enfoque resiliente se centra en las capacidades y potencialidades de sus estudiantes y desarrolla prácticas educativas que les enseñan a afrontar las dificultades de forma positiva.

[The Academic Resilience Approach](#)

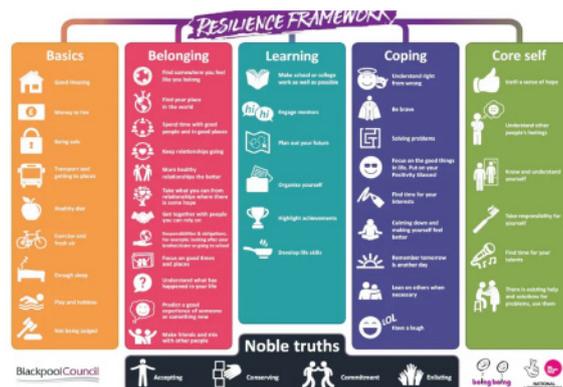


El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Enfoque de Resiliencia Académica - ARA



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Incorporando el ARA en la escuela

- Proponer acciones breves y sencillas como crear un espacio dentro de la escuela donde el alumnado disfrute de un ambiente tranquilo.
- Incorporar el ARA en los documentos marco de la escuela.
- Revisar acciones diarias para redefinirlas o incorporar otras nuevas.
- Incluir el ARA en el Plan de Convivencia del colegio.
- Toda la comunidad educativa debe saber qué es la resiliencia.
- Los principios del Marco de Resiliencia juegan un papel importante en el rol del tutor/a.
- Brindar a los niños, niñas y adolescentes la oportunidad de expresar sus opiniones y propuestas, en base a una relación de confianza.
- Proponer actividades específicas que incluyan contenidos como el conocimiento de la propia identidad, las responsabilidades, el mantenimiento de relaciones saludables o la empatía.

Hart et al., 2018

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



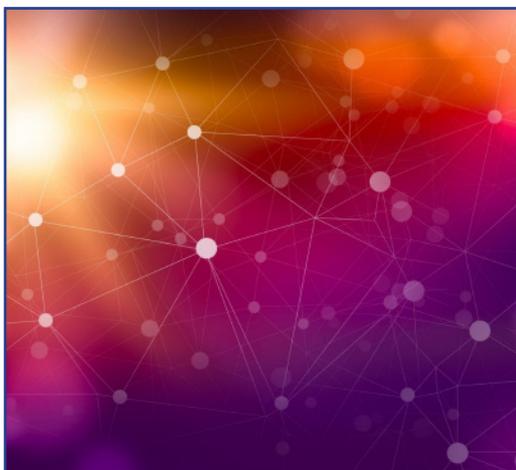
Relevancia de la intervención primaria

- Necesidad de promover la cohesión del grupo
 - ¿Cómo hacerlo?
 - ¿Cómo mantenerlo?
 - ¿Cómo detectar que está fallando?
 - ¿Cómo evaluar qué está funcionando correctamente?

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea



INTELIGENCIA EMOCIONAL

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Inteligencia emocional_1

¿Qué es?

- Beneficios:
 - Mejor conexión personal con las demás personas
 - Mayor capacidad para gestionar las aptitudes del alumnado
 - Reducción considerable de las situaciones ansiógenas y generadoras de estrés
 - Resolución más rápida y eficaz de las situaciones ansiógenas y generadoras de estrés
 - Menos tensión en el aula / mejor ambiente de aprendizaje
 - Menor sensación de pérdida de control por parte del profesor o profesora



Inteligencia emocional_2

Beneficios (2):

- Mayor seguridad en los alumnos y alumnas como base exploratoria previa al conocimiento
- Una mejor predisposición del profesorado a la actividad
- Una mejor predisposición del alumnado a la actividad
- Menor frustración
- Permite al profesorado hacer una buena evaluación de la situación
- Facilita la autocrítica y la mejora



Herramientas para aplicar una buena inteligencia emocional en el aula

- Conocer las realidades personales de cada niño o niña.
- Establecer entrevistas personales donde averiguar placeres, aficiones... Mostrar un interés real.
- Dedicar un espacio diario/semanal a valorar las emociones y trabajar valores y principios, respeto a las demás personas.
- Seleccionar las actividades en función de las necesidades del alumnado.
- Realizar una valoración previa de las actividades a realizar respecto a los contenidos obligatorios y realizar las adaptaciones inclusivas correspondientes.
- Realizar una pequeña evaluación retrospectiva de la evolución de cada actividad.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea



ESTUDIO DE CASO

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Estudio de caso 1

Juan tiene 8 años y se muerde las uñas y la piel de los dedos hasta sangrar. Algunos dicen que es un niño curioso e inquieto. Le han diagnosticado TDAH, pero parece que la medicación no siempre le funciona. Es un niño que se esfuerza mucho por hacer amistad con todos sus compañeros, llegando a ser "molesto" y siendo rechazado con más fuerza por los demás que se burlan de él o no le tienen en cuenta en sus planes, juegos...

Y es que Juan hace bromas inapropiadas y/o en momentos que no corresponden, como cuando todos están concentrados en seguir las explicaciones del profesor. En esos momentos, Juan hace ruidos, se le caen los lápices, se levanta a buscar cosas en su mesa o a tirar papeles a la papelera, comenta cosas que ve por la ventana, canturrea, se mece en su silla, pide ir al baño, se mete con algún compañero... Interrumpiendo continuamente el ritmo de la clase. Ha llegado a masturbarse en clase.

Juan es castigado repetidamente sin éxito. Además, parece que no es capaz de controlarlo. Sacarle de clase tampoco funciona porque en el pasillo también la lía y molesta a las otras clases. Si se pierde el recreo está más inquieto y la última parte de la mañana se comporta peor. Si le mandan más deberes nunca los termina porque según su familia, a pesar de pasar toda la tarde no le da tiempo, los hace mal, con desgana y no le ayudan a aprender más.

El profesor no sabe qué hacer y ha llegado a decir a otros profesores que no aguanta a Juan o a comentar delante de toda la clase que "ese chico es imposible".

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Estudio de caso 2

María es una niña tímida de 6 años. Nunca habla en clase, nunca hace aportaciones, no molesta... Pasa completamente desapercibida; es como si no estuviera allí. Hace lo que se le dice, aunque no siempre de inmediato. Espera a que empiecen sus compañeros de mesa y entonces ella, por imitación social, se pone manos a la obra. Si le preguntan si ha entendido la explicación, siempre dice que sí, aunque es incapaz de empezar una tarea por sí sola y si se insiste un poco, se pone a llorar.

En el recreo suele estar con el mismo grupo pero siempre dejándose llevar, nunca de forma activa.

María llora si su profesor sale de clase, si le cambian de mesa, si le piden que responda a algo en público por sencillo que sea y cada vez que el profesor les ordena que se vayan a casa. A veces vive estos momentos con tanta angustia que se hace pis encima

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Estudio de caso 3

Jorge tiene 14 años y es el mejor de la clase. Es un chico muy competitivo, su media ronda el 9,8. Cualquier amenaza a esta puntuación se convierte en catastrófica, lo que le obliga a interrumpir y reorganizar su día a día.

Forma parte de un equipo de natación en el que siempre compite por los primeros puestos. Estudia en el conservatorio. Es especialmente atento, educado y cortés. Es muy querido por el profesorado y amigos y amigas. Siempre está pendiente de su familia y participa en miles de causas benéficas.

Tiene una novia, la más guapa de la clase, con la que es el novio perfecto: detallista, romántico, cariñoso, generoso...

Jorge es maniático y obsesivo. Tiene importantes rituales diarios que, si no cumple, le provocan recurrentes ataques de ansiedad y pánico que le dejan sin respiración durante minutos. A veces vomita porque eso le calma. Nunca lleva manga corta porque, a pesar de tener un cuerpo atlético, teme que alguien le pregunte por las cicatrices de sus brazos.



¿Cuáles son las principales dificultades que encuentra el profesorado al aplicar estas herramientas?



Referencias

- Birknerova, Z. (2011). Social and emotional intelligence in school environment. *Asian Social Science*, 7(10), 241-248.
- Boingboing. (2017). The Academic Resilience Approach. <https://www.boingboing.org.uk/resilience/the-academic-resilience-approach/>
- Cáceres, R.; Martínez-Aguayo, J.C.; Arancibia, M.; & Sepúlveda, E. (2017). Efectos neurobiológicos del estrés prenatal sobre el nuevo ser. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55(2), 103-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272017000200005>.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), pp. 221-238. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821005>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Geddes, H. (2010). El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar (Vol. 269). Graó.
- Gilligan, R. (2000). Adversity, Resilience and Young People: the Protective Value of Positive School and Spare Time Experiences. *Children & Society*, 14, pp. 37-47.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Guerrero, R. (2020). *Educación en el vínculo*. Plataforma.
- Guerrero, R. (2021). *El cerebro infantil y adolescente: claves y secretos de neuroeducación. (Prácticos)*. Plataforma.
- Hart, A.; Fernández-Rodrigo, L.; Molina, M.C.; Izquierdo, R.; Maitland, J. (2018). The Academic Resilience Approach in the promotion of young people's mental health. *Proposals for its use in schools*. Edicions de la Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/64643>.
- Jeloudar, SY, Yunus, ASM, Roslan, S. y Nor, SM (2011). La inteligencia emocional de los docentes y su relación con las estrategias de disciplina en el aula a partir de las percepciones de docentes y alumnos. *Revista de Psicología*, 2 (2), 95-102.
- López, Z. R. A., & López, T. R. A. (2018). Inteligencias Múltiples en el trabajo docente y su relación con la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 47-52.
- Mesa-Gresa, P., & Moya-Albiol, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el 'ciclo de la violencia'. *Revista de neurología*, 52 (8), 489-503.
- Spangenberg Morelli, A. (2015). Neurobiología del estrés.
- Vaquero, E.; Urrrea, A.; Mundet, A. (2014). Promoting resilience through technology, art and a child rights-based approach. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 2014, vol. 45, p.144-159. <http://hdl.handle.net/10459.1/48367>.
- Vesely-Maillefer, AK y Saklofske, DH (2018). La inteligencia emocional y la próxima generación de profesores. *La inteligencia emocional en la educación*, 377-402.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Inteligencia emocional_1

La capacidad que tiene el ser humano para relacionarse de forma adecuada con los demás es una de las inteligencias específicas que Gardner (1983) detalló dentro de su teoría de las inteligencias Múltiples: Inteligencia Interpersonal. Esta inteligencia está estrechamente relacionada con otra que el autor denominó Inteligencia Intrapersonal y que se refiere a las habilidades personales que cada individuo posee para identificar y controlar eficazmente sus propios estados emocionales. Daniel Goleman, en 1995, publica "Inteligencia Emocional" combinando ambas y aludiendo así a la capacidad de un sujeto para identificar y gestionar eficazmente tanto sus propias emociones como las de los demás, de tal forma que las relaciones sociales le supondrían un gran éxito frente a aquellas otras personas incapaces de reconocerlas y gestionarlas adecuadamente. En este sentido, y refiriéndonos a las situaciones en el aula descritas en el apartado anterior, se puede afirmar que la capacidad del personal del centro a la hora de prevenir, detectar y reconducir cualquier posible emoción desestabilizadora en el alumnado así como su desencadenante para otorgar al docente el poder de gestionar de manera eficiente y emocionalmente segura una buena gestión grupal así como un buen desarrollo de los contenidos académicos (Birknerova, 2011). Sin embargo, para Jeloudar, Yunus, Roslan y Nor (2011), no siempre se le da la relevancia adecuada. En este contexto, es esencial que los profesores y profesoras sean siempre capaces de detectar cómo son sus emociones. También es importante que los profesores y profesoras sean conscientes de cuándo se desregulan emocionalmente y por qué. Es decir, qué acontecimientos las desencadenan (especialmente si están relacionados con los comportamientos y/o actitudes de un alumno concreto) así como de qué elementos les ayudarán a recuperar la calma y el control de sí mismos.

