

Adopción internacional: Opacidad de los retos en el Sistema Educativo



El observador debe tener cuidado en no atribuir a los gestos del niño la significación completa que podrían tener en el adulto. [...] El comportamiento del niño, en cada edad, responde a los límites de sus aptitudes.

Henri Wallon, "la evolución psicológica del niño."

Curso 2010-2011
 Consultora: Aitana Guía Conca
 Autora: M Patricia Pita
 Ilustración: R.R. Arozarena

Contenido

Introducción y justificación	3
Objetivos.....	5
Marco Teórico	6
Modelo de análisis	23
Metodología	27
Limitaciones de la recogida de datos	31
Análisis de datos.....	33
Contexto de la investigación.....	33
Contexto familiar	33
Contexto educativo.....	39
Relaciones familia-Sistema Educativo	43
Escolarización	47
Acogida	48
Motivación.....	51
Comportamiento.....	53
Percepción de las causas del fracaso escolar.....	55
Dificultades de priorización de las necesidades	56
Conclusiones.....	57
Convenciones.....	60
Fuentes consultadas	60
Bibliografía	60
Foros y Internet.....	64
Anexos	65

Introducción y justificación

Uno de los problemas más frecuentes de la adopción internacional es la presencia de dificultades de aprendizaje y/o de comportamiento en el ámbito escolar. El fracaso a medio y largo plazo es la tónica general. Los problemas de aprendizaje y autocontrol de estos alumnos son tan frecuentes y palmarios como su retraso en el desarrollo físico. El hecho ha sido ampliamente documentado a partir de los trabajos del psicólogo John Bowlby, a quien en el año 1950 la Organización Mundial de la Salud encargó un estudio en este sentido¹, y se recoge en la investigación española reciente². Estas dificultades a menudo se diagnostican como síndrome de déficit de atención, hiperactividad, autismo, retraso mental y/o psicopatías. Pueden deberse, tanto al proceso de adaptación que los niños han de recorrer y ser, por tanto, adaptativas y necesarias, como a una patología objetiva. La reiterada presencia del tema en los foros de postadopción y la gran cantidad de guías y libros de divulgación dirigidos a padres y profesores reflejan la frecuencia del fenómeno y el desconcierto de los educadores.

La adopción resitúa a los menores adoptados en el ámbito intrafamiliar, en la sociedad en general y frente a la ley. Al tiempo que a su nueva familia, deben adaptarse a todas las instituciones españolas involucradas en la crianza de los niños y se incorporan a la escuela casi de inmediato, en las etapas iniciales del proceso de vinculación afectiva y, en muchos casos, en el de adquisición del idioma vehicular en ambas. Se trata de un solapamiento de aprendizajes con pocos referentes que está alcanzando un peso importante, puesto que en España se adoptan niños cada vez mayores y un número importante de ellos ha crecido institucionalizados en países extranjeros³. Las adopciones se han dado siempre, pero la mayor edad, las circunstancias de su crianza y su abrupta integración en el nuevo entorno conforman una nueva situación que, en opinión de muchos expertos precisa del desarrollo de nuevos modos de intervención profesional que den respuestas específicas a los problemas de la creciente comunidad

¹John Bowlby. 1951. *Maternal Care and Mental Health*. Organización Mundial de la Salud (OMS).

²Maite Roman Rodríguez. 2007. *Niños y niñas de adopción internacional en familias españolas: Desarrollo físico y psicológico a la llegada a las familias adoptivas y evolución posterior*. Documento de trabajo 01/07 de la Fundación Acción Familiar. Felix Loizaga Latorre y otros. 2009. *Adopción Internacional ¿Cómo evolucionan los niños, las niñas, sus familias?* Bilbao. Ediciones Mensajero. Freixa Blanxart, Santacana, Pereda y Negre Masia. 2010. *Adolescencia y Adopción*. Trabajo realizado para la Asociación Atlas en defensa de la Adopción.

³Ana Berastegui, Blanca Gómez-Bengochea (Coordinadoras). 2008. *Los Retos de la Postadopción: Balance y perspectivas*. Catálogo general de publicaciones oficiales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Edita: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. Pag 23.

adoptiva⁴. Para el psicólogo Boris Gindis se trata de un cóctel Molotov a base de presión académica, aculturación general, incluido el idioma, y posibles problemas médicos, en particular neurológicos⁵. Cóctel que, se quiera o no, es necesariamente compartido por las familias con el resto de la sociedad, especialmente, con el resto de la comunidad educativa.

Las instituciones educativas trabajan con toda la población en edad escolar y los objetivos, métodos y medios de que disponen están legalmente reglados. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación 2/2006 recoge entre sus principios pedagógicos lo que llama “atención a la diversidad” y la normativa que la desarrolla establece los requisitos precisos para el reconocimiento de la existencia de necesidades específicas. A diferencia de lo que ocurre con los alumnos inmigrantes, para los que muchas Comunidades Autónomas han elaborado protocolos de acogida y llevan un seguimiento, la institucionalización previa en un país extranjero no se considera un hecho relevante y su inserción en el Sistema no se acompaña, a priori, de ninguna medida especial. Como la frecuencia de sus dificultades es incuestionable, padres, maestros y orientadores educativos pueden estar sintiéndose empujados a tipificar a estos niños con un rótulo bajo cuya óptica el Sistema Educativo permita prestarles esa atención diferenciada que entienden necesaria. Lo cierto es que muchos de ellos terminan siendo diagnosticados de distintas patologías. Esta situación no es exclusiva de España. En la página de adoptantes de Estados Unidos “Eastern European Adoption Coalision, Inc”, la trabajadora social Cynthia Teeters sugiere a los adoptantes en su documento “Especial education eligibility” ser prácticos y buscar un diagnóstico que esté contemplado por la normativa dentro de los supuestos de educación especial⁶.

Cualquier etiqueta anticipa al docente información sobre las características individuales del alumno y marca la pauta del tipo de atención que debe recibir y las expectativas. Son de gran ayuda pero, al tiempo, potencialmente peligrosas. Si el procedimiento de revisión de las mismas no es lo suficientemente ágil se corre el riesgo de equivocar el modo de intervención y de no atender al niño conforme a sus necesidades. Por el contrario, soslayar las dificultades o posponer los diagnósticos hasta ver cómo evolucionan los niños es desaprovechar la oportunidad de encauzarlas adecuadamente.

⁴ Informe de la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines de 16/11/2010. Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado. 17/11/2010.

⁵ Boris Gindis. 2004. *International adoption: Challenges and opportunities*. T. Tepper L. Hannon D.Sandstrom (Eds)- Pág. 98-108.

⁶ Cynthia Teeters. 2004. *Special Education Eligibility*. Eastern European Adoption Coalision, Inc. <http://www.eeadopt.org/articles-mainmenu-76/76-schooling/93-special-education-eligibility.html>

Según la normativa, la razón de ser de la escolarización es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los alumnos y favorecer y afianzar de la mejor manera posible su desarrollo personal integral y su propio bienestar⁷. El trabajo trata de conocer la percepción que tienen los padres de la falta de sintonía entre lo que el Sistema Educativo exige a los alumnos y la capacidad de respuesta de sus, porque, como dice el psicólogo Múgica,

A pesar de que las familias adoptivas y los y las enseñantes mantienen unos niveles altos de implicación, no siempre superan las dificultades por falta de recursos y sus deseos de “normalizar” e “integrar” a toda costa, cueste lo que cueste, se estrellan contra las dificultades de estos alumnos y alumnas⁸.

El carácter social de esta problemática hace que pueda ser objeto de un trabajo final de esta licenciatura de Humanidades y responde a las inquietudes inherentes a mi condición de madre adoptante. La elección me sirve de acicate para estudiar sobre el tema, aprender de los que saben y dotarme de herramientas porque estas situaciones son muy comunes, provocan desazón en una buena parte del colectivo y algunos autores, como los psicólogos Boris Gindis, Esther Grau o Múgica, llegan a considerar necesario un trato diferenciado a priori⁹. Así, como se ha indicado, se tratará de mostrar las dificultades de algunas familias en relación a cómo ayudar o acompañar a sus hijos en este proceso.

Objetivos

Los niños procedentes de instituciones extranjeras han crecido sin la experiencia socializadora familiar que los habría hecho partícipes de un universo cultural compartido y los habría preparado para integrarse en el Sistema Educativo. En el colegio no sólo aprenden,

⁷ ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Artículo 3. Fines. “1. La finalidad de la Educación infantil es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas. BOE 5/01/2008. ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. Artículo 3. Fines. “La finalidad de la Educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, [...] BOE. 20/07/2007.

⁷Javier Jesús Múgica Flores, Psicólogo y Terapeuta de Familia, Responsable del Programa ADOPTIA de AGINTZARI, S.Coop. de Iniciativa Social, Bilbao. Madrid. 12/12/2006.

⁸Javier Jesús Múgica Flores, Psicólogo y Terapeuta de Familia, Responsable del Programa ADOPTIA de AGINTZARI, S.Coop. de Iniciativa Social, Bilbao. Madrid. 12/12/2006.

⁹ Boris Gindis. 2004. *Preparación Escolar y Ubicación Escolar en el Menor Adoptado Recientemente y Post-Institucionalizado*. The Family Focus, FRUA (Families for Russian and Ukrainian Adoptins) Newsletter. Volume X-2. Pag 8-10. Javier Jesús Múgica Flores. Comparecencia ante la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Diario de las Cortes Generales. Senado. 2/11/2009. Esther Grau. Febrero 2002. *Los menores adoptados internacionalmente. La escolaridad*. Associació CRIA. Conferencia en el Centro de Recursos Pedagógicos de Sant Martí de Provençals. Barcelona.

también deben probarse académica y socialmente, y el fracaso escolar es generalizado”¹⁰. El trabajo trata de captar una parte de la experiencia de los padres y el entorno familiar en sus complejas interrelaciones con el Sistema Educativo al que los niños deben, por ley, incorporarse. Se pretende comprobar la advertencia de Múgica Flores de que ni padres, ni docentes, ni la sociedad en general, incluidos psicólogos y psiquiatras saben “poner las exigencias y expectativas en su sitio”, porque

La vida escolar es para todos, aunque a diferente nivel, una carrera de obstáculos y riesgos [...] los adoptantes padecen el mayor de los focos de tensión familiar y parental al tratar de **sumir las carencias del sistema con exceso de dedicación y poniendo la relación con el niño o la niña en riesgo**¹¹, y los y las profesionales de la enseñanza chocan ante el alumno o alumna de condición adoptiva con una dificultad no prevista, no imaginable, muy costosa de gestionar en lo cotidiano, desconcertante, fuente muy probable de estrés profesional y conflictos de convivencia en el aula¹².

Las metas concretas son las siguientes:

1. Comprender las dificultades de adaptación de estos niños al colegio y la interpretación que de ellas hacen sus padres y docentes.
2. Conocer la necesidad de validación o normalización de esta problemática por parte de los padres adoptantes y docentes.
3. Determinar a quién atribuyen padres y docentes la responsabilidad de la resolución de los conflictos que plantea la problemática.
4. Identificar los medios y estrategias desplegadas por padres y docentes para afrontar las dificultades.

Marco Teórico

El marco teórico se estructura según su aportación al tema. En primer lugar, para presentar su interés, se recogen los resultados de la investigación española más reciente. A continuación se exponen algunas teorías de la psicología evolutiva que faciliten la comprensión del posible origen y naturaleza de las diferencias que se observan entre estos niños y sus pares. Por último se analiza la normativa que regula nuestro Sistema Educativo en lo referente a las posibilidades

¹⁰ Ana Berátegui.2010. “La integración familiar y social de los menores adoptados internacionalmente: seguimiento postadoptivo en la Comunidad de Madrid. Revista AFIN. Adopciones, familias, infancia. Newsletter nº 15. Mayo de 2010. Pag. 3-4.

¹¹ Nota: el énfasis es mío.

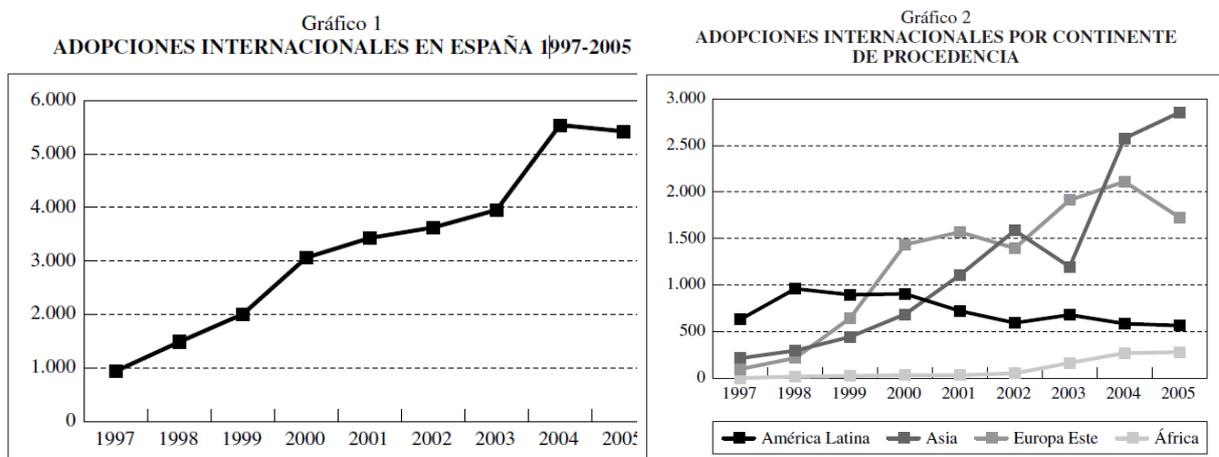
¹² Javier Jesús Múgica Flores, Psicólogo y Terapeuta de Familia, Responsable del Programa ADOPTIA de AGINTZARI, S.Coop. de Iniciativa Social, Bilbao. Madrid. 12/12/2006.

y limitaciones que presenta en relación a la escolarización estos alumnos. A lo largo del análisis de datos se irá haciendo referencia a las advertencias o propuestas de intervención de distintos especialistas en adopción.

La adopción internacional toma impulso en Europa y Estados Unidos en la década de los 70. La mejora del nivel de vida y las posibilidades que brindan los nuevos medios de comunicación permiten a un importante sector de la sociedad acceder a recursos y conocimientos antes impensables. La disminución de hijos no deseados, el incremento de las ayudas a la familia en estos países y los cambios de moralidad, que facilitan la aceptación de las madres solteras, disminuyen el número de niños adoptables. Al mismo tiempo, se evidencian el desequilibrio demográfico y socioeconómico internacional y la dificultad de muchos otros países para atender adecuadamente a su infancia en situación de desamparo.

Por otro lado, la adopción empieza a superar los restos de una concepción que la entendía como una solución al maltrato o abandono infantil y que llevaba a considerarse como un acto de caridad, con todo lo que de estigmatizante podía conllevar para el niño. Poco a poco, la posibilidad de adoptar va calando en la sociedad y la adopción empieza a vivirse de manera diferente. Es un medio para tener un hijo que responde al deseo del hijo, del niño, por sí mismo, que pasa a ocupar el lugar de hijo que le corresponde. La psicología empieza a cuestionar la conveniencia de la adopción “de incognito” y la adopción internacional surge como alternativa.

España se incorpora más tarde, pero en la actualidad es en cifras absolutas el segundo país que más niños adopta del mundo y el primero en relación con su población, con un total superior a 35.000 niños adoptados internacionalmente desde 1992. La aceleración del fenómeno se deduce de las gráficas siguientes, tomadas del estudio “Los Retos de la Postadopción: Balance y perspectivas”¹³:



¹³ Ana Berastegui, Blanca Gómez-Bengoechea. 2008. Los Retos de la Postadopción: Balance y perspectivas. Catálogo general de publicaciones oficiales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Edita: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. Pag 23.

Tras un incremento progresivo, que alcanza su máximo entre los años 2004 y 2005, se ha producido un cambio de tendencia. Su valor no puede aún precisarse, pero puede ser consecuencia de la actual crisis económica. La evolución de los últimos cinco años queda reflejada en las gráficas que se dan a continuación, tomadas de la página oficial del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad¹⁴:

TOTAL DE ADOPCIONES INTERNACIONALES 2005-2009

Año	2005	2006	2007	2008	2009
Nº Niños/as	5.423	4.472	3.648	3.156	3.006

PAÍSES DE LOS QUE PROCEDE UN MAYOR NÚMERO DE NIÑOS ADOPTADOS

	Año 2008	Nº Niños/as	Año 2009	Nº Niños/as
1º	F. Rusa	899	F. Rusa	868
2º	Etiopia	629	Etiopia	722
3º	China	619	China	573
4º	Ucrania	218	Ucrania	168
5º	Colombia	189	Colombia	160
		189	Colombia	160

Total de Menores Adoptados 2005 a 2009



19.705

Afirma Ana Berastegui que la fuerte aceleración de la adopción internacional obligó a la Administración española a depurar los procesos que garantizan la legalidad, la transparencia y el respeto al interés superior del niño y a postponer la reflexión y el trabajo sobre su adaptación. Para Berastegui esta tarea es ahora la prioritaria¹⁵. El proyecto *Adopción internacional: la integración familiar y social de los menores adoptados internacionalmente; Perspectivas interdisciplinarias y comparativas* SEJ2006-15286 del Ministerio de Ciencia e Innovación, cuyos resultados han sido presentados en el año 2010, responde a esta necesidad¹⁶.

Entre los retos que se han planteado está el de la escolarización. Los psicólogos Jesús Palacios, Yolanda Sánchez-Sandoval y Esperanza León en su trabajo "Adopción y problemas de

¹⁴ <http://www.msc.es/politicaSocial/familiasInfancia/adopciones/estadisticas.htm>

¹⁵ Ana Berastegui, Blanca Gómez-Bengoechea. 2008. Los Retos de la Postadopción: Balance y perspectivas. Catálogo general de publicaciones oficiales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Edita: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. Pag 15.

¹⁶ Proyecto SEJ2006-15286 del Ministerio de Ciencia e Innovación. (Enero 2007- Diciembre 2009). *Adopción internacional: la integración familiar y social de los menores adoptados internacionalmente; Perspectivas interdisciplinarias y comparativas* <http://www.afin.org.es/119754/index.html>

conducta, encontraron que muchos preescolares lloran o no quieren entrar cuando se les lleva al colegio (84.2%), que abundan los descritos como inquietos (67.1%) o muy nerviosos (48.7%), y que hay un porcentaje importante que no controla, al menos ocasionalmente, esfínteres (36.5%). Entre los escolares destacan los problemas relacionados con la hiperactividad; muchos no terminan las tareas que empiezan (47.6%), muchos son descritos como muy inquietos (54.3%) o nerviosos (42%) y se distraen fácilmente (48.1%). Entre los problemas de conducta encontraron comportamientos desobedientes (65.8% de los preescolares y 53.1% de escolares), que un 50% tiende a echar la culpa a otros, un 36.6% suele ser resentido o agresivo cuando se le corrige y un 34.1% se pelea a menudo con otros niños. Las conductas de robo se habían dado en un 6.2% de los escolares y las mentiras se habían atribuido al 27% de los preescolares y al 38.3% de los escolares¹⁷.