Inteligencia emocional_2

En la misma línea, López & López (2018) explican que si el profesor o profesora es sensible a comprender que al alumnado le ocurre lo mismo y que estos desestabilizadores emocionales están asociados a su historia y/o vivencias personales, podrá despersonalizar cualquier provocación y/o conducta disruptiva de los alumnos y alumnas evitando un malestar emocional significativo por su parte. Además, de esta forma se dota al docente de la capacidad de buscar e implementar soluciones eficaces en cada posible caso que devuelvan al aula un ambiente propicio para el aprendizaje (Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018).

Por ejemplo, para Geddes (2021) es probable que un alumno o alumna que proviene del sistema de protección se muestre inquieto y disruptivo en el aula cuando se está trabajando una actividad relacionada con los orígenes como el árbol genealógico o determinados temas de geografía cuando existe algún tipo de movimiento en su historia migratorio o diferencia racial, o cuando se habla de temas reproductivos cuando ha sufrido algún tipo de maltrato o se desconoce su carga genética. Es por ello que, ante la posibilidad de que esta situación ocurra, el docente debe ser sensible y anticiparse a que esta dinámica pueda afectar al alumno para prevenir y/o paliar los posibles daños

adaptando los contenidos y/o dándole diferentes enfoques para que resulte más inclusivo.

Este autor dijo que es cierto que, en ocasiones, los profesores y profesoras desconocen parte de la historia del alumno o alumna y se enfrentan a situaciones en las que no se encuentra bien sin entender el motivo. Ante este hecho, los profesores y profesoras deben aplicar aquellas herramientas que conocen de antemano y que funcionan con él o ella, como salir del aula con la excusa de hacer un recado o echar una mano en otra clase, cambiar de actividad, incluir un recreo que implique actividad física en el patio... Para ello es fundamental que el profesorado pueda reunirse con las familias para profundizar en qué estrategias emocionales se aplican con éxito en casa para poder utilizarlas también en el aula.

En este sentido, es clave que los docentes sean capaces de despersonalizar todas y cada una de las conductas disruptivas del alumno/a, consiguiendo así que no lo vivan como un ataque personal y sin embargo se sientan fuente de solución a cualquier posible dificultad que el alumno pueda tener. El alumno/a puede salir adelante y para ello es fundamental que su tenga un alto conocimiento y autocontrol de sí mismo y de sus respuestas emocionales (Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018).

Herramientas para aplicar una buena inteligencia emocional en el aula

Antes de presentar la diapositiva, pregunta a los alumnos y alumnas cómo van a plantear a los niños y niñas preguntas relacionadas con sus vidas. ¿Cuáles son los temas delicados y cómo podemos preguntar sobre ellos?

¿Cuáles son las principales dificultades que encuentra el profesorado al aplicar estas herramientas?

Para concluir, podemos hablar de cómo abordar las dificultades que encuentran los profesores y profesoras a la hora de aplicar estas herramientas.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

APEGO Y APRENDIZAJE

Teoría del Apego y Aprendizaje

Desde la teoría del apego también podemos observar cómo este cambio inesperado alerta a los niños, niñas o adolescentes sobre una posible pérdida, aunque sólo sea de la rutina que facilita la previsibilidad y por tanto la seguridad (puede ser una fiesta, un viaje...) (Guerrero, 2020). Ante esta situación, los alumnos y alumnas sienten miedo y adoptan una conducta de alerta en un intento de anticiparse al dolor que esta situación incierta les puede causar. Prefieren boicotarse a sí mismos para que la pérdida se base en sus actitudes y comportamientos disruptivos y no en cualidades de ellos mismos que no pueden cambiar o en imprevistos que escapan a su control (Espinoza, 2006). La conducta típica relacionada con esto es: tú no me dejas, yo te dejo. Recordemos que son niños, niñas o adolescentes que han experimentado pérdidas continuas, así como abandono o maltrato. Por ello, en una atribución errónea, se culpan a sí mismos y necesitan sentir continuamente que tienen el control de lo que pueda suceder.

Estrés y procesos de aprendizaje

Este tipo de actitudes también son habituales cuando los alumnos y alumnas se enfrentan a nuevas relaciones sociales en las que quieren encajar y sentirse aceptados/as. Pero también ocurre ante la adquisición de contenidos que les resultan especialmente complejos y ante los que temen fracasar. El alumnado, dada su inseguridad emocional, anticipan su propio fracaso y lo asocian a un rechazo social y del entorno afectivo. Así, prefieren desconectar de ese ámbito: no anotan las tareas, mienten sobre lo que tienen que hacer, no contestan a los exámenes para no equivocarse... (Rodríguez, 2014). Estas conductas suelen confundirse con falta de interés o desdén. Aunque puede ser posible en algunos casos, suele ser fruto de las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos como consecuencia de sus ACEs y de su propia inseguridad emocional. Guerrero (2021) explica que generar un ambiente seguro en el aula y establecer un buen vínculo afectivo entre los alumnos, y alumnas y el profesorado donde los niños, niñas y adolescentes se sientan protegidos, predispondrá a los alumnos y alumnas a afrontar positivamente nuevos retos y aprendizajes.

La escuela como factor resiliente

La resiliencia se utiliza para describir los mecanismos positivos de un individuo, grupo, material o sistema que, ante una situación adversa que afecta su integridad y estabilidad, le permiten soportar, afrontar, recuperarse y salir fortalecido (Vaquero, Urrea & Mundet, 2014). Esto incluye diversos procesos como la buena recuperación de una situación adversa, y/o que la adversidad no limite el desarrollo de una persona. Por tanto, un niño o niña resiliente es aquel o aquella que se recupera tras experimentar una situación adversa y/o se desarrolla adecuadamente a pesar de seguir expuesto al riesgo (Gilligan, 2000).

Desde un punto de vista ecológico, los factores que hacen que una persona sea resiliente son tanto sus características personales como los factores sociales y contextuales. Es decir, en la resiliencia de la persona también influyen las experiencias del niño o niña y cómo las integra en su desarrollo. En este sentido, la escuela juega un papel importante en la promoción de la resiliencia de los alumnos y alumnas ya que las experiencias positivas vividas en este contexto serán un factor de protección frente a situaciones adversas vividas o que puedan producirse.

La escuela basada en la resiliencia se centra en las capacidades y potencialidades de los alumnos y alumnas y desarrolla las prácticas educativas que enseñan a los alumnos y alumnas a afrontar las dificultades de forma positiva, a tener un proyecto de vida, a desarrollar sus potencialidades, algo que les permitirá afrontar mejor las

situaciones adversas.

Para incorporar la resiliencia en las escuelas, proponemos adoptar el Enfoque de Resiliencia Académica -ARA, por sus siglas en inglés. Se trata de un modelo de desarrollo comunitario basado en toda la escuela que tiene como objetivo proporcionar a las escuelas herramientas para ayudar al estudiantado a superar la adversidad y mejorar sus resultados educativos (Boingboing, 2017). Implementa el Marco de Resiliencia como un elemento transversal que debe ser considerado en las actividades diarias de la escuela.

Enfoque de resiliencia académica – ARA

El Marco de Resiliencia consta de cinco pilares básicos relacionados con las áreas de la vida de los niños, niñas y adolescentes y se transforma en:

Acciones que implican atender las necesidades básicas de niños, niñas y jóvenes. Para algunos sería imposible empezar a emprender nada sin antes resolverlas.

- Acciones relacionadas con el aprendizaje que permitan que la rutina educativa de los alumnos y alumnas funcione lo mejor posible, teniendo en cuenta que el aprendizaje no sólo se da en el aula, sino también en contextos como el patio o fuera de la escuela. Debemos asegurarnos de que están desarrollando sus intereses, talentos o habilidades para la vida.
- Acciones que contribuyan a desarrollar habilidades de afrontamiento que ayuden a los niños, niñas y adolescentes a resolver problemas, a defender sus propios puntos de vista y creencias y a cambiar los retos de la vida cotidiana.
- Acciones dirigidas a desarrollar aspectos intrapersonales, con el fin de favorecer que los niños, niñas y adolescentes comprendan quiénes son, conozcan sus pensamientos y creencias sobre sí mismos y desarrollen su personalidad.
- Para desarrollar estas acciones, el Marco de Resiliencia propone la necesidad de tener en cuenta cuatro principios:
 - Aceptación. Implica aceptar la situación o el problema, centrarse en lo que se quiere que ocurra a partir de ahora y actuar para conseguirlo.
 - Conservación. Significa conservar las cosas buenas que están sucediendo en la vida de los alumnos y alumnas, identificándolas, si es necesario, y reforzándolas.
 - Compromiso. Es importante mantenerse centrado y ser constante en el fomento de la resiliencia, ya que no es una solución rápida.
 - Implicación. Significa implicar a otras personas de la comunidad educativa o ajenas a la escuela que puedan apoyar a los niños y adolescentes.
- Relevancia de la intervención primaria: hacer un ejercicio práctico para reflexionar juntos sobre la cohesión del grupo.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

NOTAS

Objetivos

Los objetivos de esta unidad son tres: identificar los elementos de la escuela que pueden estresar a los niños y niñas (materiales, espacios, temas y otros desencadenantes). El segundo es identificar las señales de alerta de estrés en el profesorado y en el alumnado, procedentes específicamente del sistema de protección. Y la última es desarrollar estrategias, dinámicas y herramientas para que el profesorado construya un entorno seguro y mantenga el bienestar individual y grupal.

Qué es el bienestar en la escuela

La definición de bienestar es un estado de la persona cuyas condiciones físicas y mentales garantizan una sensación de satisfacción y tranquilidad. Por lo tanto, lo que queremos es que el aula se convierta en un espacio donde alumnado y profesorado tengan esa sensación de tranquilidad y paz. Y para ello empezaremos por identificar algunos elementos que pueden ser estresantes para los diferentes agentes que participan en la escuela.

Desencadenantes del estrés

Cuando el alumnado ha vivido experiencias adversas como las evaluadas anteriormente, han aprendido patrones de hiperactividad que les hacen estar constantemente alerta ante cualquier posible cambio adverso (Cáceres et al., 2017; Mesa-Gesa & Moya-Albiol, 2011). En este sentido, muchos de estos niños y niñas desarrollan conductas seductoras o disruptivas como mecanismo de evasión y disociación ante el miedo generado por la incertidumbre. Sin embargo, estas conductas inesperadas, inapropiadas o incoherentes son consideradas por las personas adultas como una provocación en lugar de un síntoma de alarma (Espinoza, 2006).

Por ejemplo, un niño acostumbrado a la pérdida de referentes afectivos se siente amenazado por un cambio inesperado de profesor o un cambio de aula. En estos casos, todos los mecanismos de alarma se activan en el alumno de forma involuntaria (Mesa-Gesa & Moya-Albiol, 2011).

Algunos ejemplos son los cambios inesperados de dinámica, y los cambios inesperados de profesor o profesora y los exámenes sorpresa. Otro es saber que las vacaciones están cerca. El cansancio de los alumnos. Las clases aburridas. Contenidos poco interesantes. Y la última es hacer actividades repetitivas.

Específicamente con los alumnos y alumnas procedentes del sistema de protección podemos añadir hablar de la historia familiar o del país de nacimiento. El día del padre o de la madre o hablar de la carga genética o del árbol genealógico.

Además, hay elementos que pueden resultar estresantes para el profesorado como los comportamientos disruptivos de los alumnos y alumnas, los problemas personales no resueltos, los prejuicios, la falta de recursos para tratar con ellos y ellas con necesidades especiales, las familias muy curiosas, las actividades nuevas o las visitas de los supervisores.

Neurobiología del estrés

Desde un punto de vista neurobiológico, Benito (2020) explica que cuando los alumnos y alumnas están desregulados/as, comienzan a segregarse diferentes sustancias como el cortisol y la adrenalina que les predisponen a la lucha, a la defensa y a la supervivencia. Todo ello se transforma en dificultades de atención para seguir instrucciones sencillas, y en hiperactividad que les impide permanecer sentados siguiendo la clase. Esto se traduce en continuos movimientos en la silla, golpes repetitivos con el lápiz sobre la mesa, continuas interrupciones con temas incongruentes con el contenido que se está trabajando, ruidos, masturbaciones,... porque no pueden prestar atención sino que necesitan dar rienda suelta a toda la tensión emocional que les agobia (Spangenberg, 2015).

Resumiendo la neurobiología del estrés muestra cinco elementos que pueden producir estrés: elementos desencadenantes, interpretación de la experiencia, respuesta de estrés, activación del cortisol y respuesta de lucha o huida.

Lo más complicado de esta situación es que la interpretación de cada uno de estos elementos desencadenantes es subjetiva y desconocida para los demás. Esto significa que a veces percibimos que un niño o niña tiene respuestas inadecuadas ante un comentario, gesto, situación,... simplemente porque desconocemos su importancia para él. Por ejemplo, jugando en el parque un niño quiere darle una broma a uno de sus compañeros y le lanza un globo de agua inesperadamente. Este compañero empieza a llorar desconsoladamente durante mucho tiempo y no hay nada que pueda calmarle. Tiene 10 años y esta respuesta se considera inapropiada por su magnitud. Todo el mundo le dice que no es para tanto... Sin embargo, nadie en el parque sabe que este niño se cayó a una piscina cuando tenía año y medio y estuvo a punto de ahogarse.

Por lo tanto, esta sensación del globo de agua que cae de repente por encima evoca en ese niño la misma angustia de su experiencia de ahogamiento y la respuesta manifiesta no es por el globo sino por el miedo a ahogarse.

Sin embargo, en ese momento de angustia, la activación y la desregulación son tan grandes que el niño está bloqueado para escuchar y razonar, y mucho menos para aprender.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Anexo 5.1

UNIDAD 5.1

Trabajar en colaboración con las familias y las personas que ejercen los cuidados



¿Qué implica una verdadera conexión
entre dos personas?

¿Cuáles son los posibles obstáculos a dicha conexión?



Expectativas de la escuela vs. Comportamientos desafiantes



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Respuestas habituales en las escuelas a los problemas de conducta



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Comportamientos “desafiantes”



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Experiencias Infantiles Adversas (ACE)

Impacto de las ACE

- Pobre autoconcepto
- Necesidades sensoriales
- Dificultades en la regulación emocional
- Dificultades en el funcionamiento ejecutivo
- Dificultades para establecer relaciones con personas adultas
- Dificultades para establecer relaciones con los compañeros/as
- Dificultades para afrontar los cambios
- Necesidades de aprendizaje

Cómo son las conductas en niños y niñas que han vivido ACE

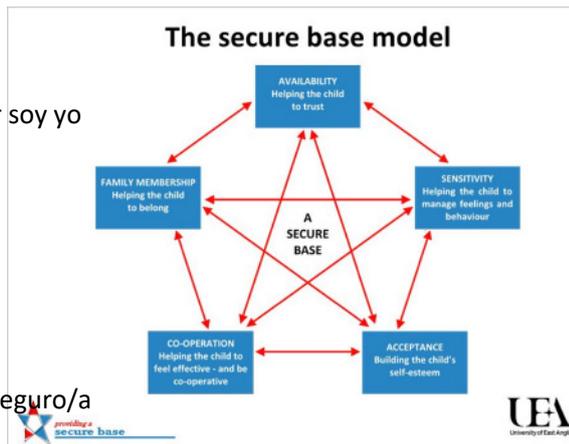
- Hablar o preguntar continuamente
- Hacer ruido
- Incapaz de permanecer sentado/a
- Abandonar su asiento o el aula
- Tirar o romper objetos
- Hacerse daño a sí mismo/a o a otros niños/as
- Coger cosas que no les pertenecen
- Intentar tomar el control de las situaciones
- Estallidos de frustración y/o ira

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



El comportamiento como comunicación

- No me siento seguro/a
- No confío en ti
- La única persona en la que puedo confiar soy yo
- No sé cómo me siento
- Me siento fatal
- Me siento estúpido/a
- Me siento triste
- Me siento amenazado/a
- Necesito escapar
- Necesito protegerme
- Necesito tener el control para sentirme seguro/a



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.

Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Las políticas escolares

- De un enfoque punitivo (conductual)
...a un enfoque reparador (relacional)



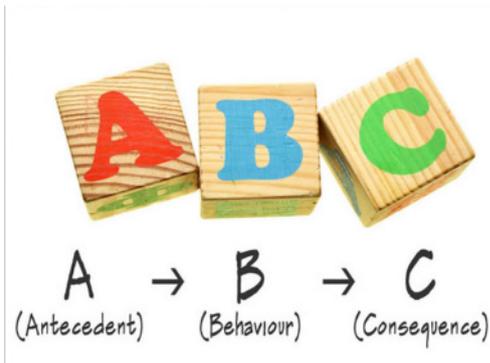
El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.

Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Esquema ABC

A: Antecedente
B: Comportamiento
C: Consecuencia

Una herramienta de observación para registrar comportamientos que nos ayuda a comprender mejor lo que se comunica con ellos



Establecer y mantener una relación positiva

- **Disponibilidad**
(para que el niño/a aprenda a confiar)
- **Sensibilidad**
(para que el niño/a pueda comprender y gestionar sus sentimientos y su comportamiento)
- **Aceptación**
(para que el niño/a desarrolle su autoestima)
- **Cooperación**
(para que el niño/a se sienta capaz)
- **Afiliación**
(para que el niño/a desarrolle el sistema de pertenencia)

NOTAS

¿Qué implica una verdadera conexión entre dos personas? ¿Cuáles son los posibles obstáculos a dicha conexión?

Cuando los niños/as que han vivido experiencias adversas experimentan dificultades, las personas que les prestan apoyo pueden verse sometidas a una gran presión. Todas las que forman parte de esta red de apoyo pueden sentir altos niveles de ansiedad y, en ocasiones, podemos caer en una cultura de culpabilización. Los padres, madres y cuidadores nos dicen a menudo que a veces se sienten culpables de las dificultades y los problemas de sus hijos e hijas en la escuela, quizá porque existe la idea errónea de que las dificultades del niño o niña se deben a una mala crianza. Las escuelas, el profesorado y el "equipo que rodea al niño/a" pueden ayudar en estas situaciones reconociendo que las dificultades pueden deberse a su historia vital temprana, no a su familia adoptiva o de acogida, ni siquiera a su experiencia de adopción o acogimiento. La colaboración entre los padres/madres/cuidadores saben muy bien que se las arregla para mantener la compostura en la escuela y luego llega a casa y deja que el estrés se desborde. Imagínese una botella de coca cola que se ha estado agitando todo el día y al final del día, después de agitarla tanto, se destapa y la coca se derrama por todas partes. Muchas personas adoptantes y cuidadoras pueden identificarse con esta analogía. El exceso de cumplimiento puede ser un problema especial para los niños y niñas adoptados. Sus primeras experiencias vitales les han enseñado que la mejor manera de mantenerse a salvo es portarse muy bien, pero lo que no se ve es el alto grado de miedo y estrés que subyace bajo la superficie de este exceso de cumplimiento.

Expectativas de la escuela vs. Comportamientos desafiantes

Los centros escolares son organizaciones complejas, formadas por diversos miembros del personal, niños, niñas, jóvenes, familias, cuidadores y profesionales externos. Es importante reconocer que todas estas personas pueden tener posiciones muy diferentes a la hora de pensar en las necesidades de los y las jóvenes en adopción y acogimiento. Muchas de ellas también pueden tener otras prioridades que compiten entre sí o tener agendas diferentes. El proceso de cambio puede ser muy difícil y cambiar organizaciones como las escuelas requiere coherencia durante un largo periodo de tiempo. Los cambios más eficaces son los que se llevan a cabo desde arriba, por lo que en el ejemplo de una escuela se trataría de la dirección. Para desarrollar entornos inclusivos, los equipos escolares necesitan un cambio significativo de mentalidad. Se trata de dar el primer paso como escuela para reflexionar sobre todo lo que han intentado hasta ahora para gestionar el comportamiento de los niños y niñas que han vivido experiencias adversas.

Si está formando a profesorado o estudiantes con experiencia de trabajo en la escuela, puede discutir estas 3 preguntas clave. (1) ¿Qué han intentado las escuelas (o tu escuela) hasta ahora? (2) ¿Cómo ha funcionado a largo plazo? (3) ¿Cuánto les ha costado? A la hora de enumerar lo que se ha intentado, anótelos todo: desde lo que han hecho los individuos hasta el enfoque que tiene toda la escuela. (véase la siguiente diapositiva) Si tu alumnado no tienen experiencia docente, explica cómo algunos comportamientos de niños y niñas que han vivido una adversidad temprana desafían las expectativas de la escuela.

Respuestas habituales en las escuelas a los problemas de conducta

He aquí un ejemplo de algunos de los enfoques que la escuela puede haber adoptado como enfoque individual o como enfoque integral para conseguir que un niño o niña cambie su comportamiento. Si una estrategia en particular fuera útil, esperaríamos ver una disminución en su uso con un niño o niña en particular. Si pensamos en las reprimendas en el aula, por ejemplo, si fueran efectivas no deberíamos ver que ese niño o niña sigue recibiendo reprimendas porque esperaríamos que su comportamiento hubiera cambiado en respuesta a las primeras veces. Cuando se piensa en el coste, también es importante tener en cuenta el impacto en el bienestar emocional y la resiliencia de las personas. Pensar en la autoestima y la autoeficacia tanto del personal como de los niños y niñas. Una vez identificados los enfoques que no funcionan, es importante que nos preguntemos "¿por qué seguimos haciendo lo mismo esperando un resultado diferente?"

Comportamiento desafiante

Los niños y niñas que han vivido una adversidad temprana necesitan relaciones de apego (A), regulación (R) y competencia (C). Esto se aplica tanto a la terapia individualizada como a la crianza terapéutica en el hogar o a un entorno sano en la escuela. Pensar en el comportamiento como comunicación es fundamental para que el profesorado, los educadores y el personal escolar comprendan que los niños y niñas que tan a menudo se consideran traviesos en realidad se enfrentan a muchos problemas complejos que sólo pueden abordarse mediante la comprensión global de la escuela y diferentes enfoques. Estos niños y niñas hacen lo que hacen por experiencia y por lo que han aprendido, no porque se sientan traviesos o malos, como a menudo se interpreta. Debemos aceptar que los comportamientos difíciles provienen del miedo y de experiencias infantiles adversas, no de un comportamiento intencionado o deliberado. Cuando no se comprende de dónde procede este comportamiento, los profesores y profesoras y la escuela suelen interpretar erróneamente que el niño o niña se opone, es desafiante y maleducado. Las escuelas son organizaciones complejas y, a menudo, los profesores y profesoras que dirigen clases de hasta 30 alumnos y alumnas pueden verse atrapados y la reacción a estos comportamientos en lugar de explorar lo que el niño o niña podría estar diciéndonos a través de su comportamiento y cuáles son sus necesidades.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Experiencias infantiles adversas

Muchos de los niños y niñas que muestran estos comportamientos probablemente no son conscientes de lo que sienten y piensan. Si somos curiosos y estamos abiertos a explorar lo que puede haber detrás de estos comportamientos, podemos ayudarles a empezar a ser conscientes por sí mismos. Cuando pensamos en estos comportamientos, tenemos que preguntarnos (1) ¿Qué nos dice el comportamiento sobre las necesidades insatisfechas del niño o niña, como sus necesidades emocionales y sociales? (2) ¿Cómo podemos cambiar/adaptar el entorno escolar para reducir cualquiera de los desencadenantes que pueden causar el comportamiento desafiante? (3) ¿Cómo podemos adaptar nuestra respuesta al comportamiento para que sea más útil para el niño o niña? Siguiente diapositiva: lo que estos comportamientos pueden decirnos como medio de comunicación. También necesitamos una política de comportamiento en las escuelas que se adapte a los niños y niñas allí donde están.