Durante las Jornadas “La integración de la adopción internacional” celebradas en Barcelona en mayo de 2010, la psicóloga Ana Berástegui presentó los resultados de su trabajo “La integración familiar y social de los menores adoptados internacionalmente: seguimiento postadoptivo en la Comunidad de Madrid”¹⁸. En estos se recoge que “en un 40% los resultados y aprendizajes escolares no son del todo buenos y en un 25% la adaptación escolar tampoco”. El trabajo se enmarca en la investigación mencionada¹⁹.

Dentro del mismo proyecto, el trabajo de la antropóloga Marta Bertran Tarrés “¿Qué necesitan nuestros niños? Discursos parentales en adopción internacional”, concluye que los padres adoptivos

“son conscientes de que sus hijos tienen unas características diferentes a otros niños debido a su historia personal”

“sacan a la luz una niñez experienciada sin ellos, que apenas tiene cabida en el constructo social de la infancia, ni por los discursos que se dirigen a los niños en general ni los discursos sobre ellos”.

(Saben que) “sus hijos desarrollaron concepciones simbólicas que no son las que operan en esta sociedad”

¹⁷ Palacios, Sánchez-Sandoval y León. 2005. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación psicológica RIDEP. Vol. 19. Nº1. 2005. Pag 171-189.

¹⁸ Ana Berástegui. 2010. *La integración familiar y social de los menores adoptados internacionalmente: seguimiento postadoptivo en la Comunidad de Madrid*. Revista AFIN. Adopciones, familias, infancia. Newsletter nº 15. Mayo de 2010. Pag. 3-4

¹⁹ Proyecto SEJ2006-15286 del Ministerio de Ciencia e Innovación. Ministerio de Ciencia e Innovación. (Enero 2007-Diciembre 2009). *Adopción internacional: la integración familiar y social de los menores adoptados internacionalmente; Perspectivas interdisciplinarias y comparativas* <http://www.afin.org.es/119754/index.html>

“se cuestionan los mecanismos parentales de la mayoría ante la ineficacia de éstos”.²⁰

¿Qué quiere decir esto? ¿Por qué ocurre? ¿Qué se debe hacer con ello?

La normativa escolar habla de la contribución de la asignatura “Conocimiento del Medio” al desarrollo de los alumnos señalando que

El medio se ha de entender como el conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos diversos que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, su vida y actuación adquieren significado. El entorno se refiere a aquello que el niño o la niña puede conocer mejor porque es fruto de sus experiencias sensoriales, directas o indirectas, porque le es familiar y porque está próximo en el tiempo o en el espacio²¹

¿Y si las vivencias del niño han sido otras y en su entorno anterior han sido significativos otros elementos, sucesos, etc?

La importancia del entorno la explica el psicólogo Juan Delval mediante las teorías que entienden el origen de la actividad de los seres vivos a partir de la satisfacción de sus necesidades²². El ejemplo más básico que utiliza es la alimentación: la necesidad de alimentarse, un *desequilibrio*, se resuelve mediante la apropiación de parte del medio, la comida, y su incorporación al organismo. Es lo que se llama *adaptación*. Los desarrollos motor y psicológico funcionan de igual manera. La actividad motora del niño se hace necesaria por una pulsión interna innata que lo lleva a ejercitar aquellas funciones que debe desarrollar según su propio reloj interno. Su actividad modifica su medio al tiempo que él mismo va perfeccionando y adquiriendo capacidades. Sólo a base de probar aprenderá, por ejemplo, que se puede manipular un objeto con ambas manos juntas. Pasando a un terreno más mental, cuando el niño aprende una noción nueva modifica sus conocimientos anteriores y él mismo se modifica también. En ambos casos existe un *desequilibrio* previo, la necesidad de aprender, y una *adaptación*; la adquisición de lo que llamamos un nuevo *esquema*.

El recién nacido comienza ejercitando sus reflejos por esta pulsión innata de ejercitarse. Las repeticiones no son gratuitas, sino que sirven para consolidar funciones todavía incipientes. Una vez que un niño ha conseguido dominar una función, la repetición cesa y ya sólo la repetirá modificándola y explorando nuevas posibilidades. Ante cualquier *desequilibrio* aplicará primero

²⁰Marta Bertran Tarrés.2010. *¿Qué necesitan nuestros niños? Discursos parentales en adopción internacional*. Revista AFIN. *Adopciones, familias, infancia*. Newsletter nº 15. Mayo de 2010. Pag. 18-20.

²¹ Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la educación primaria. BOE 20/7/2007. Pag. 11.

²² Juan Delval. 1996. *El desarrollo humano*. Madrid. Siglo XXI de España editores, S.A.. Pag 122-127

los medios de que se dispone, pero en la medida que la situación puede ser diferente, buscará nuevas soluciones e irá formando nuevos esquemas.

Como los movimientos reflejos, las capacidades sensoriales y perceptivas también tienen que ser ejercitadas por el recién nacido. La experiencia sensorial es condición para desarrollar una adecuada integración de los distintos estímulos. La percepción de la forma o del tamaño en objetos que se ven desde distintos ángulos o distancias tampoco le viene dado. Debe ir construyendo el mundo a partir de sus sentidos. Debe organizar sus percepciones, introduciendo regularidades y encontrando lo permanente de los objetos bajo el aspecto que cambia. El bebé que tira un chupete introduce modificaciones y le aplica distintos esquemas: mirar, palpar, apretar, arrojar con una mano, con la otra...etc. De la experimentación y la integración de estos esquemas aprenderá a reconocer el chupete mismo. Sin experimentación no son posibles ni el desarrollo motor ni el intelectual. Vemos que, antes o después, los niños han de experimentar para progresar en el conocimiento.

Cuando el niño se encuentra en una situación idéntica a otras anteriores, aplicará los esquemas adquiridos. Mientras éstos se están formando experimenta y varía su conducta. Llega un momento en el que la automatiza y adquiere lo que se llama un *hábito*. Cuando la situación es nueva, el niño comenzará a utilizar los esquemas de que dispone introduciendo alguna modificación, pero si la situación es muy distinta, el niño no puede encontrar en su repertorio de esquemas ninguno adecuado. Por ello, no podrá resolverla y no podrá adaptarse a la nueva situación.

Para muchos niños procedentes de la adopción internacional las posibilidades de experimentar con el entorno han estado limitadas. Sus experiencias sensoriales, directas o indirectas, no han fructificado de la misma forma que en otros niños. Nuestro mundo no les es familiar y sus esquemas no siempre son los que operan en esta sociedad. Como consecuencia, la metodología docente y los mecanismos parentales comunes podrían no ser eficaces con ellos y puede explicar porqué Jesús Palacios y Yolanda Sánchez en su investigación sobre "Relaciones padres-hijos en familias adoptivas" han encontrado que los estilos de relación de las familias adoptivas sólo coinciden en parte con las descripciones de la investigación referida a las familias no adoptivas y que hay una gran diversidad dentro del grupo²³.

Las psicólogas Esperanza Ochaíta y M^a Ángeles Espinosa encuentran que las teorías que consideran las conductas de los individuos como evidencias de sus esfuerzos para adaptarse al

²³ Jesús Palacios y Yolanda Sánchez. 1996. Anuario de Psicología nº 171. Facultad de psicología. Universitat de Barcelona. Pag. 87-105.

medio cumplen los requisitos necesarios para servir de base a una teoría sobre las necesidades infantiles. Entre estas están las de los psicólogos evolutivos Jean Piaget y Henry Wallon, quienes habían desarrollado gran parte de sus teorías ya en la década de los 50. Sus conclusiones, basadas, en la observación, se han anticipado a los conocimientos actuales en neurología y han superado muchas investigaciones sin que pierdan actualidad sus principales postulados²⁴.

Para ellos el desarrollo no es algo estable y progresivo, como una simple operación de suma y sigue que sólo incorpore cambios cuantitativos, sino que tiene lugar en forma de saltos cualitativos que, incluso, se presentan de improviso. Los cambios psicológicos dependen tanto de transformaciones biológicas del sistema nervioso del niño, determinadas por su “calendario interno”, como del entorno en el que se desarrolla. Se trata de un proceso dialéctico en el que los niveles superiores de actividad mental surgen de las innovaciones que tienen lugar en los inferiores. Enfatizan la importancia de la fusión entre las características del niño y su contexto y lo consideran sujeto activo, en el sentido de que dispone de mecanismos, o impulsos innatos y universales, que le llevan a construir su propio desarrollo. Además, dan cuenta de la naturaleza cualitativa del cambio y los mecanismos que los impulsan.

Henry Wallon lo explica diciendo que los factores de origen biológico y social se complementan y contraponen en la evolución mental. La razón del desarrollo de los órganos o sistemas del niño está en la realización del adulto que su genotipo, o germen del individuo, tiene en potencia. En cada etapa, determinados órganos o sistemas aseguran la actividad del presente, mientras se desarrollan otros para el futuro. Su realización plena será modificada por sus circunstancias vitales. En la evolución psicológica del niño las conductas no se pueden separar de las condiciones de existencia. Cada etapa es un sistema de relaciones entre las aptitudes del niño y el medio en el que se desenvuelve, que se especifican mutuamente. En cada una hay que considerar tanto los recursos del niño para satisfacer sus necesidades, como el medio que los pone en marcha. Cada etapa es un momento de la evolución mental y se corresponde con un tipo de comportamiento²⁵.

Wallon entiende el desarrollo del individuo como un proceso de diferenciación progresiva desde una indiferenciación total inicial respecto a los demás y al mundo físico hasta llegar a la conciencia del hombre adulto. Esta construcción de su identidad está asociada al crecimiento físico y a un desarrollo paralelo de distintas capacidades funcionales en cuyo proceso intervienen

²⁴ Esperanza Ochaíta y M^a Ángeles Espinosa. 2004. *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Madrid. McGRAW-HILL. Pag 178

²⁵ Henry Wallon. 2007. *La evolución psicológica del niño*. Barcelona. Editorial Ares y Mares. Pág 35-47.

cuatro factores. En primer lugar *la emoción*, expresión física de un estado interno que se transforma en comunicación y funciona como eslabón entre lo orgánico y lo social. Con el desarrollo del lenguaje el niño adquiere la capacidad de integrar lo ausente en lo presente y progresa en el conocimiento. En segundo lugar está *la imitación*, que se entiende capacidad para aprender, retener y repetir conductas a partir de un modelo. En tercer lugar la necesidad de ejercitarse en su *motricidad*. Por último está *lo social*. Constituido por los elementos con los que el niño construye su mundo social y que le permiten comprender los distintos roles. Las actividades del niño se dirigen unas veces a la construcción de su individualidad y otras al establecimiento de relaciones con los otros. La transición de un estadio a otro se produce por un cambio de función dominante y de la dirección de la misma. No existe ruptura en la transición de uno a otro, sino que las funciones antiguas se integran con las nuevas.

También Piaget afirma que las estructuras cognitivas se construyen por medio de los procesos de interacción entre capacidades innatas e información que se recibe del medio. Esta concepción se ha llamado *constructivismo* y se explica a partir de un conjunto de mecanismos de organización y adaptación que el organismo pone en marcha para adaptarse a su entorno. En ese proceso intervienen cuatro factores. El primero de ellos es la *maduración* (física, no en el sentido que se utilizará en este trabajo). Una evolución natural de las capacidades del niño que no depende del aprendizaje anterior. Ésta se entiende como un requisito previo, pero no el único, para lograr la adquisición de nuevos aprendizajes. El segundo es la *experiencia física*, consistente en la adquisición de hábitos operativos o psicomotrices. El tercero es la *experiencia social*, que se refiere a la relación del niño con otros individuos y a su participación en la estructura social. Y el cuarto es el *equilibrio*, estado al que se tiende mediante los procesos de adaptación (asimilación y acomodación)²⁶.

El universo inicial del niño es un mundo de “cuadros” móviles e inconsistentes, que aparecen y luego se reabsorven por completo. Después, buscando el objeto permanente, organizará los desplazamientos y comprenderá el espacio, y, en correlación con ello, de forma progresiva, logrará comprender las series temporales. A partir de aquí logrará comprender las relaciones causa-efecto, porque lo propio del objeto es ser la fuente, el lugar o el resultado de acciones diversas que constituyen la categoría de la causalidad. A partir de los 18 meses, el universo ya habrá sido estructurado por la inteligencia senso-motora del niño, quien habrá acabado, finalmente, por situarse como un objeto entre otros. Su universo estará ya formado por objetos permanentes, estructurado de manera espacio-temporal y elaborado el conjunto de las

²⁶ J. Piaget y B. Inhelder. 2007. *Psicología del niño*. Madrid. Ediciones Morata

subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores. En un principio sólo reconocerá las relaciones de causa a efecto entre dos objetos o sus acciones cuando hay un contacto físico y espacial. Poco a poco irán apareciendo la *reversibilidad* y el lenguaje, fuentes de futuras operaciones del pensamiento²⁷.

Vemos que, aunque con matices, los dos autores vienen a identificar los mismos factores. La maduración física y las experiencias física y social intervienen en el desarrollo psíquico de los niños. Han buscado lo que es común dentro de su diversidad y han jalonado este desarrollo en una serie niveles funcionales, o estadios madurativos, que se caracterizan por una cierta homogeneidad interna y se ponen de manifiesto a través de las conductas predominantes. Aunque la división es artificial, autores actuales, como Palacios, opinan que puede ser orientativa²⁸. Cada modelo teórico adopta un enfoque particular del que resulta una clasificación distinta, pero en todos los modelos los estadios siguen una secuencia invariable. El comportamiento del niño se va modificando dentro del mismo desde un nivel inicial, más inmaduro, hasta el nivel más avanzado, en el que se empiezan a manifestar rasgos definitorios del estadio siguiente. La *maduración* (en el sentido utilizado en el trabajo) llega cuando se adquiere el grado óptimo de competencia en un rasgo funcional operativo que, una vez alcanzado, posibilita la aparición de otra nueva capacidad. Los conceptos de maduración y competencia van de la mano. Las diferencias madurativas surgen de tomar como referencia las conductas y competencias de las distintas etapas del desarrollo y su cronología normal.

El niño interactúa con su entorno y parte de él lo constituyen las personas. Pronto descubre que éstas responden más activamente que los objetos y va elaborando esquemas que dirigen su acción en las situaciones sociales. Así, anticipa las respuestas de los otros, aprende a manejarlas y, poco a poco, desarrolla su habilidad social. Entre todas estas conductas, destaca la que llamamos *el apego*. Éste hace que un individuo alcance o conserve proximidad con respecto a otro diferenciado y preferido²⁹. Contribuye a la supervivencia del niño en la medida que le mantiene próximo a su cuidador. La disposición es innata, pero exige de una interacción estable y de un cierto desarrollo cognitivo y afectivo por su parte. Para Bowlby, este *vínculo afectivo* es una necesidad básica de carácter biológico tan importante como la alimentación o el sueño. Se trata de un mecanismo de adaptación de nuestra especie cuya función es maximizar la supervivencia del grupo³⁰. Un niño que crece sin un apego adecuado se mostrará falto de

²⁷ J. Piaget y B. Inhelder. 2007. *Psicología del niño*. Madrid. Morata Pag 16-37

²⁸ Jesús Palacios. [¿Existen estadios en el desarrollo del niño? Cuadernos de pedagogía, Nº 137, 1986](#), pags. 76-78.

²⁹ Ana Isabel Córdoba. 2006. *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid. Psicología Pirámide. Pag. 159.

³⁰ J. Bowlby. 2006. *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid. Ediciones Morata.

confianza para explorar el entorno y se mostrará excesivamente dependiente y temeroso al interactuar con él. A veces, puede ocurrir todo lo contrario. Por otro lado, el autoconcepto del niño, esquema dinámico que irá formando a partir de su percepción de sí mismo, carecerá de la mediación de un entorno social amigable que le sirva de espejo. La consecuencia normal es el retraso en el nacimiento de la autoconciencia y una pobre valoración de sí mismo. Ambas se nutren de la información que le llega del exterior y, en el caso de la autoestima, precisa de la aceptación del entorno social.

Otros muchos autores han contribuido también a entender el desarrollo y las necesidades del niño. El psicólogo ruso Lev S. Vygotsky, cuyas teorías fueron divulgadas en el mundo occidental en la década de los 60, enfatiza el origen de la interacción social en las formas superiores de conducta y pone especial atención al lenguaje³¹. Éste comienza siendo un medio de comunicación con los demás, pero se convierte en el medio para comunicarnos con nosotros mismos y regular nuestras acciones. Para el filósofo y pedagogo José Antonio Marina, el lenguaje pone voz a la inteligencia y nos permite tomar posesión de nosotros mismos³². En este sentido, los psicólogos especializados en adopción internacional, como Boris Gindis, advierten de la equivocación que supone aplicar a estos niños las mismas ideas y prácticas pedagógicas que a los alumnos que adquieren un segundo idioma. En su caso no se adquiere el segundo idioma mientras el nativo sigue funcional, sino que se pierde un idioma y se adquiere otro. Se llama bilingüismo sustractivo y supone una detracción total del lenguaje nativo. Éste pierde su funcionalidad y deja al niño desprovisto de herramientas para trasladar los conceptos de un idioma a otro y para regular su conducta. Por otra parte, el ritmo de aprendizaje que imprime la urgencia con la que debe aprender el nuevo idioma oculta el nivel de su funcionalidad y las dificultades para interpretar el lenguaje descontextualizado y/o académico³³.

Según el psicólogo Kemper Werner, a medida que el niño progresa hacia niveles de actividad más elaborados, va logrando un mayor control sobre sí mismo. Sí en sus fases iniciales la interacción con el entorno se inicia por la presión de éste, con el tiempo y el mayor conocimiento del ambiente, su conducta será cada vez más auto-generada³⁴. A mayor conocimiento del entorno, mejor será la conducta del niño.

³¹ Esperanza Ochaíta y M^a Ángeles Espinosa. 2004. *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Madrid. McGRAW-HILL. Pag 158-160.

³² José Antonio Marina. 2010. *La educación del talento*. Biblioteca UP. Ariel. Barcelona. Pag 131-133

³³ Boris Gindis. 2004. *Una carta para las familias de Nueva Inglaterra que han adoptado menores de China*. Chinna Connection. Volumen 10. Pag. 34-37. <http://www.bgcenter.com/LanguageDevelopment.htm>

³⁴ Citado en el libro de Esperanza Ochaíta y M^a Ángeles Espinosa. 2004. *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Madrid. McGRAW-HILL. Pag. 179-183

Por su parte, el psicólogo Erik H. Erikson advierte que el niño debe enfrentarse a una serie de dificultades cuya resolución, adecuada o no, actuarán como lastres o como recursos para las etapas siguientes. Será es empujado en esta secuencia tanto por la maduración biológica, como por las presiones sociales, y debe enfrentarse a las nuevas dificultades independientemente del éxito con el que haya resuelto las anteriores. Un empuje social desmesurado puede lastrar a los niños en lugar de favorecer su desarrollo. La adecuada sincronización entre sus necesidades y capacidades y las demandas sociales determinará la calidad de su desarrollo, por lo que contexto social desempeña un papel fundamental³⁵.

Por su parte, el psicólogo Urie Bronfenbrenner propone el análisis de los contextos del desarrollo y de los elementos macrosistémicos que inciden en los mismos³⁶. Entre éstos últimos, la política de la institución educativa adquiere una importancia fundamental.

Como hemos visto, el desarrollo psicológico no es la mera adición de aprendizajes y el no partir de cero comporta, además, modificar los esquemas previos. Crecer en una institución de acogimiento infantil no es igual a crecer en familia y el desarrollo suele ser disarmónico. Ha estado condicionado por circunstancias tan específicas como específicas pueden ser sus necesidades. Múgica Flores explica cómo puede ser un niño adoptado:

Un niño que tiene diferentes edades, una edad cronológica, pero que físicamente se puede comportar como un de 7, socialmente tiene la habilidad de uno de 5, cognitivamente igual ha mejorado y está en 9, sexualmente puede comportarse como una persona mayor [...] y emocionalmente estos niños con frecuencia son realmente unos auténticos bebés³⁷.

Los psicólogos Niels Peter Rygaard y Lois Ruskai Melina también señalan la frecuencia de su inmadurez a nivel físico y psicológico³⁸. Según ellos, es frecuente que presenten un desarrollo deficiente de los sentidos vestibular (equilibrio), propioceptivo (control corporal) y táctil y, en general, todo lo relativo a la correcta integración sensorial y a sus habilidades sociales, debido a las escasas posibilidades de experimentación que permitía su entorno anterior. Todo repercute en su maduración y puede presentarse desfasada temporalmente respecto a niños criados en familia o pueden haberse consolidado pautas de emoción o comportamiento no deseables.

³⁵ Citado en el libro de Ana Isabel Córdoba (coordinadora). 2006. *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid. Psicología Pirámide. Pág 161-162.

³⁶ Citado en el libro de Esperanza Ochaíta y M^a Ángeles Espinosa. 2004. *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Madrid. McGRAW-HILL. Pag 183-194.

³⁷ Javier Jesús Múgica Flores. Comparecencia ante la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Diario de las Cortes Generales. Senado. 2/11/2009. Pag 6.

³⁸ Niels Meter Rygaard. 2008. "El niño abandonado". Barcelona. Editorial Gedisa Lois Ruskai Melina. 2001. *¿Cómo educar al niño adoptado?* Barcelona. Medici.

Según la psicóloga Esther Grau, en función del temperamento del niño y de las circunstancias que le ha tocado vivir, las conductas posteriores a la adopción son, a veces, contradictorias³⁹. Hay niños que no son capaces de separarse de sus padres y los hay que no toleran ser tocados o, incluso, mirados. Pueden tener una exagerada necesidad de poseer cosas, sobre todo comida, o bien, desconocer por completo en qué consiste, sin que ello deba confundirse con la generosidad o capacidad para compartir. Los hay que nunca reclaman atención y no son capaces de expresar sus necesidades o sentimientos y, al contrario, los hay que tienen una gran necesidad de hacerse ver y gustar a cualquiera. A veces, la falta de atención por parte de los adultos puede haber minado su interés en hacerse ver volviéndolos cada vez más ausentes y manifestando unas conductas de desconexión que suelen acompañarse de estereotipias como balanceos, tics...etc. Otras reaccionan ante las contrariedades de forma agresiva hacia los demás o hacia sí mismos.

La Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y otros Temas Afines es tajante:

Todo niño o niña que durante los 3 primeros años de vida no haya podido establecer vínculos seguros con una o dos personas estables, va a ver afectado su desarrollo personal de forma muy significativa para confiar en el ser humano, aprender de la experiencia, comprender y regular las propias emociones, tener autoestima, relacionarse o aprender a convivir⁴⁰:

Para ellos el mundo no es predecible y acogedor, ni los adultos accesibles y protectores. Muchos se muestran hipersensibles a los estímulos externos e hipervigilantes. El rechazo sistemático a sus demandas y su experiencia reiterada de no despertar ilusión en nadie le lleva a entender el mundo exterior como algo a evitar o vigilar y con el que negociar. Son síntomas que responden a una necesidad y tienen una función, porque toda conducta responde a algún motivo. Las situaciones comunes les pueden resultar amenazantes y hacerlos reaccionar de forma violenta, con fuertes explosiones de cólera, o llevarlos a desconectar del entorno y de los demás. Lo normal es que su desarrollo emocional se haya detenido hasta encontrar un entorno más apropiado. En él, sus conductas estarán condicionadas por su propio estadio y no corresponderán a la cronología normal que sirve de referente al Sistema Educativo.

³⁹ Esther Grau. Febrero 2002. *Los menores adoptados internacionalmente. La escolaridad*. Associació CRIA. Conferencia en el Centro de Recursos Pedagógicos de Sant Martí de Provençals. Barcelona.

⁴⁰ Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y otros Temas Afines. Diario de las Cortes Generales. Senado. 2/11/2009.

La mayor parte de las Comunidades Autónomas tienen transferidas las competencias en materia de educación. El marco normativo por el que se rigen está delimitado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y otras normas estatales que la desarrollan⁴¹. Como primer fin de la enseñanza recoge el desarrollo de la personalidad y de las competencias básicas⁴². Este concepto de competencia ha sido introducido por la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006⁴³. Trata de dar respuesta a los nuevos retos de la globalización, que requiere de ciudadanos con una gran capacidad de adaptación. Se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Es decir, son las posibilidades efectivas de los individuos para enfrentarse y resolver situaciones concretas, y se adquieren o se construyen como parte de un proceso interno resultado de sus propias vivencias. Las competencias clave son las que se precisan para la realización y desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Nuestra normativa identifica ocho: Competencia en comunicación lingüística, matemática, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. No guardan una relación unívoca con los contenidos de las distintas áreas de conocimiento, sino deben alcanzarse a través del trabajo en varias o todas ellas.

La LOE hace especial hincapié en la necesidad de atender a las necesidades individuales de los alumnos. En su Título Preliminar establece la equidad en la educación como principio compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad, así como la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado. La Orden ECI/2211/2007, por la que se regula la educación primaria, establece que podrán realizarse adaptaciones curriculares que modifiquen significativamente los contenidos, objetivos y criterios de evaluación a partir de la detección de necesidad especiales y mediante una evaluación

⁴¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 4/5/2006.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE 4/1/2007. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE 8/12/2006. Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la educación primaria. BOE 20/7/2007. Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de educación infantil. BOE 5/1/2008. Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 4/10/1990.

⁴² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Artículo 1 "Fines". Apartado a). BOE 4/5/2006. Pág. 8.

⁴³ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Diario Oficial de la Unión Europea 30/12/2006. L 394/10-L 394/18.

psicopedagógica previa. Su normativa de desarrollo, como la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado en Andalucía, establece que las adaptaciones no significativas, y que, por tanto, no conllevan estas modificaciones,

Están dirigidas al alumnado que presente desfase en su nivel de competencia curricular respecto del grupo en el que está escolarizado, por presentar dificultades graves de aprendizaje o de acceso al currículo asociadas a discapacidad o trastornos graves de conducta, por encontrarse en situación social desfavorecida o por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo⁴⁴.

De este modo, se deja a nuestros niños fuera del “alumnado con necesidades educativas especiales” y se les exige alcanzar los mismos objetivos que el resto de compañeros. La mayor parte de ellos no tienen adaptaciones de ningún tipo y un número importante ni siquiera recibe refuerzo educativo por parte del Sistema. Así, parece que el Sistema Educativo está equivocando su acogida y escolarización. Para Múgica Flores un importante escollo es que

Si ha vivido el abandono seguirá un proceso diferente, [...] el comportamiento del niño empeora cuando es bien tratado; y empeora con las personas más comprometidas. [...] A la vez, manifestará mucho cariño y afecto, y vivirá las dos cosas. Sin embargo, la gente interpreta mal este procedimiento. Piensa que el niño se porta mal porque lo hacen mal. Es falso: el niño se porta mal porque lo están haciendo muy bien, y es a ellos a quienes les transfiere sus problemas [...] Este proceso es desconocido por técnicos, es desconocido por familias y es desconocido por la sociedad⁴⁵:

Esther Grau insiste en la diferencia entre adiestramiento y aprendizaje significativo. Según ella, es normal que al llegar muestren una obediencia exagerada, “a toque de silbato”. Pero desaparecidas las órdenes y el corsé que regulaba su actuación, también es normal que las conductas se inviertan comportándose con rebeldía y dificultad para tolerar los límites y las normas. Reaccionan violentamente ante las frustraciones porque no han tenido a nadie que les ayudara a contener su malestar, a esperar y a tolerar.⁴⁶ El nuevo entorno debe permitirle ensayar nuevas formas de relación ofreciéndole un marco en el que sus conductas y actitudes, a veces muy difíciles de manejar, sean acogidas y contenidas, así como ofrecer un sentido a su

⁴⁴ Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado en Andalucía. Artículo 13. Tipos de programas de adaptación curricular y apoyos. BOJA 22/08/2008.

⁴⁵ Javier Jesús Múgica Flores. Comparecencia ante la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Diario de las Cortes Generales. Senado. 2/11/2009. Pag. 7-8.

⁴⁶ Esther Grau. Febrero 2002. *Los menores adoptados internacionalmente. La escolaridad*. Associació CRIA. Conferencia en el Centro de Recursos Pedagógicos de Sant Martí de Provençals. Barcelona.

experiencia que haga el aplazamiento de sus deseos más tolerable y, por supuesto, demostrarles que su aceptación no está condicionada a sus éxitos en ningún sentido⁴⁷.

Para el pediatra Alberto Núñez López, las dificultades derivadas del contraste del nivel de estimulación, la energía emocional que demanda el proceso de vinculación y la curiosidad por sus orígenes interfieren en sus intereses y les restan capacidad para incorporar nuevos conocimientos académicos y pautas de comportamiento⁴⁸.

Según la Orden ECI/3960/2007, por la que se regula la educación infantil, el aprendizaje significativo “requiere establecer numerosas relaciones entre lo que ya se conoce y lo que se ha de aprender, y tiene como consecuencia la integración de los conocimientos, lo que permitirá aplicar lo aprendido en una situación a otras situaciones y contextos”⁴⁹. Es decir, es un aprendizaje que se interioriza como competencia. Las valoraciones negativas que reciben estos niños desde el Sistema Educativo, tanto en lo que se refiere al comportamiento, como a los contenidos o capacidades que constituyen los objetivos curriculares correspondientes a su nivel académico permiten observar su fracaso adaptativo. Pueden responder a alguna patología, pero también a la carencia de una experiencia previa que haga significativo su aprendizaje o, como dice Múgica, deberse al daño emocional sufrido, al estigma y al dolor existencial provocado por su abandono, sin que ello tenga nada de patológico⁵⁰.

Para Múgica se dan porque no se tiene una visión realista de las competencias adquiridas por el alumno y se le pide aquello que no puede aportar en la medida deseada, como atención y concentración, contención emocional y autocontrol, autonomía para el ejercicio de tareas, comprensión de los acontecimientos, relaciones sociales “propias de la edad”, gestión de agendas y de comunicación familia-escuela, confesión de la verdad a ultranza, “buen comportamiento” etc.⁵¹. Como dice Marta Bertran Tarrés, son dificultades “vinculadas a un esquema normalizador que se vive como una imposición ajena (parámetros de medidas, ritmos de aprendizaje)”⁵².

⁴⁷ Esther Grau. 2002. Visitudes en la vinculación entre padres e hijos en adopción internacional. Revista de Psicoterapia. Vol XVI nº 62.

⁴⁸ Alberto Núñez López. 2008. *Guía consensuada de pediatría en adopción*. Madrid. Promotores Federación CORA y Asociación Atlas en Defensa de la Adopción.

⁴⁹ Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de educación infantil. BOE 5/1/2008. Pag. 1032.

⁵⁰ Javier Jesús Múgica Flores. Comparecencia ante la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Diario de las Cortes Generales. Senado. 2/11/2009. Pag. 4.

⁵¹ Javier Jesús Múgica Flores, Psicólogo y Terapeuta de Familia, Responsable del Programa ADOPTIA de AGINTZARI, S.Coop. de Iniciativa Social, Bilbao. Madrid. 12/12/2006.

⁵² Marta Bertran Tarrés. *¿Qué necesitan nuestros niños? Discursos parentales en adopción internacional?* Revista AFIN. Adopciones, familias, infancia. Newsletter nº 15. Mayo de 2010. Pag. 18-20.

Desde este esquema se asume la presencia de una base semejante a la del resto de alumnos y apropiada para levantar sobre ellas estructuras cognitivas cada vez más complejas. Su carencia crea un círculo vicioso de frustración, falta de interés y baja autoestima, que puede derivar, incluso, en lo que se llama “Deficit Cognitivo Acumulativo” (DCA), que bloquea el proceso de aprendizaje y se traduce en una incompetencia cognitiva y comportamental que los aleja cada vez más del resto del alumnado⁵³.

La escuela es, en general, un reto también para el resto de alumnos. Desde esa primera matriz social que es la familia, deben adaptarse a un nuevo contexto para ocupar un lugar distinto donde, desde un cierto anonimato, se les valora en función de sus capacidades. Para el trabajador social José Luis Castañaga, éstas son “su rendimiento académico, su responsabilidad, la aceptación de satisfacciones aplazadas, su control de impulsos, así como el control de la curiosidad e interés.” Antes, sin embargo, habían sido valorados y queridos por sí mismos, mientras que, por el contrario, muchos niños procedentes de la adopción internacional se incorporan al colegio tras un abandono y/o sin haber vivido una aceptación incondicional previa.

Para los psicólogos Stefan Vanistendael y Jacques Lecomte, estos niños carecen de la base fundamental para adaptarse al colegio. Explican la capacidad de la adaptación como un edificio que se levanta sobre la adecuada satisfacción de las necesidades físicas básicas y su inserción en una red social en cuyo seno puedan experimentar su aceptación como persona. En su planta baja estaría el sentimiento de coherencia de su propia vida. En un primer piso, tres habitaciones: la autoestima, las aptitudes y competencias y el humor. Por último, en el altillo estaría su futuro, lleno de experiencias por descubrir⁵⁴.

Al igual que construir y/o rehabilitar un edificio requiere asegurar primero la solidez de sus cimientos, el desarrollo del niño exige también asegurar sus bases antes de pretender desarrollar habilidades y competencias más complejas, que, como ya vimos, están también dispuestas jerárquicamente. La autoestima es fundamental. Para José Antonio Marina ésta tiene tres componentes. Primero, la seguridad básica, que el niño adquiere a partir de su nacimiento mediante la experiencia de ser atendido y querido incondicionalmente. Segundo, la seguridad en sí mismo, que el niño va adquiriendo a partir de los dos años y que procede del logro de nuevas

⁵³ Boris Gindis. *Detectando y remediando el Déficit Cognitivo Acumulado de los niños post-institucionalizados adoptados internacionalmente en edad escolar*. 2001. The Post (The Parente Network for the Post-Institutionalized Child) Issue#27, Meadow Land, PA Pag. 1-6.

⁵⁴ José Luis Castañaga. 2004. “La escuela, el niño, los profesionales: una mirada diferente”. Mosaico Revista de la Federación Española de Asociaciones de Terapia. Tercera época. Nº 29 Familiar. Pag. 12-15.

competencias. Finalmente, y sobre la base de las dos anteriores, cuando llega a la escuela primaria, la seguridad procede de la conciencia de su propia dignidad. Sobre ésta debe fundamentar su asertividad e independencia respecto al grupo⁵⁵.

La falta de esta consolidación puede traer consigo dos modalidades de desadaptación que Esther Grau explica de la siguiente manera:

(Unos) “presentan dificultades que suelen interferir en diversas áreas de la vida cotidiana del menor, de la familia y de la vida escolar; la sintomatología es en general de carácter resistente y sufre pocos cambios a lo largo del tiempo. La evolución madurativa está en estos casos básicamente supeditada a condiciones especiales que, de forma generalizada, se organizan en la vida cotidiana del niño”

(Otros) “Presentan síntomas principalmente en el área emocional, en buena parte de carácter depresivo, [...] no suele interferir de forma invasiva en la vida cotidiana. En estos casos el trabajo terapéutico en el área emocional suele movilizar cambios importantes”

“Ejemplos representativos de estos dos tipos de casos corresponden a menores procedentes de países del este de Europa y de China, respectivamente”⁵⁶.

El sociólogo Vincens Casalta Gordilo ha constatado que, en los institutos de Educación Secundaria, cada vez son más frecuentes las peticiones de intervención de los equipos de orientación psicopedagógica para estos alumnos⁵⁷.

Habida cuenta de la importante presencia en la adopción internacional de niñas llegadas de China muy pequeñas, la correspondencia establecida por Grau entre la segunda modalidad de desadaptación y el origen chino evidencia la frecuencia de la modalidad “no invasiva” en un importante número de niñas. En cuanto a la primera modalidad, aquella cuya evolución madurativa está supeditada a condiciones especiales que se organizan en la vida cotidiana del niño, hay que señalar que Ana Berastegui, en su trabajo de investigación “Las adopciones internacionales truncadas y en riesgo en la Comunidad de Madrid”, encontró que un 83,3% de las adopciones en situación de truncamiento y riesgo entre 1997 y 1999 en la Comunidad de Madrid se daban en los niños procedentes de Rusia, lo que podía deberse a que llegan a España con una edad media mayor que los de otros países⁵⁸.

⁵⁵ José Antonio Marina. 2010. *La educación del talento*. Biblioteca UP. Barcelona. Ariel. Pag. 90

⁵⁶ Esther Grau. 2010. *Demanda en post-adopción. Dos tipologías de consulta*. CRIA-AFIN. *Red Temática sobre Adopción: In the best interest of the child*.

⁵⁷ Vincens Casalta Gordilo. 2010. Revista AFIN, Adopciones, Familias, Infancias. Newsletter nº 15. Mayo de 2010. Pag 8-9.

⁵⁸ Ana Berastegui Pedro-Viejo. 2003. *Las adopciones internacionales truncadas y en riesgo en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid. Pag-58

La psicóloga Natalia Barcons Castel, en cambio, no ha encontrado relación entre modalidad de desadaptación y el sexo y edad de adopción del niño. Ha encontrado, en cambio, diferencias por el país de origen⁵⁹. A mi entender, no obstante, tampoco queda claro que esta diferencia no pueda corresponder a otros factores como la calidad de vida prenatal o la institucionalización desde el instante mismo del nacimiento, que pueden depender del país.

Este trabajo no tiene en cuenta las variables sexo, edad de adopción ni procedencia porque se pretende investigar la visión que tenemos los adultos, padres y maestros, de la dificultad de entender y atender las dificultades de la primera modalidad. La constatación de la primera modalidad de desadaptación se constituye en el único criterio de selección de los hechos a analizar porque el trabajo focaliza la dificultad de gestión de los conflictos que genera por parte de los adultos, es decir, su percepción y reacción ante ellos.