El comportamiento como comunicación

Si entendemos todo lo que podemos sobre el impacto de las Experiencias Infantiles Adversas y cómo se manifiestan en el comportamiento dentro del entorno escolar, debemos asegurarnos de que nuestras políticas y el entorno en el que esperamos que estos niños y niñas aprendan y prosperen satisfagan sus necesidades. Pasamos a la siguiente diapositiva, en la que veremos las políticas de comportamiento.

Políticas sobre el comportamiento en la escuela

El conductismo es la idea de que todo comportamiento puede reducirse a una reacción vinculada a una respuesta. Estos vínculos se aprenden de nuestro entorno. En el mundo del conductismo, las recompensas y los castigos no son términos emotivos, son simplemente las cosas que nos enseñan a hacer más o menos un determinado comportamiento. Es comprensible, pues, que las escuelas hayan confiado en los premios y los castigos para moldear el comportamiento de los niños y niñas. La dificultad estriba en que el conductismo y la teoría del aprendizaje social no tienen suficientemente en cuenta el apego o las experiencias adversas de los niños y niñas.

Estos sistemas asumen que:

- El problema es que los niños y niñas no quieren hacer algo, no que no puedan. Por lo tanto, un sistema de recompensas y consecuencias resolverá el problema.
- Los niños y niñas controlan su comportamiento y no actúan impulsivamente.
- Los niños y niñas entienden la causa y el efecto, por lo que podrán aprender de este sistema.
- Los niños y niñas pueden soportar el castigo de una persona adulta sin interpretarlo como negativo (soy un desastre).
- Los niños y niñas pueden sentir culpa (he hecho algo malo) sin sentir vergüenza (soy malo/a).

No podemos suponer lo mismo de los jóvenes adoptados y tutelados, ya que muchos de sus comportamientos delictivos se deben a que se sienten amenazados e inseguros. Veamos ahora una política de comportamiento escolar típica (lleve un par de ejemplos de políticas escolares para compartir).

- ¿Qué hemos aprendido sobre las políticas que...
 - ¿Son conductistas o relacionales?
 - ¿Piensas que esas políticas funcionan?
 - ¿Qué problemas ves en esas políticas?
 - ¿Hay aspectos de las políticas que crees que podrían funcionar?
 - ¿Tienen en cuenta las necesidades de los y las jóvenes adoptados/as y acogidos/as?
- Ahora vamos a trabajar en nuestra propia minipolítica y pensar juntos y juntas en nuestro grupo de trabajo (o todo el grupo, dependiendo del tamaño) lo que hay que tener en cuenta en esta política.

Esquema ABC

Vamos a ver algo que se llama gráfico de análisis funcional de la conducta o gráfico ABC. Se trata de una herramienta de observación que permite registrar un comportamiento concreto. Permite considerar el comportamiento junto con la política de comportamiento de la escuela y cómo puede estar afectando. Nos ayuda a reflexionar sobre los cambios que debemos introducir en la escuela para adoptar un enfoque global. El objetivo de utilizar un gráfico ABC es ayudarnos a comprender mejor lo que comunica el comportamiento. También se incluyen los factores ambientales que pueden estar afectando negativamente al niño/a o al/la joven. Puede utilizar un estudio de caso (como el caso de Ben) para profundizar en el uso del gráfico ABC. que se ha negado a completar las tareas, se escapa continuamente de las clases y, en general, está siendo perturbador para la clase. Una vez que hayáis leído la tabla ABC en vuestros grupos más pequeños (o en el grupo grande si no hay suficientes alumnos para dividirlos en subgrupos), vamos a responder a las siguientes preguntas relacionadas con el entorno escolar y las estrategias que podrían ayudar a este joven en la escuela. Una vez que lo hayáis hecho y hayáis reflexionado sobre los desencadenantes del comportamiento y las consecuencias que podrían mantenerlo, podréis utilizar toda esta información para elaborar un plan que os ayude a apoyar mejor a este/a alumno/a.

- Q1. ¿Qué cambios podría hacer en el entorno del niño o niña para reducir la exposición a los desencadenantes?
- Q2. ¿Qué estrategias podría enseñar al alumno/a para afrontar mejor los desencadenantes?
- Q3. ¿Qué habilidad podrías enseñar al alumno/a para reducir su necesidad de adoptar un comportamiento determinado?
- Q4. ¿Qué tipo de apoyo puede proporcionar para satisfacer las necesidades del alumno/a y reducir así la necesidad de que adopte ese comportamiento?

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Establecer y mantener una relación positiva

Las personas clave de la escuela desempeñan un papel vital para el niño o niña a la hora de crear una base segura. Pueden apoyar y ayudar a satisfacer la necesidad de disponibilidad, sensibilidad, aceptación, cooperación y pertenencia del niño.

El papel de la persona adulta clave incluye:

Disponibilidad (para que el niño o niña aprenda a confiar)

- Proporcionar al niño o niña un "tiempo de apego" regular y predecible, incluido en su horario diario o semanal.
- Asegurarse de que este tiempo está totalmente centrado en el niño o niña, mirándole y escuchándole atentamente, sin interrupciones ni distracciones.
- Ser confiable y comunicar claramente al niño o niña si los planes tienen que cambiar, explicando por qué y cuál es el nuevo plan.
- Asegurarse de que el niño o niña sabe y puede encontrar a la persona adulta clave si siente angustia o necesita ayuda.
- Buscar al niño o niña si no pide o acepta ayuda cuando se encuentra en apuros o problemas.
- Reconocimiento y celebración de los principales hitos del niño o niña, como cumpleaños, días de adopción o aniversarios y logros.
- Mantener el contacto durante los semestres, las vacaciones largas y una vez que el niño o niña abandona la escuela.

Sensibilidad (para

que el niño/a pueda comprender y gestionar sus sentimientos y su comportamiento)

- Ser consciente de las experiencias previas del niño o niña, incluidos los principales desencadenantes y las áreas de dificultad.
- Sintonzar con auténtica curiosidad con los sentimientos, pensamientos, necesidades y deseos del niño o niña.
- Utilizar la validación y la empatía para demostrar al niño o niña que te interesa comprender cómo se siente y relacionarlo con lo que ocurre a su alrededor.
- Ayudar al niño o niña a encontrar formas de expresar y afrontar sus sentimientos y necesidades
- Compartir (adecuadamente) algunos de sus pensamientos, sentimientos, deseos y necesidades para que el niño o niña aprenda que los demás también tienen pensamientos y sentimientos y aprenda a leerlos con precisión y a relacionarlos con lo que está sucediendo.

Aceptación (para que el niño o niña desarrolle su autoestima)

- Utilizar un lenguaje de aceptación que muestre al niño o niña que no está solo o sola. Por ejemplo: "Hemos tenido un día difícil, ¿verdad? Podemos solucionarlo juntos/as".
- Acoger los puntos fuertes y los intereses del niño o niña y ofrecerle oportunidades para perseguirlos, con el mensaje "todo el mundo es bueno en algo".
- Nombrar y aceptar las diferentes "partes" del niño o niña, incluidas las partes que parecen contradictorias, como "tu parte trabajadora", "tu parte impaciente", "tu parte triste" y "tu parte amable".
- Modelar la imperfección y la aceptación de uno mismo: "No importa, todos cometemos errores".
- Animar al niño o niña a asumir riesgos en el juego y el aprendizaje, y ayudarle a aceptar el miedo a cometer un error o a equivocarse.

Cooperación (para que el niño o niña se sienta capaz)

- Encontrar formas de ayudar al niño o niña a sentir que es eficaz y competente y que puede ser autónomo de una forma adecuada para su desarrollo.
- Dar alternativas
- Negociar de forma clara los límites
- Animar al niño o niña a realizar actividades y tareas por sí mismo/a, proporcionándole apoyo para que pueda tener éxito.
- Ayudar al niño o niña a sentirse parte de un equipo en el que tiene algo que aportar, ayudándole en tareas como la preparación o trabajando en un proyecto contigo.
- Establecer límites claros para que el niño o niña pueda sentir que ejerce el control que tiene sin la sensación aterradora de que es todopoderoso/a o de que es responsable de las decisiones o los acontecimientos.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Afiliación (para que pueda desarrollar un sentido de pertenencia)

- Crear un sentimiento de equipo con el niño o niña
- Ayudar al niño o niña a sentirse incluido/a en otros grupos y equipos, como su clase, clubes, grupos de intervención, y en el colegio en su conjunto, siendo reconocido/a en la clase o representando a la clase en un acto escolar.
- Señalar lo que el niño o niña tiene en común contigo y con otros niños y niñas y adultos de la escuela, como el uniforme, la letra clara, el color del pelo o de los ojos y sus gustos e intereses (o "manías" y aversiones).
- Trabajar con la familia del niño o niña para afirmar, según proceda, que los niños/as pueden pertenecer a múltiples familias (adoptivas, de acogida, otro tipo de familias de permanencia) y que la aceptación de una nueva pertenencia no rompe los lazos anteriores.
- Reforzar el sentimiento de pertenencia del niño o niña a su familia adoptiva, utilizando fotografías, objetos de transición del hogar, libros y cuentos y hablando del futuro. "Cuando os vayáis todos de vacaciones el próximo verano, cuando celebréis la Navidad en casa..."
- Ayudar al niño o niña a dejar la escuela con pruebas claras de su pertenencia a la misma, por ejemplo, un anuario o "libro de despedida" con fotografías, mensajes y datos de contacto de las personas clave.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Anexo 5.2

UNIDAD 5.2

Trabajar en colaboración con las familias y las personas que ejercen el cuidado

¿Qué implica una verdadera relación?
¿Cuáles son los posibles obstáculos a una relación?

El niño o niña complaciente y pseudoindependiente



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Las bases de una buena relación



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

La escalera de participación

7 – NNA toman la iniciativa y dirigen

5 - Consultadxs e informadxs

3 – *Tokenismo*

1 - Manipulación



8 – NNA toman la iniciativa + decisiones compartidas

6 – Las personas adultas toman la iniciativa y comparten las decisiones con las jóvenes

4 - Asignadxs, pero informadas

2 - Decoración

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Dar espacio a todas las voces



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Empezar con buen pie



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Comunicación: Qué, cuándo y cómo



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Comunicación en las relaciones



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Planes de apoyo: Medición del impacto y los resultados



- Reflejar con sensibilidad a los niños y niñas adoptados/as y tutelados/as en el plan de estudios
- Abordar los puntos conflictivos del plan de estudios
- Pedir la opinión de las familias y las personas que ejercen el cuidado
- Lenguaje apropiado sobre adopción
- Tratar con compañeros/as curiosos
- Evaluación

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

NOTAS

¿Qué implica una verdadera relación? ¿Cuáles son los posibles obstáculos a una relación?

Cuando los niños y niñas que han vivido una adversidad temprana experimentan dificultades, las personas que les prestan apoyo pueden verse sometidas a una gran presión. Todas las que forman parte de esta red de apoyo pueden sentir altos niveles de ansiedad y, a veces, caer en una cultura de culpabilización. Las familias y personas que ejercen el cuidado nos dicen a menudo que a veces se sienten culpables de las dificultades y los problemas de sus hijos e hijas en la escuela, quizá porque existe la idea errónea de que las dificultades del niño o niña se deben a una mala crianza. Las escuelas, el profesorado y el "equipo que rodea al niño o niña" pueden ayudar en estas situaciones reconociendo que las dificultades pueden deberse a su historia vital temprana, no a su familia adoptiva o de acogida, ni siquiera a su experiencia de adopción o acogimiento. La colaboración entre las familias y la escuela puede ser aún más difícil cuando los niños y niñas no parecen tener dificultades en la escuela. La escuela puede interpretar que el niño o niña está bien, mientras que las familias/cuidadores/as saben muy bien que el niño o niña se las arregla para mantener la compostura en la escuela y luego llega a casa y deja que el estrés se desborde. Imagina una botella de coca cola que se ha estado agitando durante todo el día y al final del día, después de agitarla tanto, se destapa y la coca cola se derrama por todas partes. Muchos adoptantes y cuidadores pueden identificarse con esta analogía. El exceso de cumplimiento puede ser un problema especial para los niños y niñas adoptados. Sus primeras experiencias vitales les han enseñado que la mejor manera de mantenerse a salvo es portarse muy bien, pero lo que no se ve es el alto grado de miedo y estrés que subyace bajo la superficie de este exceso de cumplimiento.