En resumen, el trabajo se refiere a nuestras propias dificultades para atender a niños sin patologías diagnosticadas a los que, en menor grado, podrían extrapolarse las dificultades encontradas por Berastegui en su estudio sobre adopciones truncadas. En el prólogo de la investigación mencionada Jesús Palacios propone aprender de estas experiencias porque:

Aunque las dificultades puedan parecer exacerbadas, forman parte del perfil de muchas circunstancias adoptivas, aunque probablemente con perfiles más suaves o tal vez situadas en un contexto en que hay factores de protección que permiten hacer frente con más éxito a los de riesgo” y, “por ello, las enseñanzas (de este libro) están lejos de limitarse a los grupos extremos y proyectan su alargada luz sobre la adopción en general⁶⁰.

Modelo de análisis

La pregunta clave que va a guiar esta investigación es ¿perciben los padres, docentes y la sociedad en general la especificidad de las necesidades de los alumnos procedentes de la adopción internacional que hace necesaria una atención diferenciada en el colegio? Por lo que, a nivel metodológico, el trabajo se sirve de las siguientes hipótesis:

1. Tanto padres como profesores perciben en el comportamiento de los niños diferencias madurativas respecto de sus pares.

⁵⁹ Natalia Barcons Castel. 2010. Cómo se construye lo “conveniente” para los hijos e hijas adoptados internacionalmente desde las perspectiva familiar y profesiona Revista AFIN. Adopciones, familias, infancia. Newsletter nº 15. Mayo de 2010. Pag. 14-16.

⁶⁰ Ana Berástegui Pedro-Viejo. 2003. *Las adopciones internacionales truncadas y en riesgo en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid. Pag-58

2. Las competencias que los alumnos deben alcanzar en cada nivel están recogidas en la normativa. En su determinación se ha utilizado como referente la cronología normal de adquisición de las mismas aceptada por la psicología evolutiva actual para los niños sin minusvalías psíquicas o sensoriales criados en familia, es decir “normales”. El Sistema Educativo, al no contemplar la institucionalización como un factor que invalida este marco de referencia, provoca una fuerte desorientación en padres y docentes en relación a las posibilidades de estos niños.
3. Padres y docentes sobreestiman la capacidad de “normalización” de los niños y movilizan los mismos recursos de apoyo pedagógico que para otros compañeros sin esta especificidad de origen.
4. Ante la ineficacia de estos apoyos y de la imposibilidad de “normalizar” a este alumnado, padres y docente se atribuyen mutuamente la responsabilidad de la resolución de los conflictos que se plantean o, como alternativa, justifican las dificultades adaptativas del niño patologizando los comportamientos para, de esta forma, justificar la modificación de expectativas y el modo de intervención.
5. Padres y docentes necesitan validar su experiencia para no sentirse incompetentes en sus funciones parentales y docentes.
6. Padres y docentes encuentran necesario que la condición de adoptado sea tenida en cuenta por el Sistema Educativo y considerada suficiente para prestar a estos niños una atención diferenciada.

Para evidenciar la invisibilidad de la problemática, este trabajo confronta las capacidades que los padres atribuyen a sus hijos con las exigencias y presiones que reciben del Sistema Educativo y se observa el discurso de los padres adoptantes del que se desprende la existencia de preocupación o desacuerdo con el Sistema en relación a las prioridades educativas, a la capacidad de los niños para responder adecuadamente a lo que se les demanda y al tratamiento que merecen sus dificultades. Se incluye tanto el discurso relativo a comportamientos inadecuados, como al de no aprendizaje de los contenidos académicos.

Tras acercarnos a los contextos familiar y educativo para conocer las circunstancias que permitan responder la pregunta que guía esta investigación y mediatizan la colaboración entre los dos ámbitos, se focalizan los indicadores que permiten prever o deducir el estrés parental resultante de la dificultad para armonizar las diferencias madurativas y/o carencias de sus hijos con las valoraciones que de su capacidad de respuesta hace el Sistema.

Para la obtención del material a analizar se han utilizado distintos métodos y fuentes: dos cuestionarios distintos dirigidos a padres adoptantes o docentes con experiencia en niños procedentes de la adopción internacional; entrevistas semiestructuradas a padres adoptantes; y distintos foros de postadopción. Se ha pretendido recabar la información referida a dos momentos diferentes del proceso, ya que, aunque veces pueda parecer contradictoria o distorsionada por el paso del tiempo, todo forma parte de la experiencia personal que se trata de conocer.

La dificultad de la recogida de datos y la imperante ley del silencio detectada son parte integrante de esta problemática. Las razones que las explican esclarecen las dificultades de la escolarización de estos niños. Ante esta opacidad, ha sido necesario incluir un apartado de análisis que explique los límites de la recogida de datos y se ha recurrido a la inferencia y al análisis de los códigos de comunicación.

En los cuestionarios y entrevistas se ha pedido tanto a padres, como a profesores, información sobre las posibles diferencias madurativas o carencias observadas en los niños, la interpretación que se hace de ellas y del hecho adoptivo, las posibles dificultades, disyuntivas y conflictos que se les plantean en el colegio, así como su percepción y/o valoración de la atención que estos alumnos reciben en el colegio. Los cuestionarios se adjuntan como anexos 1 y 2. Como guión para las entrevistas se han utilizado las secciones del cuestionario y sus indicadores, pero comentando libremente sólo aquello que mejor pareció a cada familia.

La adaptación del niño al medio escolar se observa a través de la vinculación afectiva con el maestro y con los compañeros, el interés y motivación para realizar las tareas escolares, el rendimiento académico y la observancia de las normas en el colegio. Para detectar el estrés y la posible desorientación de los adultos se ha solicitado información sobre la transparencia con que los padres tratan el origen de sus hijos, los recursos movilizados y el vaivén de sus expectativas.

Conceptos, dimensiones e indicadores se relacionan en la página siguiente. Se entrelazan entre sí porque las diferencias madurativas o prerrequisitos para responder adecuadamente ante el Sistema Educativo, lo que éste les exige y las valoraciones que hace de sus logros y/o fracasos se refieren a las competencias de un mismo niño que se analiza desde distintas perspectivas.

Los indicadores de nivel de competencia observados en el discurso de los padres se han tomado de resultados obtenidos por el investigador social Víctor Groza en un estudio sobre un

grupo de niños rumanos llevados a Estados Unidos para su adopción⁶¹. Éste autor halló que aproximadamente la mitad no tenía dificultades reseñables, pero que el porcentaje de los que las tenían se elevaba para los procedentes de orfanatos. Algunas de las carencias se daban en la siguiente distribución: un 30% tenía en el área del lenguaje, un 29% en el desarrollo de la motricidad fina, un 26% en su habilidad social, un 22% en la motricidad gruesa, un 21% en su nivel de actividad motora, un 18% en la integración sensorial y un 16% tics y balanceos.

Modelo de análisis. Tabla de conceptos, dimensiones e indicadores

CONCEPTOS	DIMENSIONES	INDICADORES
DIFERENCIAS MADURATIVAS/ CARENCIAS	Competencia en comunicación lingüística, matemática, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal	Expresión de dificultad en estos aspectos por parte de los padres adoptantes o docentes en las áreas del lenguaje, motricidad gruesa y fina, nivel de actividad motora, integración sensorial, tics, balanceo, rituales, apego, autocontrol, agresividad, conductas presociales...
DEMANDAS DEL SISTEMA EDUCATIVO		
VALORACIONES PROCEDENTES DEL SISTEMA	Vinculación afectiva	Relaciones con profesores y/o compañeros, nº de cambios de colegios, situaciones de acoso...
	Motivación	Interés durante las clases. Interés o preocupación por los resultados académicos...
	Rendimiento académico	Notas, repeticiones, ...
	Observancia de las normas	Quejas y/o sanciones por comportamientos inadecuados...
ESTRÉS PARENTAL	Transparencia adopción	Apertura del hecho al resto de la comunidad, especialmente docentes,
	Recursos	Apoyo profesional especial como logopeda, psicólogo, psiquiatra...
	Expectativas	Diferencia de expectativas respecto a otros alumnos, fluctuación de las mismas...

⁶¹ Lois Ruskai Melina. 2001. *¿Cómo educar al niño adoptado?* Barcelona. Medici. Pag. 256-259.

Para homogeneizar nuestra muestra en lo posible, el estudio se ha limitado a niños cuyas posibles diferencias madurativas fueran razonablemente atribuibles a la limitación de las posibilidades de atención de la institución de procedencia. Esto es, que hubieran sufrido carencias, pero que no hubieran sido directamente maltratados. Por el mismo motivo, también se pretendió excluir el de aquellos padres cuyos niños padecieran limitaciones o enfermedades importantes y el de aquellos que no referían dificultad reseñable alguna.

Metodología

La toma de datos se inició en Septiembre de 2010. Con el objeto de localizar padres adoptantes se enviaron correos electrónicos a 9 entidades colaboradoras de adopción internacional (ECAIS) autorizadas por la Junta de Andalucía para mediar ante estos países en los procedimientos de adopción⁶². Se les presentaba el objeto y alcance del trabajo y se les remitía un escrito con la petición de que fuera reenviado a aquellos padres que pudieran colaborar. Lo mismo se hizo con 10 asociaciones de adoptantes⁶³. Sólo se obtuvo respuesta de una asociación. Indicaba que habían reenviado el correo a los asociados. La necesidad de garantizar el anonimato a los informantes no ha permitido dar seguimiento a los efectos de ninguno de estos correos.

A partir de octubre se hizo llegar el cuestionario a algunas familias, directamente o a través de familiares y amigos. En principio se entregaron 8 cuestionarios en papel y se enviaron 13 por correo electrónico. Algunas los rechazaron abiertamente por “no querer involucrar a los niños”, pero, inicialmente, la mayoría aceptó cumplimentarlo e, incluso, aseguró que lo pasarían a otras familias. Pasado el tiempo, como los cuestionarios no terminaban de llegar, el universo de familias se amplió de Andalucía a las familias adoptantes de cualquier punto de España.

Esta dificultad para obtener información de las familias parece ser común. En la misma época se había contactado con departamentos de Psicología Evolutiva de las Universidades de Sevilla, Málaga y Cádiz, cuyos miembros están participando activamente en la investigación actual sobre adopción. Se les solicitaba información sobre las últimas investigaciones

⁶²

http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocial/export/Infancia_Familia/HTML/internacional/pagina33.html

⁶³

http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocial/export/Infancia_Familia/HTML/internacional/pagina35.html

relacionadas con la adopción internacional y que, de ser posible, reenviaran el cuestionario a algunos padres. En este sentido, la única referencia recibida recoge:

Respecto a la colaboración con familias andaluzas, me temo que no puedo ayudarte mucho, porque hemos tenido muchos problemas para conseguir su colaboración para nuestro estudio [...].

Las familias adoptantes han debido pasar por un largo proceso de observación y control institucional, tanto antes, como después de la llegada de sus hijos y se sienten incomodas ante tanto escrutinio. Además, no fue posible desplegar un sistema de recogida de cuestionarios que impidiera la trazabilidad del origen. Por otra parte, se hizo patente que su cumplimentación requería bastante tiempo y las dos primeras entrevistas mantenidas se centraron desde el principio en temas muy concretos por voluntad de los padres. Así, a partir de noviembre de 2010, se repitieron los correos a las ECAIS y asociaciones de adoptantes incluyendo el cuestionario para su reenvío a las familias, se enviaron a algunas familias conocidas de otras comunidades autónomas y se repitió el contacto con aquellos conocidos que no habían contestado anteriormente. Ésta segunda vez se sugería la posibilidad de cumplimentar solamente los apartados que fueran consideraran más relevantes en la adaptación del niño al colegio. En concreto, se repitieron los mismos 19 correos a las ECAIS y asociaciones de adoptantes, se enviaron 6 nuevos correos directamente a familias conocidas de otras Comunidades Autónomas y se repitieron otros 6 a familias que ya lo habían recibido con anterioridad. A finales de diciembre el cómputo final de cuestionarios cumplimentados recibidos por correo electrónico era de 9 y los recibidos en papel eran 6. Procedían de distintas Comunidades Autónomas y la mayor parte de las familias se identificaban. 5 fueron contactadas telefónicamente para comentar algunos aspectos del contenido y con tres de ellas se concertó una entrevista, de manera que sus aportaciones se identifican como procedentes de familias entrevistadas.

En cuanto a las entrevistas cara a cara, el cómputo total a finales de diciembre era de 7 (incluidas las tres mencionadas), todas ellas en Sevilla. Se centraron en aquellos aspectos o situaciones que mejor pareció a cada familia.

A continuación se identifican las familias que han participado vía cuestionario y entrevista:

Cuestionarios:

Cuestionario	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Sexo	♀	♀	♂	♀	♂	♀	♀	♀	♀	♀	♀	♀
Edad	3	7	10	11	6	6	10	8	8	7	6	11

Entrevistas:

Entrevista	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
Sexo	♂	♂	♀	♂	♀	♀	♀
Edad	11	11	9	7	9	6	5
Fecha	13-14/10/10	21/10/2011	27/10/2010	10/11/2010	24/11/2010	08/12/2010	14/12/2010

Dado que muchas de las familias han sido contactadas a través de intermediarios, es imposible conocer con exactitud el número de ellas a las que ha llegado un cuestionario o la petición de prestarse a una entrevista y del número que lo ha rechazado, pero se constatado un gran recelo para participar en el estudio. Las razones se analizan en el apartado de análisis de datos. Los que han colaborado lo han hecho movidos por dos razones absolutamente dispares: por un lado, ayudar a la superación de una prueba académica, por otro, el interés en participar en la presentación de distintas dinámicas surgidas de la escolarización de estos niños.

El periplo para la recogida de datos procedentes de los docentes se inicio a primeros de noviembre de 2010 con visitas a cuatro centros de educación primaria de la provincia de Sevilla. Según los respectivos directores, en al menos tres de ellos había docentes con experiencia con niños de este perfil. Por otra parte, por cada uno de estos alumnos hay varios docentes con experiencia, luego, en principio, cabía esperar que fuera más fácil encontrar docentes dispuestos a colaborar que padres. Se entregaron a cada unos de ellos algunos cuestionarios en papel y éstos aseguraron que los entregarían al resto de docentes por si alguno de ellos se prestaba voluntariamente a colaborar. Previamente ya se había contactado con algunos y todos ellos se habían mostrado dispuestos. Por no faltar a su intimidad, los colegios no se identifican.

Posteriormente, y a sugerencia de uno de los directores, se contactó con un Inspector de Educación de la zona quien, en una primera conversación, se mostró dispuesto a avalar la toma de datos y pidió más información. Se le remitió el cuestionario así como un escrito en el que se explicaba el objeto y alcance del trabajo. Tras un mes y medio de conversaciones y de haber comunicado a los directores de los centros visitados su intención de coordinar la toma de datos, me indicó que, finalmente, no lo haría.

Tras esta pérdida de tiempo, que también será analizada, en diciembre de 2010 se remitieron correos a otros 40 centros de educación primaria y secundaria obligatoria de Sevilla con un texto de remisión explicando el objeto y alcance del trabajo y adjuntando el cuestionario. A finales de marzo de 2011 sólo se había cumplimentado un cuestionario en papel. Salvo para

este centro, que fue de los visitados personalmente, no es posible conocer si los cuestionarios fueron ofrecidos al personal docente. No se pidieron razones a los directores del resto de centros visitados, puesto que en la reunión mantenida con sus directores quedó muy claro que todo era confidencial y voluntario.

Por otra parte, en octubre de 2010 se había pedido permiso en tres foros para colgar el cuestionario y utilizar las intervenciones como fuente documental. Los espacios virtuales han sido concebidos para compartir entre el colectivo de padres todo tipo de experiencias específicas de la adopción. Uno de los foros consultados arranca con la siguiente intervención:

[...] ultimamente hablo con muchas de vosotras sobre los problemas de nuestros hijos, educativos, de comportamiento, de capacidades, de vinculación con los padres y con los hermanos... y he pensado que era mejor ponerlos todos sobre la mesa porque por suerte o por desgracia muchos de los problemas se parecen o son los mismos y veo que hay varias formas de enfrentarlos con mejores o peores resultados [...] ⁶⁴

De esta toma de contacto se recibieron dos respuestas de las que se ha extractado lo siguiente:

Respuesta 1

El foro se ha creado para que los padres adoptivos compartan sus inquietudes y experiencias. Es un foro privado con acceso restringido, no es público y precisamente se ha hecho así para preservaren lo posible la intimidad de las personas que participan en él. No me parece adecuado que se utilice su contenido para ningún estudio sin la autorización de todos y cada uno de sus miembros. [...] tu cuenta queda suspendida y tus IP registrado para evitar nuevos registros en el foro con otras cuentas ⁶⁵.

Respuesta 2

En cuanto al tema de permisos yo no puedo darte permiso por todos, no son mis mensajes.[...] Si quieres utilizar algún mensaje escrito por mi tienes mi permiso pero mi permiso es limitado a mis mensajes [...] Piensa que en los mensajes se da mucha información personal, sobre todo tipo de situaciones y la verdad no creo que a nadie le guste que su caso salga de este foro. Si son mensajes más generales seguro que no hay problema ⁶⁶.

Los argumentos anteriores, el primero, drástico y representativo del miedo del colectivo, y el segundo, absolutamente lógico, resultan aplastantes. Así, para que nadie pudiera sentirse identificable, el campo de observación se abrió a varios espacios virtuales más. Aquellos de los que se han tomado intervenciones se recogen al final del trabajo. La observación se extendió

⁶⁴ Forera {1}

⁶⁵ Forera {2}

⁶⁶ Forera {3}

desde noviembre del 2010 hasta febrero de 2011, pero retrotrayendo la exploración a momentos anteriores. Ha sido no participante para no propiciar la pérdida de naturalidad, pero la presencia fue advertida mediante la creación de un directorio en el que se colgaron los cuestionarios y una breve explicación. Me fueron requeridas algunas más desde uno de ellos pero, finalmente, no parece que nadie se incomodara. Sólo se ha obtenido un cuestionario por esta vía.

El calendario de la investigación se recoge a continuación:

Calendario

	marzo 2010	junio 2010	septiembre 2010	octubre 2010	Noviembre 2010	diciembre 2010	enero 2011	febrero 2011	marzo 2011	abril 2011	mayo 2011	junio 2011
Estudio del marco teórico y preparación del modelo de análisis	● →											
Preparación cuestionarios/entrevistas		● →										
Envío y recepción de cuestionarios			● →									
Entrevistas				● →								
Análisis del contexto de la investigación					● →							
Análisis de datos							● →					
Primer borrador									● →			
Trabajo final											● →	
Presentación												● →

Limitaciones de la recogida de datos

La investigación tiene su límite fundamental en la falta de participación de las familias y docentes. En relación a las primeras, el trabajo también está limitado por su propia autoselección, la escasa cumplimentación de los espacios de texto libre y por la consecuente necesidad de tomar material de espacios virtuales. En cuanto a los docentes, han rechazado mayoritariamente participar, por lo que su visión no puede conocerse. A veces se deduce de lo relatado por los padres.

Conociendo la dificultad de los padres para ayudar a sus hijos en la adquisición de las competencias consideradas básicas por el Sistema, el planteamiento original del trabajo había sido encontrar una serie de respuestas desadaptadas concretas que pudieran ser observadas desde las perspectivas de los padres y docentes, respectivamente, para conocer las posibilidades de intervención sugeridas o llevadas a la práctica, tanto por el propio Sistema como externamente. Lo que en principio pretendía ser un estudio detenido de distintos casos, fue transformado en una selección de situaciones con las que ilustrar dificultades de los padres en aquello que, a tenor de lo encontrado, parece ser lo que más les preocupa.

Con las reservas motivadas por el origen mismo de los niños, la restricción relativa a la falta de patologías y/o maltrato directo de los niños sólo se puede asegurar para aquellos casos en los que la información se ha recibido mediante entrevista a los padres o el cuestionario, pero no en el caso de las intervenciones tomadas de los foros de postadopción, de los que, no obstante, mediante un seguimiento prolongado, se ha intentado extraer solamente intervenciones de padres cuyos hijos parecen quedar también fuera de estos supuestos de exclusión.

Además, hay un primer resultado arrojado por la investigación, que será analizado, que se relaciona con la diferencia que se detecta entre la información recogida mediante cuestionario y la obtenida en las entrevistas cara a cara. De los 15 cuestionarios analizados, dos de ellos no refieren dificultad alguna en la adaptación escolar y el resto recoge algunas o bastantes, pero sin que ello suponga un motivo de preocupación importante. Los textos libres reflejan la asunción de estas dificultades como inevitable y temporal. Las entrevistas cara a cara, en cambio, ponen de manifiesto mucha preocupación y/o impotencia. A veces, incluso, rabia. Al contrastar la experiencia deducida de los cuestionarios con la transmitida por aquellas familias que fueron entrevistadas posteriormente se observa que el reconocimiento de dificultades puede estar condicionado por el miedo a la descontextualización.

Este hecho parece coincidir con los resultados del trabajo presentado por la Asociación Atlas⁶⁷. Aunque los padres afirman que los chicos van bien, un 31,6 % de las familias ha recurrido a la logopedia y el 46,4 % a algún psicólogo. Entre estos dos datos no hay nada contradictorio si las dificultades se consideran previsibles, pero es posible que el contenido de los cuestionarios haya sido tamizado por el recelo que muestra el colectivo ante quien no está familiarizado con ellas y el intento de no transmitir una sensación negativa.

⁶⁷ Freixa Blanxart, Santacana, Pereda y Negre Masia. 2010. *Adolescencia y Adopción*. Trabajo realizado para la Asociación Atlas en defensa de la Adopción.

Análisis de datos

Contexto de la investigación

Las razones de padres y docentes para no participar en la investigación forman el fondo sobre el que situar las dificultades de inserción de los niños en el Sistema. Familia y colegio reciben a un mismo niño, muchas veces al mismo tiempo, y, aunque comparten la responsabilidad educativa, cada uno tiene un cometido específico con distintos objetivos y prioridades. Debido a la obligación de escolarizar a los niños, la convivencia y la creación del vínculo de apego a su familia, que debió ser previa a su escolarización, ha sido prácticamente coincidente en la mayor parte de los casos. Esto, como vimos en el marco teórico, repercute tanto en el niño, cuya relación con los padres y maestros puede ser indiferenciada, como en la dinámica de ambos sistemas. La falta de una colaboración entre ellos puede dificultar al niño la comprensión del lugar que ocupa y del rol que le corresponde en cada uno de ellos, privando a su mundo de la coherente necesaria para desenvolverse adecuadamente. Las circunstancias específicas de cada ámbito y algunas dificultades en su relación se analizan a continuación.

Contexto familiar

Para las familias, el no exponer a los niños a extraños se impone a la voluntad de facilitar información que permita la composición de una imagen de su realidad cotidiana. No significa que siempre intenten transmitir una imagen idílica. Muchos padres adoptantes y los que inician la andadura conocen la frecuencia de la aparición de problemas, se mantienen alerta y comparten su experiencia:

[...] me presento. mi marido y yo estamos esperando la asignación de un niño/a , con una edad entre 8 y 10 años. estoy en un programa de adopciones especiales , de niños que por sus características no han sido adoptados y que siguen buscando una casa.estoy muy contenta , pero a la vez algo nerviosa , por todos los problemas a los que nos tendremos que enfrentar.estoy encantada de haber encontrado este grupo , por que seguro , aprendere mucho de vosotros. un abrazo a todos⁶⁸.

Los protagonistas intervienen para apoyarse mutuamente, seguros de que el resto los conoce:

Intervención:

⁶⁸ Forera {4}

[...] Perdonad el rollo pero no encuentro la manera de reconducir la situación con él [...].⁶⁹

Respuesta:

[...] No creo que sea un rollo XXX, para eso esta foro, para desahogarse [...].⁷⁰

¿Por qué entonces no colaboran? A pesar de su necesidad de compartir, las familias se sienten coartadas y temen ser juzgadas o mal interpretadas. Una razón para su retraimiento se desprende del siguiente extracto tomado de las Conclusiones sobre la Tramitación y Expedición de los Certificados de Idoneidad del Informe de la Comisión Especial del Senado sobre la Adopción Internacional de diciembre de 2003:

[...] Una queja generalizada de las familias, ratificada en cierta forma por los expertos comparecientes, se centra en la forma de investigación y en el contenido de las entrevistas con psicólogos y trabajadores sociales para la realización de los informes. Se denuncia la sensación de ser sometido a un juicio sumarisimo o de experimentar una valoración de motivaciones y conductas, que origina un modelo de exclusión, no de ayuda. Se aprecia además una falta de especialización en el tema, y una duplicidad en la evaluación de los psicólogos y de los trabajadores sociales. [...].⁷¹

La conclusión resulta de las numerosas comparecencias de autoridades y expertos que están recogidas por el propio informe. El Presidente de la Asociación ATLAS, Fco Javier Rua Vizoso, explica:

[...] Las entrevistas del estudio psicosocial se presentan, en ocasiones, como juicios a las familias y éstas se sienten, en lugar de ayudadas a desarrollar su capacidad de ser padres, humilladas pues hay una búsqueda de aspectos morbosos y hasta se les preguntan detalles de sus relaciones sexuales.[...] Requerimos mayor respeto hacia la intimidad de las familias en el proceso de idoneidad cambiando el concepto de «juicio» por el de «ayuda».⁷²

Todavía dos años después, en el debate de la Proposición no de Ley relativa a los Certificados de Idoneidad en Materia de Adopción Internacional del año 2005⁷³, se insiste en la necesidad de revisar el procedimiento para que los padres potenciales sean considerados “idóneos”:

⁶⁹ Forera {5}

⁷⁰ Forera {6}

⁷¹ Informe de la Comisión Especial del Senado sobre la Adopción Internacional. BOCG. Senado. 9/12/2003. Pag 168.

⁷² Intervención ante la Comisión Especial del Senado sobre la Adopción Internacional. BOCG. Senado. 9/12/2003. Pag 40-41.

⁷³ Proposición no de Ley relativa a los Certificados de Idoneidad en Materia de Adopción Internacional. BOCG. Congreso de los Diputados. Día 7/11/2005.

El abuso de las gestiones a las que se somete a los candidatos a la adopción puede atentar contra el respeto que merecen, como personas, a su proyecto.[...] La formación de los profesionales que trabajan en la adopción internacional es imprescindible[...]74

La realidad de los procesos al que estos padres se ven sometidos y la necesidad de la revisión planteada puede comprenderse desde los resultados de la investigación “la formación de los padres adoptivos por parte de las instituciones intermediarias de adopción internacional” llevada a cabo por las antropólogas Cristina Charro y M Isabel Jociles75. Estas autoras abordan el estudio de los procesos de transmisión/incorporación cultural involucrados en la construcción de la parentalidad adoptiva y enfatiza la relación asimétrica entre los técnicos en adopciones y los padres adoptantes, en la que los primeros tienen la posibilidad de interrumpir el proceso y/o imponer su criterio en diferentes etapas del mismo.

El Certificado de Idoneidad (CI) avala la superación por parte de los futuros padres de las situaciones o sentimientos que se consideran negativos para el bienestar del niño. En los cursos previos a su obtención los formadores legitiman unas determinadas motivaciones o sentimientos deslegitimando otros. La respuesta de las familias es homogeneizar su discurso y suprimir la expresión de todo lo que pueda entroncar con situaciones o sentimientos considerados cuestionables delante de los técnicos que, finalmente, elaborarán el informe psico-social que sirve de base al CI. El proceso previo de formación o tutela y su posterior evaluación parece haber dejado un importante legado de cautela que limita el reconocimiento público de problemas.

El miedo a no presentar el perfil ideal de familia adoptante, a ser mal interpretados o, simplemente, el rechazo al proceso de homogeneización al que son sometidos, se une a la necesidad de apoyo mutuo y conduce a los adoptantes a crear sus propios espacios. Sólo en éstos, libres de la presencia de observadores, parecen permitirse la expresión de realidades difíciles de interpretar sin medir las palabras.

Además, según el Presidente de ATLAS:

[...] La situación en las que nos encontrábamos las familias en el momento de la creación y durante bastantes años —situación que, por cierto, no ha variado mucho, más bien ha ido a peor en algunas cuestiones— era que cuando nos decidíamos a abrir un expediente de adopción internacional, todo el mundo en el Instituto Madrileño del Menor y de la Familia daba sus opiniones de libro. Por ejemplo, a nuestra pregunta acerca de si hay algún estudio o

74 Intervención en la Proposición no de Ley relativa a los Certificados de Idoneidad en Materia de Adopción Internacional Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. Día 13/12/2005. Pag 6.

75 Cristina Charro y Mª Isabel Jociles. 2007. La formación de padres adoptivos por parte de las instituciones intermediarias de adopción internacional. Quaderns-e 10/2007. Institut Català d'antropologia.

experiencia sobre integración y adaptación de los menores de otras razas, sencillamente contestaban que no tenían esa experiencia [...] solamente quien ha pasado por esta experiencia sabe lo que supone depositar unas expectativas en un proceso del que, siendo coprotagonistas, carecemos de todo derecho⁷⁶.

Ante las opiniones de libro y esta situación de desprotección frente la Administración, en la que el criterio de sus técnicos se impone al de los padres, las asociaciones y foros de adoptantes han surgido de la conciencia de vacío social sentido por las familias. Constituyen su lugar de intercambio y aprendizaje y su cohesión ha llamado la atención de muchos investigadores sociales como Diana Marré⁷⁷. Su éxito ha quedado reflejado en todos los cuestionarios y entrevistas, que reflejan una alta valoración de los mismos como recurso informativo y de apoyo. En ellas, solos o acompañados por profesionales especializados por su propia práctica, se subvierte la relación asimétrica que mantienen con las instituciones y se revaloriza la experiencia. En uno de los cuestionarios se comenta:

Te sientes más observado por familia, amigos e, incluso, controlado por Instituciones, y quieres dar más todavía de ti mismo que un padre biológico⁷⁸.

Y, en relación a estos espacios, se afirma:

(Al inicio) Por la comprensión y las experiencias que te van contando. (Ahora) Sigue siendo la fuente de relación y contactos más importante que tengo. Creo que me entienden mejor y nos vamos contando los momentos y casos que no van ocurriendo.⁷⁹

En su interpretación de las posibles diferencias entre la parentalidad biológica y la adoptiva, otro cuestionario comenta que, quizá, se viva con más preocupación y que ésta derivaría de que:

“A ningún padre biológico se le cuestiona que pueda ser o no un buen padre, a uno adoptivo sí”⁸⁰

“[...] se dan situaciones distintas a las que se enfrenta una familia biológica. Al principio pueden resultar un poco desconcertantes pero con el paso del tiempo tratas de encajarlas con la mayor normalidad. Ejemplo, comentarios del tipo: le tienes que querer como a un hijo ¿??? Habría muchísimos ejemplos más”⁸¹

⁷⁶ Intervención ante la Comisión Especial del Senado sobre la Adopción Internacional. BOCG. Senado. 9/12/2003. Pag 40-41.

⁷⁷ Marré Cifola, Diana. 2004. *La adopción internacional y las asociaciones de familias adoptantes: un ejemplo de sociedad civil virtual global*. Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales vol. VIII nº 170 (pp. 1-17).

⁷⁸ Cuestionario [1]

⁷⁹ Cuestionario [1]

⁸⁰ Cuestionario [2]

⁸¹ Cuestionario [2]

Y de un foro se ha tomado la siguiente intervención:

“Aquí lo que pasa es que tenemos pocas opciones en cuanto médicos, en sicología infantil está ella y poco más, con todo el que he hablado me la recomiendan a ella, y experiencia en adopciones difíciles ninguna, que digo yo que otros casos habrá ... **del Servicio de Menores ni me lo planteo, tengo una amiga con un caso mucho más tremendo que el mío y lo que hicieron es quitarle la custodia**, es una historia de esas de no dormir porque en un año en la Casa de la Infancia no la ha visto un especialista hasta hace un mes y eso que ha intentado suicidarse 7-8 veces”⁸².

Ningún cuestionario ni entrevista valora de forma positiva los servicios de postadopción, mientras que todos recogen la importancia de la relación con otros adoptantes. Las familias tienen sobradas razones para temer que lo que digan o hagan puede a ser, valorado y/o cuestionado desde el desconocimiento. Como ya se dijo, para Jesús Palacios los estilos de relación de las familias adoptivas con frecuencia difieren de los de las familias biológicas pero la investigación sobre adopción se ha dedicado poco al estudio de los problemas y modos de intervención postadoptivos y a su eficacia diferencial⁸³. De hecho, la Comisión del Senado para el estudio de la adopción conoce la inexperiencia de los propios técnicos de las Instituciones y pide coordinar a los distintos agentes implicados e intercambiar buenas prácticas y experiencias. Además, considera imprescindible “sensibilizar a la sociedad mediante campañas al efecto, y a los profesionales de sanidad, educación...”⁸⁴.

Se observa en la intervención anterior una ocultación paralela a la que ha existido hasta hace muy poco con la violencia de género. De hecho, las dificultades de autocontrol de los niños pueden ser interpretadas en esta misma clave. Intervenciones como la que sigue son frecuentes en los foros:

La psicóloga del mío me dijo que, efectivamente, me agredía (física y psíquicamente porque yo era lo que más quería. La verdad es que me quedé a cuadros [...]”⁸⁵

En relación a los prejuicios y a la peligrosidad de utilizar para en el estudio de los niños referentes inadecuados, Wallon insta al observador a:

Tener cuidado en no atribuir a los gestos del niño la significación completa que podrían tener en el adulto. [...] El comportamiento del niño, en cada edad, responde a los límites de sus aptitudes⁸⁶.

⁸² Forera {5}. Nota: el énfasis es mío.

⁸³ Jesús Palacios. *Después de la adopción: necesidades y niveles de apoyo*. Anuario de Psicología 2007, vol. 38, nº 2, 181-198.

⁸⁴ Informe de la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines de 16/11/2010. Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado. 17/11/2010. Pag. 51

⁸⁵ Forera {12}

No es la materialidad de un gesto lo que importa, sino el sistema al que pertenece en el instante en que se manifiesta⁸⁷

Este sistema no será otro que el que corresponda a su madurez emocional y las formas de afectividad que el niño despliegue no serán otras que las que pueda. Los padres intervinientes son conscientes de ello, sin embargo, los hechos entroncan directamente con la de violencia doméstica, contra la que se está llevando una importante campaña institucional. Su tratamiento público es sumamente delicado. No se puede perder de vista que el reciente interés por la problemática de la adopción nacional está relacionado con la constatación de la falta incapacidad de la Administración para atender adecuadamente a las necesidades de algunos menores en situación de desamparo. Ésta situación ha sido puesta de manifiesto en los terribles informes “Centros de protección de menores con trastornos de conducta y en situación de dificultad social”, del Defensor del Pueblo (2009), y “España, menores en centros terapéuticos. ¡Si vuelvo, me mato!” de Amnistía Internacional (2010). Se refieren a menores de todas las edades tutelados por la Administración que no han cometido delito alguno y que están internados en “centros terapéuticos”, algunos sin diagnósticos médicos ni orden judicial. La Administración no ha sido capaz siquiera de suministrar el dato del número de menores que hay internados en estos centros.

La sensibilización social, pues, se presenta difícil porque la invisibilidad de la problemática se sustenta sobre riesgos reales. Por esta razón, aunque todos los participantes afirman que el hecho adoptivo se trata con total transparencia con el niño, familiares, amigos y maestros, la transparencia se limita al hecho en sí y no a las dificultades que puede llegar a comportar. En el colegio, a pesar de la alta valoración que obtienen algunos docentes específicos, la relación con el resto de profesores parece estar mediatizada por un sentimiento de impotencia. No se cuestiona tanto su implicación y buena voluntad, como su capacidad para comprender la naturaleza de las dificultades y, de ahí, que, amordazado por la presión institucional, muchas veces prefieran privar a estos docentes de pistas que podrían facilitarles claves para una mejor atención del niño.

Esta interpretación de la transparencia también coincide con la presentada por el estudio de ATLAS. Éste recoge que “a pesar de que el 52,6% de los padres afirma tener información sobre la familia biológica de su hijo, un 43,4% de ellos no ha transmitido esta información a sus

⁸⁶ Henry Wallon. 2007. *La evolución psicológica del niño*. Barcelona. Editorial Ares y Mares. Pág 27.

⁸⁷ Henry Wallon. 2007. *La evolución psicológica del niño*. Barcelona. Editorial Ares y Mares. Pág 26.

hijos, o la ha transmitido parcialmente [...]. No obstante, el 89,5% de los padres nos informan de que ellos hablan abiertamente con sus hijos en lo referente a su adopción⁸⁸.

Se aprecia, pues, que aún pervive lo detectado por el sociólogo H. David Kirk, quien, ya en los años 50, advertía que las familias adoptantes no se sienten seguras, sufren un hándicap de rol y necesitan sustituir el guión cultural escrito para las familias biológicas por otro normal para ellas. Según él, es necesario reconocer las diferencias y hacer adaptaciones que nos permitan sentirnos más competentes.

Uno de los cuestionarios recibidos responde de esta forma respecto a si considera la adopción como una forma de parentalidad diferente:

Diferente. Porque implica mayor complejidad que la biológica, es decir incluye mas aspectos que los de un hijo biológico: hay que rehacer aprendizajes incorrectos, hay que readaptarse, hay que borrar o limar malas experiencias, etc.⁸⁹

Mientras otro dice:

No. Un hijo es un hijo siempre. Es una relación tan importante que no admite adjetivos ni matices⁹⁰.