El niño o niña complaciente y pseudoindependiente

Comportamientos como el cumplimiento excesivo y la pseudoindependencia dan la

impresión de que el niño o niña está haciendo frente a la situación. Estos comportamientos son preocupantes porque a menudo tienen su origen en el miedo a las personas adultas y la falta de confianza en los demás. Estos niños y niñas necesitan ayuda para aprender a confiar en que los demás pueden apoyarlos y que no tienen que arreglárselas solos/as. Con demasiada frecuencia, las familias nos dicen que el comportamiento de sus hijos e hijas en la escuela es excelente, que se esfuerzan mucho en el trabajo y que tienen muchas amistades. Se necesita una escuela muy bien informada, abierta, que apoye y acepte para reconocer que un niño o niña está luchando detrás de lo que aparenta. Esto puede significar que los niños y niñas que son cumplidores y que realizan las tareas que se les asignan y obtienen buenos resultados a menudo "pasan desapercibidos" y, por tanto, si no existe una colaboración sólida entre la escuela y los padres en la que haya un entendimiento compartido, con demasiada frecuencia el bienestar social y emocional de un niño o niña puede pasarse por alto o malinterpretarse.

Las bases de una buena relación

Una verdadera colaboración entre las familias y la escuela significa que estas son informadas, consultadas, implicadas y comprometidas. A veces, sus interacciones con las familias/cuidadores se centrarán en su hijo o hija. En otras ocasiones, su relación con las familias será más amplia y versará sobre la vida de la escuela. La verdadera colaboración entre las familias (o personas que ejercen el cuidado) y la escuela es vital para el apoyo y el bienestar del niño o niña.

Dar espacio a todas las voces

A veces, las escuelas pueden tener dificultades si sienten que los padres les dicen lo que tienen que hacer. A la inversa, las familias pueden sentirse "excluidas" si su experiencia no es tomada en cuenta. A veces, las escuelas y las familias ceden el control a personas expertas externas para que les ayuden a superar sus dificultades. Sin embargo, las asociaciones de éxito reconocen que la experiencia de todos es bienvenida y constituye un componente necesario a poner sobre la mesa.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Empezar con buen pie

La primera impresión es importante. Esto incluye el sitio web de la escuela y la información que proporcionan a las familias y personas que ejercen el cuidado cuando están en el proceso de decidir qué escuela es la adecuada para su hijo o hija. Para las familias y cuidadores es útil poder evaluar esto desde el principio. Es útil incluirla en el sitio web del centro:

- Información sobre la forma en que la escuela reconoce y satisface las necesidades de los y las jóvenes adoptados/as y con experiencia de acogida
- Indicaciones en el sitio web sobre dónde puede encontrarse dentro de las políticas escolares
- Es importante que los centros escolares se aseguren de que su personal de recepción u oficina es consciente de ello para no disuadir a las familias adoptivas o a las personas que ejercen el cuidado de ponerse en contacto, hacer preguntas o venir de visita.
- Como las asociaciones tardan en formarse, es mejor no esperar a que algo vaya mal antes de conocer a las familias/cuidadores/as.
- Es una buena idea celebrar una reunión inicial con las familias/cuidadores/as cuando el niño o niña empieza a ir al colegio para asegurarse de que se dispone de la información necesaria y de que hay acuerdo sobre cómo y con quién puede compartirse esa información.
- Establecer citas rutinarias de revisión (por ejemplo, cada medio trimestre) garantizará que se establezca una relación con las familias desde el principio, de modo que, cuando surjan dificultades, la escuela y las familias estén preparadas para trabajar juntas para ayudar al niño o niña.

Comunicación: qué, cuándo y cómo

- Las familias y personas que ejercen el cuidado nos dicen que lo que les gustaría oír es
- ¿Qué ha estado haciendo su hijo o hija cada día? (A los niños y niñas adoptados/as les puede resultar especialmente difícil recordar y comunicar lo que han hecho en otros contextos (recuerde la analogía de la botella de coca cola, en la que a veces sólo hacen lo que pueden para guardárselo todo).
 - Las familias pueden aprovechar los detalles de lo que compartes con ellas para fomentar las conversaciones en casa
 - Las familias quieren saber si ha habido dificultades (intenta no compartir sólo la consecuencia del incidente, sino los detalles y la comprensión de la escuela de lo ocurrido).
 - El uso de un lenguaje neutro y descriptivo es especialmente valioso (por ejemplo, el niño pegó a Juan en lugar de "eligió" pegar a Juan).

No se trata de una lista exhaustiva y puede que se le ocurran otras que considere que formarían parte de una relación útil para saber qué comunicar a las familias. La forma de comunicar la información también es fundamental. Para muchas familias, que el profesor o profesora les llame desde el otro lado del patio es una experiencia muy embarazosa para las familias y el niño o niña, y completamente innecesaria. Piense en lo que podría haberse hecho para comunicar esto antes del final de las clases y piense en el impacto sobre el niño o niña que es conducido al patio de la mano del profesor o profesora. También puede ser útil establecer algunos puntos de acuerdo explícitos en el convenio de colaboración. Por ejemplo, acordar llamar a las familias todos los viernes por la tarde para ponerles al día. Estas actualizaciones pueden garantizar que se mantengan conversaciones, incluso las difíciles, y que el "equipo en torno al niño o niña" trabaje bien conjuntamente para seguir apoyando. Mantener las relaciones durante toda la vida escolar del niño o niña es muy importante y beneficioso para él o ella. La asociación debe reconocer desde el principio que puede haber momentos en los que informemos de que todo va bien, pero también debemos ser conscientes de que a veces también tenemos que compartir las cuestiones difíciles.

Comunicación en las relaciones

Cuando la relación empiece a tomar forma, no espere a que las cosas vayan mal para conocer a las familias o personas que ejercen el cuidado. Una buena idea es celebrar una reunión inicial cuando el niño o niña empiece a ir al colegio para asegurarse de que dispone de toda la información necesaria. También es un buen momento para acordar con las familias lo que se puede o no se puede compartir con otros miembros del personal. Es importante entender que NO es necesario que el profesorado/escuelas tengan el historial completo de un niño o niña (a menos que haya riesgo y sea apropiado hacerlo). Esta es su historia. Lo importante en la relación es que el profesorado y las familias trabajen juntos aprovechando la experiencia de cada uno y, a veces, con el apoyo/ayuda de profesionales externos, como un psicopedagogo o un psicoterapeuta. Una primera reunión también le dará la oportunidad, como profesor/escuela, de comprender las necesidades del niño o niña y la mejor manera de satisfacerlas. Programar revisiones/reuniones periódicas con las familias es una forma enormemente útil de evaluar las necesidades continuas de un niño o niña y si los recursos y las estrategias de apoyo existentes están funcionando.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Planes de apoyo: medición del impacto y los resultados

Reflejar con sensibilidad a los niños y niñas adoptados/as y tutelados/as en el plan de estudios

Es importante reconocer que, con la creciente diversidad en la forma en que las personas forman una familia, ya no podemos dar por sentado que todos los niños y niñas de nuestras aulas comparten las mismas estructuras familiares. Puede que algunas escuelas hayan hecho grandes progresos para reflejar este panorama cambiante, pero demasiados niños, niñas y jóvenes en adopción o acogimiento nos siguen diciendo que se sienten invisibles en la escuela. Rara vez se habla de la adopción y de la experiencia de cuidado, y esta falta de visibilidad de los jóvenes adoptados y con experiencia de cuidado puede afectar enormemente a su validación. Las escuelas y su personal desempeñan un papel clave a la hora de establecer el tono de aceptación dentro de la escuela y esto puede apoyarse a través de proyectos específicos en torno a la adopción y la experiencia de cuidado y aprovechando las oportunidades que surgen en la enseñanza diaria para hablar de la adopción y la experiencia de cuidado de una manera positiva.

Algunas de las formas de hacerlo podrían ser:

- Las lecciones que incluyen temas de familia y amor son el lugar perfecto para explorar todas las formas en que las familias pueden unirse y cómo pueden construirse las relaciones.
- Añada a sus bibliotecas libros y otros medios de comunicación que incluyan la adopción y otras formas de permanencia como tema o personajes que hayan sido adoptados o hayan recibido cuidados y traten el tema de forma precisa y adecuada, y utilícelos como material didáctico.
- Utilizar representaciones visuales de familias cuyos miembros no compartan las mismas características físicas.
- Inspira a tu clase con proyectos sobre famosos adoptados o personas con experiencia de cuidado que han sufrido adversidades en la infancia, mostrándoles que las personas con comienzos difíciles en la vida pueden tener éxito (hay un BLOG por ejemplo en el Reino Unido al que se puede acceder en todo el mundo de Ashley John Baptiste que es presentador de televisión en el Reino Unido y es una persona con experiencia de cuidado).
- Invitar a adultos de la comunidad local que hayan sido adoptados o hayan recibido cuidados a que vengan y compartan su historia.
- Proporcionar materiales que celebren la diversidad y la interconexión de las culturas.

Abordar los puntos conflictivos del plan de estudios

El programa escolar suele dar por sentado que todos los niños y niñas han tenido una vida familiar coherente y positiva. Sabemos, por supuesto, que esto no es cierto para muchos niños y niñas y, en estos casos, su historia puede ser un tema de debate especialmente difícil. Las familias adoptivas y los/las cuidadores/as a menudo nos dicen que los temas y tareas comunes que se tratan en las escuelas pueden crear involuntariamente un campo de minas. Como centro escolar, es útil ser consciente de los posibles problemas de contacto, ya que muchos de ellos pueden evitarse mediante una planificación exhaustiva. Al elegir el contenido de una asamblea escolar, semanas temáticas y producciones escolares, hay que tener en cuenta cómo pueden afectar determinados temas a los niños de la comunidad escolar que han vivido la adversidad.

Al planificar una actividad, por ejemplo, pregúntate

- ¿Podría esta actividad/tema provocar sentimientos difíciles en alguno de los niños y niñas participantes?
- ¿Cuáles son los objetivos de la sesión?
- ¿Hay alguna oportunidad para que los niños y niñas reflexionen sobre lo que sienten acerca de la tarea?
- ¿Existe algún contenido alternativo o algún método de enfoque que pueda utilizar con algunos de los niños y niñas para seguir alcanzando estos objetivos?
- ¿Sería más beneficioso cambiar de sitio a un niño o niña? ¿Es ésta la única respuesta?

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Pedir la opinión de las familias y personas que ejercen el cuidado

Cuando se reúne con la familia de un alumno o alumna nuevo/a y en las reuniones de seguimiento o de puesta al día, puede ser útil preguntarle con qué actividades y temas puede tener dificultades su hijo o hija. Ejemplo: un padre se puso en contacto con nosotros para decirnos que el tema de clase de su hijo era la diversidad en las familias. La profesora eligió la película Lion, con Nicole Kidman. La película cuenta la historia de un hombre indio que fue separado de su madre a los 5 años y adoptado por una pareja australiana. De adulto, regresa a casa decidido a encontrar a su familia biológica. Es una historia muy emotiva y las familias la vieron antes de la actividad escolar. A la madre del niño le pareció una película muy emotiva y se preguntó por el impacto que tendría no sólo en su hijo, sino en toda la clase. Le preocupaba montar un escándalo y que la vieran como un "padre helicóptero", pero conocía a su hijo y su historia, por lo que su experiencia era muy válida. Ayudamos a la madre a reflexionar sobre sus preocupaciones y la forma de abordarlas; pensó en ver la película antes con su hijo para que no se sintiera abrumado en clase. Al final, ayudamos a la madre a preguntarse cuál era el objetivo de la sesión y a ver si podía conseguirse de otra manera. La profesora reconoció que no había tenido en cuenta el impacto que la película podría tener en otros niños en particular, pero también fue capaz de reflexionar sobre el impacto que podría tener en otros niños. Se modificó el plan de clase y se citó la película como posible recurso para los padres que quisieran compartirla con sus hijos.