Considerarla diferente nada tiene que ver con ser menos padre, lo que, por supuesto, no admite matices. Pero las diferentes respuestas a la misma pregunta no ponen de manifiesto una interpretación diferente del hecho adoptivo, sino una actitud diferente respecto a la pregunta. En este sentido, David Kirk considera tan normal que los demás nos observen, como que nosotros nos pongamos a la defensiva ante el escrutinio, nos retraigamos o intentemos proyectar una imagen exageradamente positiva⁹¹.

Contexto educativo

También los docentes están en el punto de mira. La educación en general está siendo objeto de un intenso debate público. Tanto su autoridad, como los objetivos y su metodología y medios están teniendo eco en la actividad parlamentaria reciente. Son ejemplos de ello la Ponencia de Estudios sobre Buenas Prácticas y Estrategias Pedagógicas Positivas y la creciente reglamentación de la convivencia escolar por parte de las Comunidades Autónomas⁹².

⁸⁸ Freixa Blanxart, Santacana, Pereda y Negre Masia. 2010. *Adolescencia y Adopción*. Trabajo realizado para la Asociación Atlas en defensa de la Adopción.

⁸⁹ Cuestionario [4]

⁹⁰ Cuestionario [3]

⁹¹ Lois Ruskai Melina. 2001. *¿Cómo educar al niño adoptado?* Barcelona. Medici. Pág 161-162.

⁹² Ponencia de Estudios sobre Buenas Prácticas y Estrategias Pedagógicas Positivas. BOCG. Senado. 22/11/2010. Pag. 1-19. Ley 2 /2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor. BOCM 29/06/2010.

El siguiente extracto, tomado del preámbulo de la Ley 2/2010 de Autoridad del Profesor de la Comunidad de Madrid, permite entender algunas de sus dificultades.

[...] desde la aprobación de la LOGSE [...] la transmisión de conocimientos y saberes ha perdido su preeminencia como finalidad de la educación, enfrentando a los profesores a nuevas tareas alejadas de su misión esencial y de su auténtica vocación. Por otro lado, se han ido trasladando a los docentes responsabilidades que han de corresponder a la familia antes que a la propia institución escolar [...] Con cierta frecuencia el profesor pierde la mitad de su valioso tiempo en mantener el orden necesario para desarrollar su tarea docente, lo que perjudica al conjunto de los alumnos y deteriora la calidad de la enseñanza. A ello hay que añadir que la propia tarea de enseñar se ha vuelto aún más compleja por la diversidad cultural y social de los alumnos y sus familias. [...] ⁹³

Encontramos en el texto algunas de ellas como el fin de la educación, el deslinde entre las responsabilidades familia-colegio o la posible responsabilidad del niño en el deterioro de la calidad de la enseñanza de sus compañeros. Pero también encontramos una cierta incongruencia entre su contenido y los principios de los que parten tanto la tan criticada LOGSE⁹⁴, como la actual LOE⁹⁵. El párrafo anterior parece priorizar la transmisión de contenidos concretos oponiéndose así a lo recogido por las mencionadas Leyes Orgánicas, que ponen el acento en adquisición de competencias. Como recoge la mencionada Ponencia sobre educación, aún pervive el concepto de una escuela cuyo fin es fundamentalmente es instruir y en la que se que se marcan muy bien unos “límites educadores de la escuela” y otros “límites educadores de la familia”⁹⁶.

Música explica la relevancia de esta delimitación para el tema investigado señalando que “muchas veces en los colegios se exige a las familias adoptivas y a las familias de acogida que reparen aquello que los niños tienen de diferencia respecto al común, y esto no es posible”⁹⁷. En el mismo sentido se expresa el Presidente de ATLAS en su comparecencia ante la Comisión de Educación de la Asamblea de Madrid, cuando afirma:

⁹³ Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor. BOCM 29/06/2010.

⁹⁴ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

⁹⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

⁹⁶ Del Valle Loroño. Ponencia de Estudios sobre Buenas Prácticas y Estrategias Pedagógicas Positivas Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado. 22/11/2010. Pag. 11.

⁹⁷ Javier Jesús Música Flores. Comparecencia ante la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Diario de las Cortes Generales. Senado. 2/11/2009. Pag. 4

Desde el punto de vista del personal docente, se trabaja con una pluralidad de situaciones sociofamiliares considerando que la adopción no debe tratarse como una situación especial, ya que las familias les proporcionan todos los apoyos necesarios.⁹⁸

En los foros consultados abundan las intervenciones como la que se muestra a continuación, que se refiere a las autolesiones de un niño:

Hoy nos llama el director del colegio para decirnos que lo ha vuelto a hacer y que así no puede estar en el colegio, que no es sano para los demás niños, y que tendrían que llamar a asuntos sociales, yo la verdad estoy disgustadísima⁹⁹.

Así no se puede estar en el colegio, pero los padres están obligados legalmente a mandarlos. El control institucional, siempre presente, recurre a la defensa de los derechos del resto del alumnado y acusa directamente al niño de sus dificultades adaptativas. También exige a los padres su “normalización” y, amenazándolos directamente, impulsa el círculo vicioso de silencio que consolida la invisibilidad del problema.

Distintos intervinientes en la Ponencia de Estudios sobre Buenas Prácticas y Estrategias Pedagógicas Positivas explican la creciente dificultad de los enseñantes por las dificultades del Sistema para adaptarse a la nueva realidad social. “La diversidad es hoy la norma, y no la excepción, lo que supone un cambio esencial, sin que el sistema educativo haya hecho nada para adaptarse a ello¹⁰⁰”. Para la socióloga Usategui Basozágal, “la escuela estaba preparada para trabajar en clave monocultural; ahora el profesorado se ve obligado a gestionar una diversidad cultural sin caer en la intolerancia y sin caer también en el vacío moral y en el vacío ético¹⁰¹”. Por otra parte, el catedrático de enseñanza secundaria Ruiz Tarragó asegura que “en general la idea de la personalización está en todas partes, pero muy poco en educación”.¹⁰² Esto puede observarse en muchas respuestas del Sistema a peticiones de los padres de las que da ejemplo la siguiente:

[...] decisión que se adopta en cumplimiento de la norma antes indicada, ya que el marco es imperativo al respecto sin posibilidad de tener en cuenta otras circunstancias¹⁰³:

⁹⁸ Fco Javier Rúa Vizoso. Comparecencia ante la Comisión de Educación de la Asamblea de Madrid. Diario de Sesiones nº 684 de 5/5/2010. Pag. 19786..

⁹⁹ Forera {13}

¹⁰⁰ Boletín Ponencia de Estudios sobre Buenas Prácticas y Estrategias Pedagógicas Positivas Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado. 22/11/2010. Pag. 3.

¹⁰¹ Comisión de Educación y Deporte. Ponencia de Estudios sobre Buenas Prácticas y Estrategias Pedagógicas Positivas Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado. 22/11/2010. Pag. 9.

¹⁰² Ponencia de Estudios sobre Buenas Prácticas y Estrategias Pedagógicas Positivas Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado. 22/11/2010. Pag.4 .

¹⁰³ Delegación Provincial de educación de Sevilla. Escrito con salida 16367, de 3/07/2007. Referencia 07/AMN/eas (Expte. 26/07). Entrevista [2].

Este es el Sistema Educativo al que nuestros hijos se incorporan. Un contexto donde “la pérdida de consenso entre las diferentes instancias socializadoras (escuela, familia, medios de comunicación, grupos de iguales)”, se traducen en una “soledad del profesor”¹⁰⁴. Afirmaciones como la recogida en la Ley de Autoridad del docente de que “un centro escolar ha de ser un ensayo general y continuado de la vida en sociedad, en la que cada uno es responsable de sus actos” carecen, si no de sentido, de efectividad ante niños a los que la sociedad ha negado durante sus primeros años esa primera matriz social que es la familia. No parece justo apuntar como responsables a los educandos¹⁰⁵ y de poco sirve a los profesores la autoridad con la que quieran revestirlos si deben conseguir unos objetivos que no responden a expectativas realistas o para los que no se disponen de los recursos adecuados. Para Menéndez Cabrera, Director General de la Fundación Juan XXIII, “los mayores retos para cambiar la enseñanza están en las emociones de las personas y en sus casi inconscientes creencias, asunciones y valores. El cambio mayor está en la práctica educativa.”¹⁰⁶ Por tanto, el peso de estos nuevos retos lo soportan, fundamentalmente, los docentes. ¿Por eso los docentes tampoco han participado?

La Administración no sólo se impone a los padres, también se impone a sus propios técnicos cuando limita sus estrategias educativas pero los hace responsables de los resultados. Quizá por esto, el Inspector de Educación que se mostró dispuesto pensó en avalar la toma de datos se echó para atrás finalmente. Llegado el caso ¿cómo soslayar las necesidades detectadas? O bien, ¿Cómo abordarlas dentro de este marco imperativo? Lacasa Cristina, investigador en educación, y Sánchez Pascuala, experto en métodos psicopedagógicos, defienden que es necesario incrementar la autonomía de los centros escolares y evitar el actual exceso de reglamentación para agilizar la intervención ante las distintas necesidades¹⁰⁷.

Por otra parte, el único cuestionario cumplimentado por un docente habla de un alumno con déficit de atención. Un diagnóstico permite dejar claro que ni el niño es “malo” ni su profesor “incompetente”, pero no siempre permite una adaptación curricular significativa y, por consiguiente, tanto el niño, como el docente fracasan. No hay que olvidar que la necesidad de evaluar el desempeño de la función docente también está presente en la LOE¹⁰⁸. El diagnóstico permite, al menos, hablar de dificultades y permite acercar las palabras “problema” y “niños”, que

¹⁰⁴ Ponencia de Estudios sobre Buenas Prácticas y Estrategias Pedagógicas Positivas Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado. 22/11/2010. Pag. 11

¹⁰⁵ Atendiendo a su raíz etimológica el término ‘educar’ está emparentado con ‘ducere’, a saber, “conducir”, “guiar”.

¹⁰⁶ Ponencia de Estudios sobre Buenas Prácticas y Estrategias Pedagógicas Positivas Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado. 22/11/2010. Pag.8.

¹⁰⁷ Ponencia de Estudios sobre Buenas Prácticas y Estrategias Pedagógicas Positivas Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado. 22/11/2010. Pag. 7.

¹⁰⁸ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 4/5/2006. Art. 106.

de otro modo, casarían muy mal. La posibilidad de acercarlas con carácter preventivo es terreno muy resbaladizo. La siguiente intervención, tomada de un foro, ejemplifica el frecuente rechazo de los padres al etiquetado:

XXX ese es el gran problema, qué hacer para que algunos profesores quiten las etiquetas a nuestros hijos? En algunas ocasiones muy mal puestas por parte de ellos ¹⁰⁹

En este sentido, los padres tampoco ayudan al Sistema y parece que sus técnicos también tienen razones para no hablar del tema. Al igual que los padres, los profesores también tienen necesidad de un nuevo guión que les permita andar más seguros¹¹⁰.

Relaciones familia-Sistema Educativo

La variable que más se correlaciona con el éxito educativo de los hijos es la relación entre el colegio y los padres. Sin embargo, encontramos que los profesores se quejan de la debilidad educadora de las familias y de su falta de apoyo, mientras que expertos como Sánchez Pascuala entienden los padres tienen deseo de saber qué es lo que está ocurriendo con sus hijos,

pero, por alguna razón, no se acercan al centro. [...] por problemas de las familias para acercarse a los centros, pero también el Sistema Educativo y los profesionales de la educación algo estaremos haciendo mal que no atraemos a los padres¹¹¹.

La utilización de referentes inadecuados a la hora de valorar las dificultades que estos niños plantean, el frecuente cuestionamiento de la aptitud de sus padres y la situación de superioridad de la que pueden hacer uso los maestros son suficientes para mantener a estas familias alejadas.

La psicóloga de familia Itziar Landáburu también opina que los padres tienen deseos de aprender si se les da un lugar donde no se sientan juzgados o calificados y recuerda que también es difícil ser padre en esta sociedad cambiante y sin recetas¹¹². El fracaso afecta a todos; padres y docentes, a quienes les es duro aceptar que su labor de educadores no está obteniendo los frutos esperados. Para ella, estudiar los recursos disponibles “en vez de buscar la causa o el culpable y paralizarse con las acusaciones mutuas es nuestro reto principal”.

Otra dificultad está en la evaluación de los aprendizajes. El físico Wagensberg se interroga

¹⁰⁹ Forera {6}

¹¹⁰ Lois Ruskai Melina. 2001. *¿Cómo educar al niño adoptado?* Barcelona. Medici. Pág 161-162..

¹¹¹ Ponencia de Estudios sobre Buenas Prácticas y Estrategias Pedagógicas Positivas Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado. 22/11/2010. Pag. 6.

¹¹² Itziar Landáburu. 2004. *Familia y escuela: dos sistemas pero un solo niño*. Mosaico Revista de la Federación Española de Asociaciones de Terapia. Tercera época. Nº 29 Familiar. Pag. 8-9.

“¿Qué es lo que hacemos en la educación en general?: forzar la comprensión y obligar a la confesión de que se ha comprendido, amenazando indirectamente con que al alumno le va a entrar complejo de tonto si no confiesa que ha comprendido [...] Hay una diferencia importante entre comprender y creer que se ha comprendido”¹¹³

Y en un foro encontramos esta queja

“la escuela no se dedica a enseñar, solamente evalúa. [...] LA ESCUELA NO ES NADA INCLUSIVA”¹¹⁴

Para Múgica, si a estos niños no les dejamos avanzar desde el punto del que puede partir los abocamos al fracaso ¹¹⁵. En los cuestionarios encontramos 2 niños rusos llegados con 5 años que fueron escolarizados en primero de primaria y se les hizo repetir el segundo curso contra la opinión de los padres ¡por no tener lectura comprensiva!¹¹⁶ Medirlos por el mismo rasero que al resto y no valorar su progresión es poner en peligro, al menos, su autoestima y desviarse de los fines de la propia educación¹¹⁷. Todo el apoyo y comprensión que se les brinde puede quedar neutralizado por los suspensos o las medidas disciplinarias. Jesús Marina explica que la autoconfianza tiene tres componentes. Primero, la seguridad básica. El niño la adquiere a partir de su nacimiento mediante la experiencia de ser atendido y querido incondicionalmente. Segundo, la seguridad en sí mismo. Se va adquiriendo a partir de los dos años y procede del logro de nuevas competencias. Finalmente, y sobre la base de las dos anteriores, cuando llega a la escuela primaria, el niño debe ser consciente de su propia dignidad. Sobre ellas se fundamentará su asertividad e independencia respecto al grupo¹¹⁸. Éstos niños carecen de esta base sobre la que afirmarse, por lo que hay que escuchar a Múgica cuando advierte que “convertir a un niño sano en un niño trastornado es relativamente sencillo si le quitamos la cobertura de sus necesidades”¹¹⁹. Caso muy claro en los niños adoptados.

¹¹³ Ponencia de Estudios sobre Buenas Prácticas y Estrategias Pedagógicas Positivas Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado. 22/11/2010. Pag. 6

¹¹⁴ Forera {5}

¹¹⁵ Javier Jesús Múgica Flores. Comparecencia ante la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Diario de las Cortes Generales. Senado. 2/11/2009. Pag. 17

¹¹⁶ Cuestionario (10) y entrevista [2].

¹¹⁷ *ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.* Artículo 3. *Fines.* “1. La finalidad de la Educación infantil es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas. 2. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, favoreciendo la creación de nuevos vínculos y relaciones, así como a que los niños y las niñas elaboren una imagen positiva y equilibrada de sí mismos [...]”

ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. Artículo 3. *Fines.* “La finalidad de la Educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, [...]”

¹¹⁸ José Antonio Marina. 2010. *La educación del talento.* Biblioteca UP. Ariel. Barcelona. Pag. 90

¹¹⁹ Javier Jesús Múgica Flores. Comparecencia ante la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Diario de las Cortes Generales. Senado. 2/11/2009. Pag. 17.

¿Cómo darles cobertura? ¿Qué expectativas hay que modificar y hasta dónde? ¿Cómo?
¿Por qué resulta tan difícil de determinar?

En la Comisión sobre adopción se pregunta a Múgica sobre los niños adoptados con dificultades en el colegio;

“si los ponemos en clases especiales aparte ¿no es estigmatizarlos cada vez más?”

“Aquí, sí que tendrían que intervenir psicólogos de ayuda, no las familias, y, probablemente departamentos especiales en las aulas de educación”.¹²⁰

En el primer extracto encontramos el miedo a tenerlos por diferentes. Como si estuviera reñido con el respeto, la normativa elude hablar de niños diferentes y habla de la diversidad de alumnos existente dentro del aula y de la necesidad de su atención diferenciada. La diversidad es cualidad del aula y los niños son únicos, no diferentes. Los que son diferentes son los distintos modos de intervención educativa. Al final, con tanto circunloquio, nadie se atreve a señalar las diferencias, sus portadores, ni los problemas que se plantean. Incluso psicólogos como Palaciós y Sánchez, miden las palabras y buscan recursos para evitar su descontextualización. Éstos recurren a la presentación de los problemas investigados mediante fórmulas del tipo “esta valoración de conjunto tan claramente positiva es importante por cuanto que en ellas deben enmarcarse algunos de los datos que luego presentaremos”¹²¹.

Por otra parte, los docentes también temen caer en lo que dice López Rupérez, Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid:

“Si uno tiene expectativas elevadas respecto de un chico, lo va a ayudar para que las expectativas se cumplan. Y si tiene unas expectativas negativas respecto de un chico, lo va a dejar abandonado en la cuneta”¹²².

Otra dificultad añadida la expresa el Presidente de Atlas cuando pide que los hijos adoptivos dejen de ser transparentes para el Sistema Educativo y afirma que:

Para el personal técnico de la educación, la adopción no es un síntoma de nada especial, es simplemente, una forma de llegar a la familia¹²³.

¹²⁰ Pregunta a Javier Jesús Múgica Flores. Comparecencia de ante la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Diario de las Cortes Generales. Senado. 2/11/2009. Pag.15.

¹²¹ Jesús Palacios y Yolanda Sánchez.1996. *Relaciones padres-hijos en familias adoptivas*. Anuario de Psicología. Facultad de Psicología. Universitat de Barcelona.

¹²² Ponencia de Estudios sobre Buenas Prácticas y Estrategias Pedagógicas Positivas Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado. 22/11/2010. Pag. 4.

¹²³ Fco Javier Rúa Vizoso. Comparecencia ante la Comisión de Educación de la Asamblea de Madrid. Diario de Sesiones nº 684 de 5/5/2010. Pag. 19786.

La misma idea se extrae del artículo “Hijos de otra gente/Otros hijos de la misma gente”, del sociólogo Casalta Gordilo, en el que se refiere a una la investigación realizada durante el curso 2007-2008 en Barcelona

“A la pregunta, ¿consideras que los y las adoptados/as internacionalmente pueden ser considerados/as inmigrantes? sólo una profesora contestó afirmativamente añadiendo, además, que **esos niños y niñas debían adaptarse a la escuela y a la familia mientras que el alumnado de origen extranjero inmigrante sólo debía adaptarse a la escuela. El resto de profesorado contestó que no (muchos mostrando cierto grado de indignación ante la pregunta en cuestión.[...].** Los motivos que daban para justificar sus respuestas se centraban en el hecho de que la familia adoptiva era de aquí [...]”¹²⁴:

El investigador concluye que hay cierta ceguera en los centros de primaria y se les “normaliza” dando por hecho que la excepcionalidad “pasará”. Ceguera que es consecuencia de la invisibilidad de la problemática.