Lenguaje apropiado sobre adopción. El uso también es crucial y en cada una de nuestras respectivas escuelas del Reino Unido, los Países Bajos, Italia y España tenemos que pensar qué es lo más adecuado para los niños, niñas y las familias con los que trabajamos. Trabajar con las familias desde el principio te permitirá comprender cómo se refieren a sí mismas y qué lenguaje es importante para ellas. Evitar el tema del lenguaje en torno a la adopción o la experiencia de acogida sólo sirve para reforzar que se trata de un tema tabú. Utilizando el lenguaje adecuado, modelamos el respeto y la dignidad de las familias adoptivas o acogedoras.

Tratar con compañeros/as curiosos/as

Es comprensible que los niños y niñas sientan curiosidad por otros y otras cuyas vidas difieren de las suyas. A veces, esta curiosidad puede expresarse de forma inapropiada y ser percibida como

intrusiva por un niño/a en adopción o acogimiento. Los sentimientos de los niños, niñas y jóvenes respecto a sus familias constituyen la esencia misma de su ser y el personal docente y escolar debe estar preparado y dispuesto a ayudar a proteger esta esencia siempre que sea posible. Aunque un alumno o alumna parezca fuerte y resistente, puede necesitar apoyo. De nuevo, toda esta información puede tenerse en cuenta en las reuniones iniciales con las familias y en el seguimiento para ayudar a trabajar juntos y ser guiados sobre lo que es adecuado para un niño en particular. (Para más información, véase la Unidad 6).

Evaluación

Los planes de apoyo a los niños y niñas en la escuela deben elaborarse de forma conjunta y en colaboración. En ellos deben participar las personas clave de la escuela, los padres y, siempre que sea posible, el niño o niña. La estructura y la rutina son una fuente importante de seguridad, ya que hacen que el mundo sea predecible. El personal debe informar a los niños y niñas de lo que va a ocurrir durante el día y la semana, utilizando horarios visuales y tableros de "ahora y después". También es útil informar a las familias y cuidadores/as para que puedan explicar a los niños y niñas cómo va a ser el día de antemano. Cuando haya cambios en la rutina habitual, es importante informar al niño o niña y a las familias con antelación para que puedan prepararse. Es útil crear un espacio seguro para el niño o niña en la escuela, que pueda utilizar cuando sienta inseguridad; puede ser una habitación designada o una tienda de campaña en un rincón del aula. El espacio debe utilizarse con el trabajador clave del niño o niña y no debe considerarse como un "alejamiento" o un "tiempo fuera".

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Los niños y niñas pueden no ser capaces de manejar sus fuertes sentimientos por sí solos. Necesitan que las personas adultas les ayuden a calmarlos y regularlos. Es útil hablar con las familias sobre lo que su hijo o hija encuentra tranquilizador; las opciones incluyen utilizar los cinco sentidos del niño o niña (por ejemplo, lavanda en un pañuelo; acariciar una tela suave; escuchar un CD tranquilizador), realizar actividades repetitivas tranquilizadoras (clasificar monedas o lápices de colores) o actividades más físicas como "estirarse como un gato". Si los niños o niñas están muy angustiados, puede ser útil animarles a hacer ejercicio intenso (por ejemplo, correr durante un minuto) o utilizar la temperatura (por ejemplo, apretar una bolsa de hielo) para alterar su química corporal.

El profesor o profesora y el niño o niña pueden elaborar juntos una "caja de calma" con actividades e ideas. La atención plena es una forma muy útil de hacer que se sientan en el momento presente, además de ser eficaz para tranquilizar a toda la clase después de momentos de transición. Puede tratarse de actividades muy sencillas, como pedir a un niño o niña que sintonice con todos los sonidos que oye o que se fije en todos los objetos verdes de la habitación. Los niños y niñas que han experimentado retrasos en su desarrollo necesitan que nos adaptemos a su situación.

Una expresión común en el mundo de la adopción es "¡Piensa en un niño pequeño!". Puede ser útil utilizar herramientas de desarrollo para trazar el desarrollo del niño o niña en cada área. Los grupos de apoyo escolar ofrecen un enfoque evolutivo del aprendizaje infantil. Proporcionan a los niños y niñas un entorno familiar enriquecido, con muchas oportunidades para explorar el mundo y desarrollar sus primeras habilidades. Actividades como comer juntos, leer juntos y el juego exploratorio se consideran importantes para el desarrollo del lenguaje, las habilidades sociales, la regulación de las emociones y el juego. Todas ellas son pilares importantes para el aprendizaje. Cada plan de apoyo para cada niño o niña será diferente y deberá tener en cuenta sus necesidades.

El cambio no se produce de la noche a la mañana: la coherencia, la previsibilidad y la repetitividad son la clave de cualquier plan que se ponga en marcha. Hay que darle tiempo para que funcione e incluir revisiones trimestrales, o antes si es necesario, para evaluar cómo van las cosas, hacer los cambios necesarios y continuar. Trabajar juntos, colaborar e implicar a los niños y niñas siempre que sea posible en la toma de decisiones sobre la mejor manera de apoyarlos.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



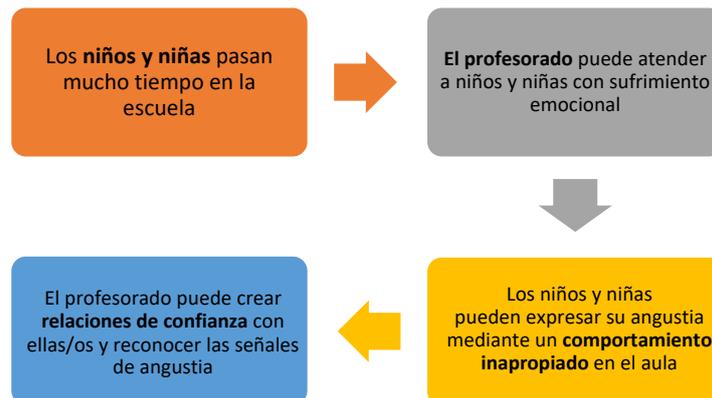
Financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Anexo 5.3

UNIT 5.3

Abordaje de
comportamientos sexualizados

El papel central de la escuela



Comportamientos sexualizados en el aula

ABUSO SEXUAL

El abuso sexual es el más difícil de detectar porque es difícil de imaginar para un adulto.

COMPORTAMIENTO COMO LENGUAJE

A menudo, los niños y niñas no hablan de la violencia sexual, sino que se expresan a través de su comportamiento.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella



¿Qué puede hacer el profesorado?

Un amplio espectro de emociones en el profesorado

- Angustia
- Impotencia
- Ira
-



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella



Cuestiones clave

¿Cómo pueden gestionar sus **sentimientos** y evitar que se vuelvan dañinos?



¿Qué competencias necesita el profesorado para **afrentar** mejor estas situaciones delicadas?

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella



Qué es lo importante_1

Reconocer

- Qué es el abuso sexual infantil
- Sus consecuencias a corto y largo plazo

Comprender

- Ningún niño o niña nace "malo o mala"
- Un comportamiento inadecuado podría ser el resultado de experiencias traumáticas

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella



Qué es lo importante_2

Reconocer

- Las propias emociones
- Saber cómo manejarlas

Actuar

- No deben actuar solas y solas (compartir observaciones con la dirección del centro para decidir el abordaje)
- Pueden activar el trabajo en red con otros profesionales



Qué es el abuso infantil_1

El abuso sexual infantil es la participación de un niño o niña en actividades sexuales, aunque no se caractericen por la violencia explícita.

Casi siempre por una figura de autoridad para el niño o niña, tanto en el seno de la familia como en relaciones no familiares (actividades deportivas, escuela, etc).



Qué es el abuso infantil_2

Un abuso sexual también puede perpetrarse contra el niño o niña mediante **actitudes falsamente lúdicas y ambiguas**, casi siempre por alguien adulto que tiene una relación significativa con el niño o niña.

Se explota la relación afectiva utilizando una comunicación totalmente inapropiada, perjudicial para los niños y niñas.

Qué es el abuso infantil_3

Una falsa creencia: el maltrato infantil solo puede darse en hogares problemáticos y en contextos socioculturales desfavorecidos.

El abuso sexual infantil existe y es un **fenómeno generalizado**.

Es un fenómeno que **afecta a todas las clases sociales**, independientemente de la etnia, el nivel de educación y las condiciones económicas.

Qué es el abuso infantil_4

Siempre es un **ataque confuso y desestabilizador** para la personalidad y el desarrollo del niño o niña.

Cualquier gesto de violación de la intimidad produce sin duda malestar en lo inmediato, pero también tendrá **consecuencias a largo plazo hasta bien entrada la edad adulta**

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

La detección en la escuela

El niño o niña suele utilizar **comportamientos** en lugar de palabras para pedir ayuda e identifica a personas cercanas para comunicar el maltrato en el que vive



El profesor o profesora es con frecuencia el **adulto elegido por el niño o niña** y debe tener la capacidad de captar estas señales



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Comportamientos como indicadores de abuso sexual _1

1. Sexualización precoz e inadecuada

- Conocimiento anormal para la edad de aspectos de la sexualidad adulta en los niños o niñas.
- Tendencia a erotizar las relaciones como medio de recibir y dar afecto.
- Búsqueda compulsiva de juegos sexualizados.
- Dibujos con contenido sexual.
- Masturbación compulsiva.
- Peticiones sexuales a adultos o compañeros.
- ...



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella

Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Comportamientos como indicadores de abuso sexual _2

2. Estrés emocional

- Llanto repentino, irritabilidad y ataques de ira, cambios bruscos de humor, desesperación, ansiedad, hiperactividad, inseguridad, agresividad.
- Trastornos del sueño (por ejemplo, pesadillas).
- Trastornos de la alimentación.
- Miedos excesivos e inapropiados
- Rechazo a desvestirse durante las actividades deportivas
- Trastornos del habla y del aprendizaje
- Descenso repentino del rendimiento, fobia escolar
- Comportamiento autolesivo
- ...



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella

Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Consecuencias de la adversidad temprana

Los acontecimientos adversos vividos en la infancia pueden provocar una grave **fragilidad social y cognitiva** en los niños y niñas

Aumentan la probabilidad de desarrollar **psicopatologías** en la edad adulta

Cuanto antes se aborde el trauma con intervenciones protectoras, más se podrá garantizar una vida adulta sana

¿Sexualización?_1

En el ámbito de la sexualización existen **comportamientos denominados "normales"**

- jugar a los médicos
- juegos de imitación y de rol (besos o coqueteos)
- comparar diversas partes íntimas
- masturbación ocasional como acto exploratorio o consolador



¿Sexualización? 2

Experiencias inapropiadas

- Abuso sexual
- Pornografía
- Ver juegos con contenido sexual

Posibles comportamientos

- Fuertes conocimientos sexuales precoces
- Dibujos de contenido sexual
- Comportamientos sexualizados



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Emociones en el profesorado

- El abuso sexual es **impensable**: un niño o niña no puede ser abusado sexualmente por un adulto cercano.
- Las emociones implicadas suelen ser dolorosas y desagradables: angustia, sentimientos de inadecuación, frustración, impotencia, fracaso, ira, resentimiento y asco.



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Las emociones del profesorado en casos de sospecha de abuso sexual_1

Estrategias de defensa

- **NEGACIÓN:** Negativa a reconocer el problema incluso cuando los signos son evidentes, (no es cierto", "no me di cuenta", "no es mi responsabilidad").
- **DISTANCIA EMOCIONAL:** Indiferencia, por ejemplo: "no somos nosotros los que tenemos que ocuparnos de eso, eso pasa, yo tengo tantos otros problemas en los que pensar".
- **COLUSIÓN:** Es aliarse con el adulto en lugar de con el niño o niña, típico de las parejas de maltratadores.



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella



Las emociones del profesorado en casos de sospecha de abuso sexual_2

Estrategias de defensa

- **IDENTIFICACIÓN con la VÍCTIMA:** El profesor o profesora está emocionalmente demasiado cerca del niño o niña, y siente impotencia, desesperación, miedo e ira de tal fuerza que no puede percibir ni actuar con eficacia.
- **IDENTIFICARSE CON EL VENGADOR:** El deseo de hacer justicia y proteger al niño o niña lleva al profesor o profesora a salirse de su papel, creando situaciones confusas tanto dentro como fuera de la escuela.



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella



La creación de redes como fuente de apoyo_1

- Es crucial **NO ACTUAR EN SOLITARIO**.
- Las **reacciones emocionales** que pueden surgir y la posible intervención protectora son complejas.
- El profesor o profesora puede **COMPARTIR** la situación del niño o niña y sus propias dificultades de gestión con la dirección para saber cómo abordar la situación.
- Si el niño o niña ya es objeto de seguimiento y es conocido por otros **profesionales** o servicios externos a la escuela (de psicología, servicio social, etc.), el profesorado debe compartir sus observaciones con estos profesionales y activar una red.



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella



La creación de redes como fuente de apoyo_2

El trabajo en red ayuda en:

- La gestión de las emociones del propio profesorado, por ejemplo con respecto a la ansiedad o la frustración.
- Diseño de estrategias de intervención con profesionales para ayudar al niño o niña a sentirse mejor (neuropsiquiatras, psicólogos/as, servicios sociales, guarderías educativas).
- Si los indicadores son muy preocupantes, el profesorado puede pedir asesoramiento para realizar una denuncia a las autoridades competentes.



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella





La colaboración es necesaria para construir una **solución de intervención integrada** que ayude y apoye mejor a los niños y niñas con experiencias adversas

Annex 6

UNIDAD 6

**Las historias personales en el contexto
escolar: información y privacidad**



Mi historia personal/privacidad_1

*¿Cuándo siento
que se viola mi intimidad en una relación?*



Mi historia personal/privacidad_2

- Leyes nacionales
- Limitaciones relativas al papel profesional (profesorado, educadores/as)
- Política institucional
- Ejercicio profesional

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Sensibilidad general, historia privada



El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

El enfoque integral (Chafouleas et al., 2021)

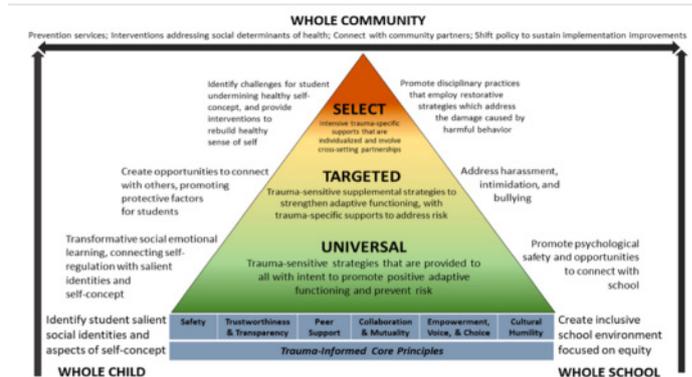


Fig. 1 Illustration of a system approach to trauma-informed care in schools. Note. An ecological framework applied to a trauma-informed approach in schools interweaves whole school and whole community supports to enable a tiered system approach to supporting the whole child

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Enfoque orientado al déficit vs. enfoque afirmativo

- Traslación de la investigación sobre ACE a la educación: riesgo de un enfoque individualista y basado en el déficit que refleje un enfoque descontextualizado
- Énfasis en el reconocimiento del impacto de la adversidad temprana: desvalorización recíproca de las fuentes naturales de fuerza y resiliencia o del potencial de crecimiento postraumático

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Espacio para la comunicación

Presentarse

Tiempo-espacio
planificado y
estructurado

Confidencialidad

Participación
del niño o niña

Mentalidad
orientada al
desarrollo

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Estigma y profecía auto-cumplida

Las personas se ven influidas por las expectativas
que se crean sobre ellas

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

La curiosidad... una ocasión de aprendizaje

Las preguntas que surgen en clase sobre la adopción o el sistema de protección de la infancia son una ocasión para:

- Aprender sobre los derechos de la infancia y el funcionamiento del sistema de protección
- El derecho a la privacidad, a compartir con otras personas solo lo que se quiera y con quien se desee



Actividad práctica

Alternativas más sensibles y respetuosas

1. Madre/padre/hermanos-as *verdaderos/naturales*
2. Abandonar a un niño o niña
3. El padre adoptivo de Ana/ La madre adoptiva de Ana/
Los hermanos adoptivos de Juan
4. Propio hijo o hija
5. Teo/Ana es adoptado/a
6. Orfanato
7. Utilizar la palabra "adopción" para referirse al apadrinamiento (en el sentido de financiación de sus necesidades) de animales, etc.
Por ejemplo: adopta un tigre, un delfín, un árbol, etc.
8. MENAS (menores extranjeros no acompañados)



En lugar de...	mejor...	porque...
Madre/padre/hermanos-as <i>verdaderos/naturales</i>	madre/padre/padres/hermanos-as o madre/padre/padres/hermanos-as <i>de nacimiento/biológicos/de acogida</i>	Las familias adoptivas y de acogida son reales y verdaderas. En la mayoría de las ocasiones, no es necesario utilizar un adjetivo. Si la distinción es necesaria, "de nacimiento/biológico" son alternativas válidas.
Abandonar a un niño o niña	Renunciar a Buscar ayuda	En la gran mayoría de los casos, los padres y madres que tienen hijos/as pero no pueden hacerse cargo de ellos buscan la manera de encontrar a alguien que lo haga, no los abandonan ni se deshacen de ellos. Otra opción podría ser "no poder criar al niño o niña".
El padre adoptivo de Ana La madre adoptiva de Ana	El padre/ la madre de Ana	En la mayoría de las ocasiones, no es necesario utilizar un adjetivo. Hacer referencia constantemente a la forma en que se formó la familia puede dar la impresión de que es, de alguna manera, menos válida que otras.
Los hermanos adoptivos de Juan	Los hermanos de Juan	
Propio hijo o hija	hijo/a biológico/a	Los niños/as adoptados/as no son "hijos/as ajenos".

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea.

En lugar de...	mejor...	porque...
Es adoptado/a	Fue adoptado/a*	La adopción es una parte de la vida de una persona adoptada, no su característica definitoria. Es algo que le ocurrió y forma parte de su historia, pero el hecho ya ha terminado.
Orfanato	Hogar, centro residencial	Muchos de los niños y niñas que viven en centros residenciales no son huérfanos/as.
Utilizar la palabra "adopción" para referirse al apadrinamiento (en el sentido de financiación de sus necesidades) de animales, etc. Por ejemplo: adopta un tigre, un delfín, un árbol, etc.	Esponsorizar, apadrinar	Puede resultar confuso oír esta palabra en dos contextos diferentes e implica que los niños/as adoptados y el apadrinamiento de animales son lo mismo.
MENAS (Menores extranjeros no acompañados)	Niños y niñas, o chicos o chicas, que llegaron al país sin acompañamiento familiar o parental	Aunque no sea intencionado, nombrar a una persona mediante una etiqueta o categoría es una acción de deshumanización, especialmente cuando la categoría está marcada en términos peyorativos o estigmatizantes.

* Algunas personas adoptadas defienden el uso del presente para señalar que la adopción no termina, que forma parte de su identidad. Sin embargo, en el contexto escolar, nos parece importante contextualizarlo como un acontecimiento vital y no como un rasgo definitorio.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea.

NOTAS

Mi historia Personal/Privacidad_1

Se pide a los y las participantes que recuerden situaciones concretas en las que se hayan sentido expuestos en sus asuntos privados, empezando por sucesos cotidianos triviales con sus compañeros/as y/o alumnos/as.

- En primer lugar, los y las participantes debaten en pequeños grupos:
¿Qué ocurrió? ¿Cómo me sentí? ¿Cuál era la intención de mi colega? ¿Cómo se sintió? ¿Cómo reaccioné yo? ¿Qué podría haberse hecho de forma diferente por parte del otro u otra y por la mía?
- A continuación, un debate plenario en el que se informe de los principales contenidos y se reúnan según los temas principales. Se pide al grupo que ordene los diferentes temas/situaciones según una jerarquía.

Todos tenemos un "sentido de la privacidad", el contenido puede ser tan importante como el contexto (no lo que digo, sino cómo/dónde), este sentido de la privacidad no es objetivo y absoluto, sino subjetivo y variable.

Cuando desempeñamos un papel profesional (profesor/a, trabajador/a social, educador/a, etc.), el sentido de la intimidad y sus límites dependen no sólo de la sensibilidad individual, sino también de las limitaciones normativas y profesionales.

Mi historia personal/privacidad_2

En los países de la UE, el derecho a la intimidad de los datos personales y a la vida privada y familiar está protegido por una serie de leyes, que pueden variar de un país a otro. Del mismo modo, existe el derecho al secreto profesional en relación con la información sobre el historial sanitario y las decisiones judiciales que afectan a la vida de las personas.

- Por tanto, es importante que los y las profesionales conozcan el marco jurídico general que rige las cuestiones de privacidad del país en el que trabajan. Las leyes a menudo limitan la función profesional y son la base sobre la que la propia institución define las políticas específicas en la materia.
- También es importante recordar que el concepto de privacidad tiene una base cultural. Por esta razón, es esencial, especialmente con familias o alumnado de origen inmigrante, no dar nunca por sentada una comprensión compartida de su significado, de las formas y límites que debe adoptar la privacidad, así como de las prácticas para respetarla. Para ello, figuras como los y las mediadores/as culturales pueden ser recursos esenciales.

Proporcionar información específica sobre la situación normativa del país.

Sin embargo, el derecho a la intimidad no es sólo una obligación legal y ética, sino también una herramienta relacional fundamental para construir relaciones interpersonales basadas en la confianza. Por esta razón, la confidencialidad y la sensibilidad a la hora de respetar las áreas privadas

de las historias personales son habilidades cruciales para construir una relación eficaz con las familias y los niños y niñas.

Sensibilidad general, historia privada

Tomar conciencia de cómo las experiencias adversas tempranas pueden afectar al funcionamiento humano es esencial para que el profesorado encuadre los comportamientos de los niños y niñas y para desarrollar la sensibilidad ante la variedad de necesidades. Sin embargo, desarrollar la conciencia y la sensibilidad respecto al papel que las experiencias adversas tempranas pueden desempeñar en la vida de un niño o niña no significa que sea necesario que todos los profesores y profesoras o profesionales de la escuela conozcan la historia personal de los niños o niñas. Los actores implicados en la relación educativa pueden tener percepciones diferentes sobre la relevancia de la información, el límite adecuado de respeto a la confidencialidad y la capacidad del niño o niña para decidir por sí mismo. Los familiares o cuidadores pueden, por ejemplo, considerar que es mejor seleccionar o incluso no revelar en absoluto información específica sobre la vida del niño o niña. Como resultado, puede ocurrir que el centro escolar no sepa que un alumno o alumna tiene antecedentes de adopción o acogida, o que no se comparta información sobre sus dificultades relacionales. Esto puede deberse a varias razones: desconfianza en los y las profesionales debido a experiencias negativas anteriores, miedo a la estigmatización, expectativa de que en un nuevo contexto el niño o niña pueda "empezar de nuevo", etc.

Los propios niños y niñas pueden mostrar un fuerte malestar ante la idea de que extraños conozcan información que ellos mismos aún no saben cómo manejar. Pueden sentir vergüenza, ansiedad, culpa o ira por ello, o la necesidad de proteger a sus familias del juicio externo. Esta necesidad de intimidad y control de la propia vida puede llegar a ser crítica en la adolescencia. En esta fase del desarrollo, de hecho, los jóvenes están inmersos en la construcción de una identidad adulta, ramiendo con su identidad infantil, y la demanda de independencia del mundo adulto es central. En tales circunstancias, la forma de presentarse ante el mundo se convierte en un elemento especialmente sensible.