La Administración educativa andaluza hace un seguimiento del número de emigrantes que se incorporan al Sistema pero no contempla, en cambio, la necesidad de conocer el número de estos alumno¹²⁵. En los colegios el velo de la adopción cubre tanto las necesidades educativas que de ella puedan derivarse, como su misma existencia. El inspector contactado insistió en que la mayoría de las niñas de rasgos chinos eran de familia china, y no adoptadas, restando interés a la investigación. Una de las familias entrevistadas opina que si el niño no se les pareciera, quizá el Sistema tendría otras expectativas y le prestaría más atención¹²⁶. Otra afirma que los profesores tienen miedo de abordar la diferencia en público aunque insistan en que hay que hay que reconocerla¹²⁷. Pero, ¿cómo abordarlas sin señalarlas? Hemos visto que los padres no parecen aceptar un etiquetado y que el propio Sistema se llena de retórica para discriminar entre necesidades sin señalar a sus portadores. Entonces, ¿Cómo hacerlos sujetos del derecho a recibir una atención diferenciada sin identificarlos previamente? Cualquier actuación va a ser objeto de críticas y, probablemente, desde todos los ámbitos.

Con los años, si los niños no avanzan a zancadas más largas que los otros, los problemas pueden persistir o crecer innecesariamente y crecen las dificultades de entendimiento entre familia y docentes. Además, ante el desacuerdo entre las partes, la Administración vuelve a imponerse a los padres. Se desprende del segundo extracto de las preguntas a Múgica

¹²⁴Casalta Gordilo. Revista AFIN, Adopciones, Familias, Infancias. Newsletter nº 15. Mayo de 2010. Pag 8-9. Nota: el énfasis es mío.

¹²⁵ Información obtenida del inspector contactado con motivo de la recogida de datos.

¹²⁶ Entrevista [2].

¹²⁷ Entrevista [7].

recogidas anteriormente y constituye un importante punto de fricción con los padres¹²⁸. Según Castañaga, a pesar de la conciencia de la importancia que pueden tener los problemas, en general el Sistema Educativo no implica a la familia en el diagnóstico ni en solución.

“El modelo médico de atención (evaluación, diagnóstico y tratamiento) está muy enraizado en la práctica profesional. El problema suele ser reducido a una sola causa (pedagógica, psicológica o social), que cuanto más lejano a la escuela más complicado es tomarlo en consideración. Este contexto genera varias dificultades: 1- Consecuencias o efectos secundarios a la propia rotulación. 2.- Alienación o enajenación de la familia.”¹²⁹

En la investigación se ha constatado que la idea de apartar a las familias de las decisiones tiene muchos adeptos en la sociedad. Son cinco las familias que han mostrado claramente su rechazo a actuaciones concretas sin haber podido hacer valer su criterio. Veamos la respuesta de Consejería de Educación de la Junta de Andalucía a la petición por parte de una familia del expediente de su hijo:

“La Orden de 10 de agosto de 2007[...] en su artículo 5, apartado 5, establece que: «en las sesiones de evaluación se acordará también la información que, sobre el proceso personal de aprendizaje seguido, se transmitirá a cada alumno o alumna y a su padre, madre o tutores legales». Por dicho motivo desde el Servicio de Inspección de esta Delegación Provincial, ante petición expresa por escrito, se contestó que, independientemente que desde el Centro Docente se estime qué debe proporcionarse a los padres del alumnado, «los Centros Docentes no tienen obligatoriedad de entregar copia de los informes individualizados a los padres o tutores del alumnado».”¹³⁰

Esta interpretación contrasta con las directrices de la normativa de oír e informar a los padres¹³¹. Su incumplimiento dificulta las relaciones entre tutores y familias, que es un aspecto por el que, además, los primeros son también evaluados.¹³²

Escolarización

2 cuestionarios no refieren dificultad alguna¹³³. 2 familias con niñas menores de 5 años y otra de 8 las consideran nerviosas, pero no son motivo de preocupación¹³⁴. El resto de familias

¹²⁸ Pregunta a Javier Jesús Múgica Flores. Comparecencia de ante la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Diario de las Cortes Generales. Senado. 2/11/2009. Pag.15.

¹²⁹ José Luis Castañaga. 2004. “La escuela, el niño, los profesionales: una mirada diferente”. Mosaico Revista de la Federación Española de Asociaciones de Terapia. Tercera época. Nº 29 Familiar. Pag. 12-15

¹³⁰ Delegación de Sevilla. Referencia 230-945/07-CC/cs. Escrito con salida 30114, de 27/12/2007. Entrevista [1].

¹³¹ Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la educación primaria. BOE 20/7/2007. Artículos 10 y 12.

¹³² Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la educación primaria. BOE 20/7/2007. Artículo 13

detectan (o detectaban) en el niño diferencias madurativas que se manifiestan (o manifestaban) también en el colegio. En mayor o menor medida, este último constituye una fuente de estrés para 14 del total de 19 familias que han participado directamente. Dado que el trabajo no pretende valorar la frecuencia del fracaso escolar, sino mostrar la dificultad de su gestión y cómo son síntoma de unas dificultades soterradas por el silencio, por ello, sólo recoge las aportaciones de estas 14 familias e intervenciones de los foros tomadas por lo representativo de su contenido.

Acogida

Todos los niños llegados mayores de 3 años fueron escolarizados en los tres meses posteriores a su llegada. La familias volverían a hacerlo por la sociabilidad que mostraban. Una de las niñas rechazó, incluso, una adaptación progresiva y pidió permanecer en el colegio el mismo tiempo que los demás niños¹³⁵. En ningún caso se cuestiona la escolarización obligatoria casi inmediata de los niños en edad escolar.

Se cuestiona el nivel al que deben incorporarse. A los 3 niños llegados con 6 años se les negó cursar el último año de infantil a pesar de su evidente inmadurez física, su deficiente coordinación y motricidad, el desconocimiento de su nueva realidad social y su lugar y valor en la misma, y la falta de conocimiento del idioma vehicular en el colegio. La posibilidad de ser escolarizado en un curso inferior a su edad está prevista en la Orden ECI/2211/2007. Da respuesta a su principio metodológico de intentar integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y tener en cuenta sus ritmos de aprendizaje¹³⁶. Esta Orden recoge, además su derecho a recibir apoyo específico para paliar las carencias en lengua castellana. Ninguno tuvo este apoyo, ni adaptación curricular significativa¹³⁷. Según sus padres, la necesidad de tomar medidas especiales de escolarización que posibilitara el “crecimiento” progresivo fue obviada a pesar de su petición. Vemos aquí cómo las dificultades adaptativas de los niños pasan desapercibidas en el contexto de una familia española no desestructurada ni socialmente desfavorecida.

Estos tres alumnos repitieron segundo curso, dos de ellos, de nuevo, en contra de la opinión de los padres. Éstos hubieran preferido que, al igual que los alumnos con adaptaciones significativas, sus hijos continuaran con sus compañeros. Las razones alegadas por el colegio

¹³³ Cuestionarios (6) y (7).

¹³⁴ Cuestionario (1), entrevista [7] y cuestionario (11).

¹³⁵ Cuestionario (8)

¹³⁶ Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la educación primaria. BOE 20/7/2007. Artículo 8.

¹³⁷ Cuestionario (10) y entrevistas [1] y [2]

fueron las mismas que se habían obviado al imponer la escolarización directamente en primaria: su evidente inmadurez a todos los niveles. La repetición fue la medida de apoyo desplegada y se justificó, por supuesto, por el bien del niño. Estos padres consideraban, en cambio, que era obligarlos a establecer nuevos vínculos y la interpretaron como un castigo.

Para Esther Grau la escolarización prematura compromete el progreso del niño. La indiferenciación es el sentimiento inicial del bebé, preámbulo de su dependencia, y anterior, a su vez, de la vinculación a las figuras parentales. Este proceso hay que rehacerlo si el niño no lo ha vivido anteriormente. Hay que darle tiempo para comprender qué significa ser hijo, vivir en familia y encontrar la base segura desde la que experimentar, alejarse y explorar el mundo para, poco a poco, llegar a ser individuos autónomos¹³⁸. Se trata, pues, de una primera adaptación necesaria e ignorada por el Sistema Educativo, que deber ser previa y no en paralelo. En los foros constatamos que puede ser larga:

“En sus primeros años aquí hemos jugado cientos de veces a que él es un bebé y yo le cuido y le doy de comer de la boca, le cambio los pañales. Y al perrito o al gatito abandonado. A mí no me importa jugar a eso, me gusta, pero es que en abril va a cumplir once años y mide un metro cuarenta. [...] Es casi más dependiente de su padre que de mí, supongo que le da más seguridad. [...] Vuestros niños también son así ?”¹³⁹

Y que sus temores condicionan sus relaciones:

“[...] cada vez que iba al baño, desde el otro lado de la puerta me preguntaba ¿mamá estás ahí? Y yo le decía ¿dónde voy a estar, me voy a escapar por el desagüe? y me contestaba "a lo mejor". Aún sigue el control...”¹⁴⁰

Para Grau, el no sentir incomodidad por la separación podría deberse a una indiferenciación entre los padres y los demás adultos. El malestar, en cambio, podría ser síntoma de una vinculación real y de estar preparado para abordar aprendizajes más complejos, puesto que los estímulos más motivadores provienen de las figuras significativas. Múgica lo expresa diciendo que “la autonomía sin compañía no es autonomía, es soledad, y en la soledad los niños se extravían, mientras que en el apego, en la compañía, aprenden¹⁴¹.”

Las 14 familias que refieren dificultades colegio señalan también comportamientos en otros ámbitos no esperables a la edad de sus hijos. Sin embargo, sólo 4 de ellos tienen

¹³⁸ Esther Grau. Febrero 2002. *Los menores adoptados internacionalmente. La escolaridad*. Associació CRIA. Conferencia en el Centro de Recursos Pedagógicos de Sant Martí de Provençals. Barcelona.

¹³⁹ Forera {6}

¹⁴⁰ Forera {7}

¹⁴¹ Javier Jesús Múgica Flores. Comparecencia ante la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Diario de las Cortes Generales. Senado. 2/11/2009. Pág 8.

adaptaciones curriculares, y sólo 1 de ellas es significativa. Por tanto, a 13 de ellos se les demanda alcanzar los mismos objetivos y, en su gran mayoría, fracasan. Sólo a los llegados con más de ocho años se les ha permitido escolarizarse en un curso inferior a su edad y 9 niños del total han repetido curso.

En cuanto a los cambios de colegio, aproximadamente la mitad han cambiado, al menos, una vez dentro de la misma etapa. Cuatro de ellos han sido cambiados dos veces. Las razones han sido las quejas de los profesores, su incomprensión sobre las necesidades de los niños y la falta de apoyo. Tres de los niños ya han sido expulsados del colegio durante algunos días como medida disciplinaria. Se trata de un indicio más de la negación de las dificultades de estos niños y de la culpabilización sistemática de la que muchos de ellos son objeto, que viene a unirse una nueva modalidad de experiencia de rechazo y abandono. Por el contrario, algunos maestros-tutores son, según los padres, muy conscientes de las dificultades a las que se enfrenta el niño pero les transmiten que se encuentran faltos de recursos pedagógicos. Encontramos aquí, un ejemplo de la falta de estudios de los problemas y modos de intervención postadoptivos y su eficacia diferencial señalada por Palacios¹⁴², que no obsta para que la responsabilidad de encontrarlas sea nuestra; de padres y docentes, y no del niño.

A pesar de los datos anteriores, 9 familias señalan una buena vinculación de sus hijos con sus maestros-tutores, que no siempre se extiende al resto de profesores. En cuanto a los compañeros, aunque algunas familias indican que los docentes trabajan en el aula por la aceptación de los niños, las dificultades de relación son frecuentes. 2 de las familias cuentan que sus hijas son, o han sido, acosadas por otras compañeras¹⁴³.

En los foros se encuentran muchas intervenciones acerca de las dificultades de relación:

"la profe lo tiene "etiquetado" ya de nuevo (a él y a los otros tres nuevos de la clase), de problemático, en fin que cada pelea o cada problema que hay se la carga el mío".¹⁴⁴

Y, al mismo tiempo,

"Si nuestros hijos informan en casa de sucesos muy importantes y además evitandesgracias, encima son tachados de CHIVATOS (incluso por algún profe)."¹⁴⁵

Aunque no se hace mención ninguna de ellos en los cuestionarios, es general la afirmación de las familias entrevistadas de que unos problemas llevan a otros y que los niños se

¹⁴² Jesús Palacios. *Después de la adopción: necesidades y niveles de apoyo*. Anuario de Psicología 2007, vol. 38, nº 2, 181-198.

¹⁴³ Entrevistas [3] y [6]

¹⁴⁴ Forera {8}

¹⁴⁵ Forera {9}

dejan imputar muchas actuaciones de las que no son responsables y hacen de cabeza de turco con demasiada frecuencia. Todos ellos mencionan la torpeza de sus hijos para manejar las situaciones de conflicto con otros niños y que los profesores siempre los consideran causa de todo. Por otra parte, tanto de los cuestionarios como de las entrevistas se deduce que hasta los padres piensan que sus hijos suelen mentir. Ya vimos en el marco teórico que el sentido de la realidad es construido internamente por cada individuo. Los niños están configurando su mundo y todo lo que les sucede lo interpretan a través de él¹⁴⁶. Así, tras haber sufrido un abandono que no entienden y acostumbrados a provocar conflictos en el aula, a veces, se culpan a sí mismos de lo que les ocurre. Además, según Múgica, no se les educa en la asertividad¹⁴⁷, por lo que se incorporan al Sistema Educativo doblemente indefensos.

Hemos visto que las dificultades con la que se encuentran los padres son variadas y que la adaptación de los niños depende, tanto de sus anteriores circunstancias, como de su propio temperamento. La falta de motivación y el comportamiento son los temas que más preocupan. Aunque se constata también la existencia de dificultades de aprendizaje de los contenidos académicos, éstos se perciben como menos graves y los padres transmiten una mayor seguridad en cuanto a la forma de abordarlos y un mayor acuerdo con las apreciaciones y actuaciones de los docentes.

Motivación

A 9 familias les preocupa la falta de motivación en el colegio. Uno de los cuestionarios recoge:

“Falta de asumir sus responsabilidades en estudio, aseo, orden etc A pesar de explicarlo, insistir, retirar premios, etc, su actitud es de no hacerlo de forma espontánea, y poco de forma obligada. Genera bastante conflicto porque se repite diariamente. No valora las notas: comenta con igual tranquilidad un suspenso que un notable”¹⁴⁸

Hay demasiadas causas que la explican, pero, en general, se percibe el desconcierto señalado en un foro:

“No sé, o antes eramos más responsables o nuestros padres sabían hacerlo mejor q nosotros (y eso q yo pensaba q no lo habían hecho bien => de esto hace muchos años, claro)... tampoco hemos salido tan mal: responsables desde pequeños y con valores.”¹⁴⁹

¹⁴⁶ José Antonio Marina. 2010. *La educación del talento*. Biblioteca UP. Ariel. Barcelona. Pag 108-110.

¹⁴⁷ Múgica Javier Jesús Múgica Flores. Comparecencia ante la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Diario de las Cortes Generales. Senado. 2/11/2009. Pag 8.

¹⁴⁸ Cuestionario (4)

¹⁴⁹ Forera {10}

Las familias refieren una baja autoestima generalizada. Muchos padres afirman que, aunque los maestros-tutores refuerzan positivamente a sus hijos por sus avances, esto no se refleja en sus notas, desmotivándolos y haciéndoles dudar de sus propias capacidades. Frente a esto, una de las familias cuenta que su hija estudia hasta cuatro y cinco horas diarias, además de ser una gran atleta, pero su ansiedad por el éxito le ha provocado una fuerte alopecia¹⁵⁰. En los foros encontramos también muchos casos de este tipo.

Es posible que los niños no hayan desarrollado aún las bases cognitivas necesarias para el establecimiento de las relaciones causa-efecto, imprescindibles para el aprovechamiento del refuerzo, por muy positivo que sea. Pero además, un desarrollo emocional inmaduro hace ineficaz cualquier apelación a la conciencia, porque el niño puede no haberla desarrollado y seguir siendo auténtico bebe en el plano afectivo. La construcción de la constancia y la conciencia son procesos afectivos motivados por el deseo de la madre, que, cuando es satisfecho, acaba por convertirse en habilidad cognitiva ¹⁵¹. Es preciso recordar que, frecuentemente, este deseo no ha podido ser satisfecho en estos niños. La cuestión es conocida y, sin embargo, pasada por alto por el Sistema Educativo.

Para José Antonio Marina, tomamos de nuestro alrededor sólo lo que nos interesa y estos intereses conforman nuestro modo de percibir¹⁵². Según él, la motivación resulta de tres ingredientes; deseos, expectativas y facilitadores, que serían la esperanza en el éxito, los premios, el hábito...etc. y, según este autor, nada entorpece tanto el desarrollo personal como la creencia de que cada uno es como es y no puede cambiar¹⁵³. Así, el primer recurso pedagógico sería enlazar las tareas con algún deseo, pero un niño con necesidades básicas aún por cubrir no tiene los mismos deseos que los otros. Los deseos aún por satisfacer se convierten en una necesidad especial también pasado por alto por el Sistema Educativo que, de este modo, impone al niños el desarrollo en paralelo de competencias que deben ser construidas de manera jerárquica. Además, los fracasos continuos minan su esperanza en el éxito y en su capacidad modificando sus propias expectativas. Se aprecia, de nuevo, la necesidad de ahondar en el estudio de sus necesidades y en el desarrollo de facilitadores específicos y la falta del reconocimiento de la misma por parte del Sistema Educativo.

¹⁵⁰ Entrevista [3]

¹⁵¹ Niels Peter Rygaard. 2008. *El niño abandonado*. Barcelona. Gedisa. Pag. 124.

¹⁵² José Antonio Marina. 2010. *La educación del talento*. Biblioteca UP. Ariel. Barcelona. Pag 127-128

¹⁵³ José Antonio Marina. 2010. *La educación del talento*. Biblioteca UP. Ariel. Barcelona. Pag 37-48

Para Esther Grau la desmotivación también puede responder a una propensión a la desconexión del entorno que, en otro tiempo, resultara útil para aliviar la ansiedad. Una de las familias cree que su hija no quiere comprender qué significan los exámenes ni las notas¹⁵⁴. Según ella, otros niños pueden, en cambio, desarrollar una sumisión adaptativa orientada hacia la supervivencia, que puede impedirles el desarrollo de su propia subjetividad¹⁵⁵.

En cualquier caso, la adquisición de las competencias de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal que el Sistema, como entidad abstracta y despersonalizadora, busca desarrollar en los alumnos puede verse fácilmente comprometida si la presión supera sus capacidades.