A diferencia de los niños/as y los cuidadores, el personal escolar puede considerar que conocer los detalles de las historias personales es esencial para protegerlo y construir un entorno seguro, sintiendo la necesidad de compartir la información con el equipo educativo. Por lo tanto, es importante crear un clima de colaboración e integración entre la escuela, la persona que ejerce el cuidado y el niño o niña, dirigido a tener un seguimiento preciso y constante del funcionamiento y su bienestar en el contexto escolar. Por lo tanto, el centro del intercambio de información no es la historia personal, sino una descripción de su funcionamiento actual, con sus fragilidades y puntos fuertes, donde los elementos biográficos proporcionan un marco interpretativo general de las señales conductuales.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado con el programa Erasmus+ de la Unión Europea

Navegar por las diferentes perspectivas puede ser un reto, teniendo en cuenta que la colaboración con los cuidadores es crucial cuando la escuela se encuentra con alumnos y alumnas que han experimentado adversidades tempranas, y se requiere un cuidadoso trabajo relacional por parte del personal de la escuela para construir la confianza necesaria para un diálogo abierto. Una comunicación abierta y eficaz es esencial para identificar estrategias de apoyo muy individualizadas, conformar expectativas realistas y establecer objetivos compartidos al alcance del niño o niña. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, en sí mismo, el conocimiento de una biografía traumática específica no conduce automáticamente al desarrollo de una conciencia del problema y de una capacidad de gestión del caso, y puede, por el contrario, crear un efecto contraproducente, apoyando prejuicios y estereotipos.

La elección de compartir partes de una biografía traumática, lejos de ser una pura transferencia de información, es un momento importante y delicado en una relación educativa, en la que está en juego la construcción de un espacio de confianza y reconocimiento.

El enfoque integral

Las experiencias de vida fuera del aula moldean el contexto de la experiencia escolar de los y las estudiantes, filtrando las percepciones de sí mismos, de los demás y de la importancia de participar activamente en la escuela (Huebner et al., 2001). Se ha documentado el potente impacto potencial de las ACE en los resultados de los y las estudiantes, que van desde el rendimiento académico (Slade & Wissow, 2007) hasta el bienestar conductual y emocional (Hunt et al., 2017).

Los sistemas escolares informados sobre el trauma atienden la prestación de servicios tanto a nivel infantil como escolar y están situados dentro de contextos comunitarios que mejoran la prestación de servicios para apoyar al niño o niña en su totalidad y al funcionamiento de la escuela. A nivel escolar, todo el personal comprende su papel en la creación de un entorno positivo e inclusivo y tiene el conocimiento y las habilidades para promulgar políticas y prácticas que promuevan la seguridad y la conexión, aborden los problemas de inequidad y eviten la re-traumatización. A nivel infantil, los y las estudiantes participan activamente en el desarrollo de sus identidades sociales y el autoconcepto a través del aprendizaje socioemocional, se les brindan oportunidades para conectar y fortalecer los factores de protección y tienen acceso a intervenciones intensivas que sanan y reconstruyen un sentido de sí mismos. Juntos, cuerpos de literatura relacionados (p. ej., disciplina excluyente, racismo, determinantes sociales) se integran con la investigación de ACE para informar un enfoque de sistema completo para la atención informada sobre el trauma en las escuelas como objetivos articulados en educación en torno a la inclusión, la equidad y la justicia social (Ridgard et al., 2015). Para lograr esta visión de integración, el continuo de estrategias debe reflejar una comprensión del contexto cultural que da forma a las experiencias de vida de los y las estudiantes. Un cuerpo emergente de la literatura sugiere que el apoyo integral del niño o niña incluya prácticas escolares que reflejen el compromiso holístico de las identidades sociales de los y las estudiantes y poder dar así cuenta de los factores

culturales que dan forma a su desempeño académico (Blitz et al., 2020; Jagers et al., 2019; Lewallen et al., 2015).

Enfoque orientado al déficit frente al enfoque afirmativo

Las acciones actuales se han centrado más en el esfuerzo de concienciación y empatía en torno a las experiencias traumáticas que en la comprensión de las contribuciones de los entornos escolares y la promulgación de cambios en el sistema a través de la política y la práctica. El cambio organizativo requiere la alineación entre el trabajo esperado de la organización, las personas dentro de la organización, la cultura de la organización y la estructura de la organización (Nadler & Tushman, 1980). Los retos surgen cuando hay una falta de congruencia entre los componentes, lo que puede limitar la capacidad de lograr el cambio deseado.

Las escuelas están integradas en redes comunitarias de apoyo, servicios y sistemas de interrelación (por ejemplo, atención sanitaria, justicia juvenil), todos los cuales ejercen influencia sobre la política y la práctica en las escuelas. Como tales, las escuelas se enfrentan a la necesidad de una congruencia horizontal y vertical para responder plenamente como un sistema informado sobre el trauma.

Necesitamos un enfoque integrado centrado en el niño o niña en su totalidad, culturalmente receptivo y centrado en la curación, basado en un marco ecológico. Específicamente, este enfoque integrado tiene en cuenta el impacto adverso de las ACE, los factores de protección y los factores culturales que influyen en las personas y los entornos en los que se encuentran para proporcionar una oportunidad para un enfoque más sistémico de una educación informada sobre el trauma.

Espacio para la comunicación

La comunicación con las personas con un historial de experiencias adversas tempranas y sus cuidadores no puede tener lugar de forma espontánea o aleatoria, sino que debe ser pensada y planificada. Requiere la construcción de espacios de tiempo dedicados y estructurados. Gracias a este intercambio constante de información, los profesores pueden orientar su trabajo, recibir retroalimentación y evaluar conjuntamente su eficacia.

La información que pueden proporcionar los niños y niñas y sus cuidadores es, por ejemplo, muy importante para evaluar los niveles de funcionalidad y autonomía del individuo, independientemente de las referencias abstractas basadas en la edad, contribuyendo así a crear un entorno fiable y seguro en la escuela. Al mismo tiempo, la información sobre el comportamiento en la escuela, el momento y la forma de aprender los contenidos, así como las habilidades sociales, puede servir de apoyo a las actividades que el niño o niña realiza en casa o en la comunidad y a los adultos que cuidan de él.

La alianza y el clima de colaboración creados entre la escuela y la familia ayudan a "sujetar" al niño, que percibe así que los esfuerzos de cuidadores y profesores se dirigen hacia objetivos comunes. Para favorecer el desarrollo de una buena alianza entre los sujetos implicados en la relación, puede ser útil tener en cuenta algunos puntos.

El proyecto BRIGHTER FUTURE ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este material refleja únicamente los puntos de vista de sus autoras, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.



Co-financiado con el programa Erasmus+ de la Unión Europea

- Entrar en una nueva escuela puede suponer un gran reto para los niños y niñas que han sufrido adversidades tempranas. Para que sientan que la escuela es un lugar seguro desde el principio, se recomienda organizar encuentros con una persona de referencia, antes de empezar las clases regulares. Tener la posibilidad de familiarizarse con el espacio, las personas y las rutinas es una buena manera de sentar las bases de una buena conexión.
- Un elemento esencial para construir una relación de confianza con el niño o niña y su cuidador es la garantía de confidencialidad de los detalles relativos a su historia. Él o ella debe ser dueño y responsable de compartir su trayectoria vital, en el momento y de la forma que más le convenga.
- Mantener una mentalidad evolutiva. Las dificultades y fragilidades que el niño o niña pueda mostrar en las tareas de aprendizaje y en las relaciones sociales no completan su identidad. Trabajar en el desarrollo y la consolidación de los puntos fuertes y los talentos contribuye a liberar la identidad de estos jóvenes del trauma y a empujarlos hacia un futuro de nuevas metas de desarrollo.

Estigma y profecía autocumplida

Para crear un entorno respetuoso y seguro en la escuela, el vocabulario es fundamental.

Por ejemplo, hablamos de "adversidad temprana" o "trauma" para describir experiencias difíciles y dolorosas que han sufrido los alumnos o alumnas. Estas palabras son una especie de marco que permite al profesorado reconocer y dar sentido a comportamientos, cogniciones y emociones que de otro modo serían incomprensibles y confusos. Las palabras trauma y adversidad no indican una experiencia específica y única, sino que nombran una amplia gama de posibles experiencias.

Sin embargo, a medida que las palabras circulan, se cargan de otros significados sociales, por lo que a menudo el trauma se convierte en un marcador de identidad, fomentando una división antinatural entre personas "normales" y "traumatizadas"; es decir, entre quienes necesitan ayuda y quienes pueden ofrecérsela. Un pasado difícil puede ayudar a explicar una forma específica de funcionar, pero no define quién es una persona ni en quién se convertirá. Centrarse únicamente en el pasado puede ocultar los enormes recursos y capacidades que los alumnos traen consigo, y clasificarlos como individuos "necesitados" incapaces de hacer una contribución positiva.

En términos más generales, a menudo la vida de los y las jóvenes que se enfrentan a la acogida, el acogimiento fuera del hogar familiar y la migración forzosa se describe en términos negativos, como carentes de algo, por lo que las expectativas que se tienen de ellos son mínimas y quizá no sea una coincidencia que su éxito educativo sea significativamente inferior al de la población joven que no abandona el hogar familiar.

La curiosidad... una ocasión de aprendizaje

Ideas básicas para satisfacer la curiosidad de preescolares y niños y niñas de primaria sobre las familias adoptivas y de acogida:

- **A veces, algunas personas tienen un hijo o hija, pero no están preparadas o no pueden hacerse cargo de él o ella.** Alrededor de los primeros años de la escuela primaria, los niños y niñas comienzan a aprender las bases de la reproducción. Entonces pueden darse cuenta de que tenía que haber otros padres antes de que un niño o niña fuera puesto en adopción. De la misma manera, cuando ven a un niño o niña con rasgos asiáticos que le dice "mamá" a una mujer que no se parece a ellos, pueden necesitar ayuda para entenderlo. Es importante aclarar que no existen padres "reales" y "falsos". Podemos
- **Las razones por las que un niño o niña fue acogido en una familia adoptiva o de acogida no tienen que ver con cómo es o cómo era. Él o ella.**
Preguntas como "¿Por qué la primera madre de Kai no quería quedarse con él?" no son infrecuentes en las clases donde hay un niño adoptado o un niño que vive en una familia de acogida. Los compañeros y compañeras necesitan saber que a veces una familia tiene un hijo o hija, pero no está preparada para ello o no puede cuidarlo. Esto puede suceder por varias razones diferentes. Los padres y madres biológicos pueden ser demasiado jóvenes o pasar por dificultades de salud demasiado enfermos para cuidar a un niño o niña, o pueden tener otra circunstancia grave que les impide hacerlo.
- **Apoyar la manera del niño o niña en cuestión de entender y nombrar a su familia**
Algunos niños y niñas que viven en una familia de acogida llaman a las personas que los cuidan "mamá" o "papá". Otros usan palabras como "tía" o "tío" o los llaman por su nombre de pila. Hay diferentes formas en que dan sentido a su situación y todas ellas están bien. Los profesores y profesoras deben prestar atención a las palabras que usan los niños y niñas, para evitar contradecirlos.
- **Al criar a sus hijos e hijas, todas las familias hacen cosas similares sin importar la forma en que se construyó su familia o cómo está compuesta.** Enfatizar que en general, las familias hacen cosas similares por sus hijos e hijas y que son un lugar donde pueden compartir sentimientos de ser amados, protegidos, tranquilizados e importantes puede ayudar a los niños y niñas pequeños a comprender mejor la diversidad familiar. Hablar sobre lo que hacen (como cuidarlos, consolarlos cuando están tristes, llevarlos a la escuela cuando son demasiado pequeños para ir solos, etc.) les permite comprender que es el papel de la familia lo que es importante.