Comportamiento

Las 14 familias refieren problemas de comportamiento. Los siguientes extractos tomados de foros nos muestran cómo pueden manifestarse:

“la profe dice que a veces le saca de sus casillas(y la entiendo) ayer ha traído un castigo de copiar 1000 veces!!! "Tengo que obedecer", que en principio eran 100 veces pero como se le puso gallo a la maestra...”¹⁵⁶

“se autolesionó en un dedo con la tijera en el insti, ella (la niña) nunca hizo nada anteriormente de este estilo. El tutor desesperado nos llamó y encima casi nos pone a parir. [...] fue una manera de descargar todo lo que le estaba pasando, la presión que tenía y sigue teniendo (la niña), aunque ahora no lo hace.”¹⁵⁷

“últimamente cuando quiere montar el numerito, me pongo en plan pasota. Al final acaba subiéndolo a su habitación a llorar y pegar algunos golpes, luego baja (cada vez tarda menos) y me abraza.”¹⁵⁸

Vemos que se trata de niños que han interiorizado demasiadas emociones negativas y su rabia puede ser muy intensa. Son muchos los que presentan esta impulsividad difícil de contener e intensas descargas de agresividad hacia ellos mismo o hacia su entorno¹⁵⁹ y ante situaciones de dolor, no saben dónde acudir¹⁶⁰.

¹⁵⁴ Cuestionario (8)

¹⁵⁵ Esther Grau. 2002. Visicitudes en la vinculación entre padres e hijos en adopción internacional. Revista de Psicoterapia. Vol XVI nº 62.

¹⁵⁶ Forera {11}. Nota: Entre paréntesis se señala a quién se refiere el texto.

¹⁵⁷ Forera {6}

¹⁵⁸ Forera {12}

¹⁵⁹ Javier Jesús Múgica Flores. Comparecencia ante la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Diario de las Cortes Generales. Senado. 2/11/2009. Pag 5.

¹⁶⁰ Esther Grau. Febrero 2002. *Los menores adoptados internacionalmente. La escolaridad*. Associació CRIA. Conferencia en el Centro de Recursos Pedagógicos de Sant Martí de Provençals. Barcelona.

Para Marina la habilidad para controlar la conducta es una habilidad aprendida por presión social, que produce una sorprendente transformación de todas las facultades¹⁶¹. El cerebro del niño es cambiado por la cultura no sólo en cuanto a contenidos, conocimientos, sentimientos, sino técnicas para dirigir el propio cerebro. La inhibición de las respuestas ordenadas por los estímulos y la posibilidad de dirigir el comportamiento a partir de cosas anticipadas es lo que llama *inteligencia ejecutiva*. Los problemas de autocontrol de muchos de estos niños ponen de manifiesto que muchos no han adquirido estas técnicas.

Un total de 11 familias, un porcentaje altísimo de la muestra, han recurrido a psicólogos y/o psiquiatras, aunque la valoración que suelen dar a estos profesionales es baja. 2 de las familias refieren diagnósticos de “trastorno de negativismo desafiante” y en los cuestionarios se recoge:

“En los 3 primeros años, las rabietas eran muy frecuentes y agresivas. Pegaba sin miramientos a la madre y a veces al padre. Intentamos contenerle, no acceder nunca a sus deseos expresados en rabietas, darle elementos para calmarlo, pasar de él, abrazarlo, hablar, comprenderlo. Nada servía.”¹⁶²

“Relación con otros niños conflictiva: tolera mal la frustración. Quiere destacar constantemente y ser el centro de cualquier situación. Está mejorando.”¹⁶³

Aunque sabemos que, en muchos casos, están transfiriendo a su vida actual un modelo de relación aprendido por el que no esperan la atención de nadie, en los foros también se ha constado la frecuencia con la que niños adoptados muy pequeñitos pueden plantear situaciones similares:

“Sí que te puedo contar el hartón de llorar que me he pegado esta mañana antes de llevar a XXX al cole porque mi hija mayor, adoptada con una semana, me "odia" literalmente, me lleva tal machaque mental [...] Así que a quien te diga lo difícil que es un niño adoptado con 8 años, me lo mandas que hablaremos largo y tendido”¹⁶⁴

Para Marina, cualquier progreso requiere de unas habilidades, un proyecto y entrenamiento. Pero el proyecto debe enlazar con la capacidad real del niño y con sus deseos o inquietudes, que harán el entrenamiento más llevadero. El mero hecho adoptivo, sea a la edad que sea, puede determinar que estos deseos sean muy específicas, ya que, según Múgica, el abandono supone siempre un estigma y una herida existencial. Por otra parte, el pensamiento egocéntrico del niño le lleva a explicar su abandono por motivos inherentes a su propia persona,

¹⁶¹ José Antonio Marina. 2010. *La educación del talento*. Biblioteca UP. Ariel. Barcelona. Pag 125-126

¹⁶² Cuestionario [3]

¹⁶³ Cuestionario [4]

¹⁶⁴ Forera {13}

por lo que buscan las causas en sí mismos y se creen peores que los demás. Además, muchos sentirán que “se les hace vivir el juego de otros niños diferentes a lo que ellos son”, “vivir situaciones de vida que no les corresponden”¹⁶⁵.

Así, la adquisición de un mayor autocontrol, esa competencia social y ciudadana que se pretende desarrollar, requiere determinar con acierto los deseos y necesidades del niño que deben ser atendidos prioritariamente y calibrar bien la presión a ejercer. Según Marina, cada paso que se avanza rediseña su cerebro y le abre nuevas posibilidades e inquietudes. En general, las familias se sienten desconcertadas en cuanto a cómo determinar y abordar todo lo relativo a motivación y comportamiento y se quejan de la falta de ayuda, como en la siguiente intervención tomada de un foro:

Desde casa trabajamos mucho todo lo conductual, pero hoy por hoy de momento ningún docente me ha demostrado querer entender a los niños cuando tienen un problema. La sociedad no acompaña nada, algunos compañeros tampoco, algunos docentes menos, así que los niños frágiles lo tienen muy difícil luchar dentro de esa selva que son los coles.¹⁶⁶

Percepción de las causas del fracaso escolar

En cuanto a las razones a las que lo atribuyen los padres, en su mayoría lo achacan a la institucionalización previa, no todos coinciden. Dos de las familias escriben:

(Preocupa algo) “La confianza en sus propias capacidades y su autoestima. No se lo atribuyo a nada en especial. Es su forma de ser.”¹⁶⁷

(Preocupa mucho) “Todo es atribuido a la hipoacusia no detectada hasta el 5º año de vida”¹⁶⁸

Además, todas las familias refieren una importante actividad motora y se han encontrado tres diagnósticos de hiperactividad. Dos han sido informados por sus familias. Uno fue considerado erróneo posteriormente por su falta de respuesta a la medicación¹⁶⁹ y, en el otro caso, aunque le ha sido atribuido en dos evaluaciones distintas, no es aceptado por la familia, que refiere un comportamiento tranquilo en casa y defiende que es el colegio el que debe adaptarse al niño¹⁷⁰.

¹⁶⁵ Javier Jesús Múgica Flores. Comparecencia ante la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Diario de las Cortes Generales. Senado. 2/11/2009. Pag 4 y 9.

¹⁶⁶ Forera {7}

¹⁶⁷ Cuestionario (9)

¹⁶⁸ Cuestionario (5)

¹⁶⁹ Cuestionario (5)

¹⁷⁰ Cuestionario (10)

Para Múgica esto es un hecho frecuente. Afirma que muchas veces se confunde su problemática y, sobre todo, se hace un todo de alguna de sus partes; la hiperactividad, los problemas de atención, las dificultades de comprensión de la realidad o de la comunicación...etc.

El tercer diagnóstico lo comunica el docente. Éste encuentra oportuno tratar al niño como al resto del alumnado con este tipo de dificultad. Considera, en cambio, que para su atención hace falta más formación y más dedicación, ya que refleja las secuelas emocionales tanto en “actitud” como en “motivación”. Todos los padres que han opinado respecto a esto último coinciden con esta apreciación.

Por su parte, los padres entrevistados encuentran conveniente un trato diferenciado a priori. No obstante, no todos los cuestionarios recogen algo al respecto, y los que lo hacen ninguno coincide con esta opinión. En los foros parece temerse más cualquier etiqueta que una atención preventiva.

Dificultades de priorización de las necesidades

Ante la evidencia de no poder atender a todo, qué cuestiones priorizar es un tema recurrente. La intervención de esta madre, que puede observar los hechos desde ambas perspectivas, muestra tanto su opinión, como la dificultad y necesidad de apoyo para mantenerla:

“Como profesora de adolescentes, te digo: no te angusties con los estudios, hay salida para todos. Ya sé que queremos darles lo mejor ¿Pero qué es lo mejor para ellos? Repito para ellos. Por otro lado, no pensemos aún en día de mañana (Dios mío qué buen trabajo ah hecho mi psicóloga conmigo, si no me preocupo ya más que del día de mañana. domingo...), no debemos contagiarles nuestras angustias. El mundo se mueve tan deprisa que no sabemos cómo será cuando les toque vivirlo.”¹⁷¹

Contagiar esta angustia puede herir a los niños. En medio de llantos, la hija de una de las familias entrevistadas acusaba a su madre:

“¡Te has equivocado tú! Si, tú ¡al elegir! Debías haber elegido a una niña lista en vez de una niña guapa y bonita. ¡Aunque fuera fea!”¹⁷²

Pero ¿cómo luchar contra nuestras antiguas convicciones? Así se siente otra madre:

“Al hilo de la escolaridad dificultosa q mis hijos estan teniendo por diferentes motivos (1 porque tiene limitaciones y el otro porque es vago), a veces he estado tentada de tirar la toalla y q hagan deporte después del cole, extra-escolares al margen de su rendimiento escolar o

¹⁷¹ Forera {8}

¹⁷² Entrevista [6]

actitud. Pero, como soy cobardica, no me he atrevido a ponerlo en práctica [...] q tengan su graduado, una formación, un oficio y puedan ganarse la vida ellos mismos. También quiero q sean felices PERO qué priorizas ? Ocio ? Tareas ? Luego vas a las reuniones del cole y te dicen q "hay padres q pasan de los estudios de sus hijos", sobre-entienden q nosotros no ? porque también solemos escuchar q "los padres adoptivos estamos más encima, más atentos".¹⁷³

A esta intervención se responde:

"Hacer deporte o música no es ocio ES NECESIDAD!!! Si quieres apartar a tus hijos (o por lo menos intentarlo) del mundo de la droga, botellones, etc... necesitas que desde chiquitines hagan algo que no sea solo estudiar. Si el crío no es buen estudiante es como haber puesto todos los huevos en un cesto!!! Necesita tener otras cosas en la vida."¹⁷⁴

De las entrevistas y cuestionarios se deduce esta última opinión, sin embargo, casi todos los que han opinado al respecto coinciden con la forera que se tacha de cobardica y no encuentran el modo de llevar a la práctica esta idea. Este hecho que evidencia que las familias se atribuyen, al menos en parte, se atribuyen la responsabilidad de gestionar las dificultades de adaptación de los niños y no los responsabilizan completamente de su fracaso.

Conclusiones

En relación a la primera hipótesis, se ha encontrado que todos los padres y docentes de niños que presentan dificultades en el colegio perciben diferencias madurativas y/o carencias de competencias imprescindibles para el éxito escolar.

En general, empiezan por intentar que los niños alcancen los objetivos del nivel en el que están escolarizados casi al mismo ritmo que el resto de sus compañeros, aunque no siempre cuentan con conseguirlo. Aunque consideran imprescindible compensar las dificultades con una mayor dedicación por parte de las tres partes implicadas; padres, docentes y alumnos, hay una importante mayoría que considera que con el esfuerzo será suficiente. Se aprecia, pues, una valoración de las dificultades que pone de manifiesto el desconocimiento por parte de una mayoría de padres y docentes de la opinión generalizada de los especialistas en adopción, que apunta a que esta dedicación resulta insuficiente y que no es sólo cuestión de tiempo, sino que hay que movilizar recursos específicos. Hay, pues, una primera época en la que no parece existir necesidad y/o voluntad de esconder las dificultades adaptativas de los niños. Padres y docentes se muestran "pacientes".

¹⁷³ Forera {9}

¹⁷⁴ Forera {10}

Las razones anteriores justifican la consideración de las segunda y tercera hipótesis también como probadas. Existe una gran desorientación en cuanto a las posibilidades reales de los niños y se interviene frente a sus dificultades del mismo modo que ante un mero retraso académico, esto es, con apoyo académico y apelando a la responsabilidad del niño. Desde este punto de vista, hay un intento de acelerar el ritmo de maduración para que alcancen a sus compañeros, como si ello fuera posible.

En relación a la cuarta hipótesis, se observa, que ante el fracaso de estas intervenciones, lo que se cuestiona es el celo real de las otras partes implicadas, incluidos, los propios niños. Es entonces cuando empieza un fuego cruzado de acusaciones entre unos y otros que, en el mejor de los casos, terminará por evidenciar que las valoraciones previas sobre las capacidades del niño no han sido adecuadas ni sus verdaderas necesidades identificadas. Llegado este punto, ninguna de las partes parece estar dispuesta aún a compartir sus propias dificultades con la otra. Hemos visto el miedo de los padres a ser cuestionados, e, incluso, a la posibilidad real de perder la tutela de sus hijos. Por su parte, los docentes, a quienes el Sistema Educativo atribuye unos conocimientos especialísimos de los que carece, también temen ser considerados incompetentes. En ambos casos, se produce un discurso mediatizado por la “prudencia” y la corrección política que impide la identificación abierta del problema. La privacidad y confidencialidad sirve de excusa al silencio de padres y docentes, que se expresan a través de un lenguaje lleno de circunloquios y eufemismos para no salirse del guión que se supone correcto.

Las familias se quejan del Sistema por seguir dando primacía a los contenidos concretos sobre el desarrollo de las competencias y de las actitudes positivas de los niños, dificultando, de este modo, una adaptación en la que el rendimiento académico es la cuestión que menos les preocupa. Hay unanimidad en la apreciación de que el colegio no llega a comprender las limitaciones de los niños ni la naturaleza de las mismas y de que los apoyos efectivos dependen de la intuición y buena voluntad del profesor tutor de turno. Ante el fracaso adaptativo se busca la intervención de los orientadores pedagógicos y a los profesionales de la salud mental, en los que, como hemos visto, en España no existe especialización. Sin embargo, no ha habido una participación suficiente, ni en número ni en contenido, que permita afirmar la existencia del impulso de patologizar al niño como alternativa a la culpabilización de cualquiera de las partes.

Por otra parte, se ha encontrado en los padres opiniones de todo tipo en relación a si la condición adoptiva debe ser tomada en cuenta por el Sistema Educativo a priori, pero un mayor miedo al etiquetado. Esto permite afirmar que la sexta hipótesis no se cumple y pone de

manifiesto la incongruencia de querer una consideración especial para los hijos, pero no permitir la discusión e identificación de los condicionantes que podrían permitirlo.

En cuanto a la quinta hipótesis, se considera probada la necesidad de padres y docentes de validar sus experiencias y consolidar el nuevo guión al que se refiere H. David Kirk. Esta necesidad de validación es lo que ha hecho de los foros especializados el lugar de comunicación y validación de las experiencias comunes. Su garantía de privacidad permite hablar claramente de sus dificultades.

Por otra parte, una mayoría de padres coincide en sentir invadido su espacio familiar por las exigencias procedentes del colegio. Según ellos, desde éste se les exige compensar en casa las consecuencias de la institucionalización previa del niño y/o de la incomprensión y/o desatención de la que los niños son objeto durante la jornada escolar. Este estado emocional favorece la creación de un ambiente enrarecido en el que los adultos implicados, padres y docentes, en vez de hablar sobre cómo facilitar la adaptación, se pierden en una batalla de exigencias mutuas. A unos se les pide buenos resultados en su función docente en base a la presunción de su formación y experiencia. A los otros el acompañamiento de sus hijos en este proceso bajo las directrices procedentes de los técnicos del Sistema.

Aunque la implicación de todos es auténtica, es fundamental la formación y trabajar las formas de relación porque, de las actitudes encontradas, se deduce que un escollo importante para la adecuada adaptación de los niños al Sistema Educativo es parcelar su proceso de adaptación en dos ámbitos estancos, familia y colegio, que no permite a padres y docentes fijar y priorizar sus necesidades en común. Más allá de las imposiciones procedentes de la normativa, la falta de colaboración viene determinada por el desconocimiento de la problemática, la desconfianza mutua, las interferencias continuas entre sus distintos objetivos y prioridades y el desacuerdo respecto a quién corresponde las decisiones finales y los criterios que deben prevalecer. No obstante, habría que recordar el objetivo último de la educación y que ni siquiera la posibilidad, o la seguridad, de ser juzgado como mal padre o mal maestro justifica el que éstos no arriesguen para intentar estar a la altura de las necesidades de los niños.

Convenciones

(xxx) Sustituyen nombres y datos que, por poner en peligro la confidencialidad, no se transcriben.

(texto) Indica a qué cuestión se refiere el texto transcrito pero no forma parte de este discurso.

Fuentes consultadas

Bibliografía

Barcons Castel, Natalia. 2010. Cómo se construye lo “conveniente” para los hijos e hijas adoptados internacionalmente desde las perspectiva familiar y profesiona Revista AFIN. Adopciones, familias, infancia. Newsletter nº 15. Mayo de 2010.

Berastegui, Ana y Gómez-Bengochea, Blanca (Coordinadoras). 2008. *Los Retos de la Postadopción: Balance y perspectivas*. Catálogo general de publicaciones oficiales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Edita: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.

Berástegui, Ana. 2010. *La integración familiar y social de los menores adoptados internacionalmente: seguimiento postadoptivo en la Comunidad de Madrid*. Revista AFIN. Adopciones, familias, infancia. Newsletter nº 15. Mayo de 2010.

Berátégui Pedro-Viejo, Ana. 2003. *Las adopciones internacionales truncadas y en riesgo en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid.

Bertran Tarrés, Marta. 2010. *¿Qué necesitan nuestros niños? Discursos parentales en adopción internacional*. Revista AFIN. Adopciones, familias, infancia. Newsletter nº 15. Mayo de 2010.

Bowlby, J. 2006. *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid. Ediciones Morata.

- Bowlby, John. 1951. *Maternal Care and Mental Health*. Organización Mundial de la Salud (OMS).
- Castañaga, José Luis. 2004. "La escuela, el niño, los profesionales: una mirada diferente". Mosaico Revista de la Federación Española de Asociaciones de Terapia Familiar. Tercera época. Nº 29.
- Charro, Cristina y Jociles, M^a Isabel. 2007. La formación de padres adoptivos por parte de las instituciones intermediarias de adopción internacional. Quaderns-e 10/2007. Institut Català d'antropologia.
- Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Informe de 16/11/2010. Boletín Oficial de las Cortes Generales. Senado. 17/11/2010.
- Comisión de Educación y Deporte. Ponencia de Estudios sobre Buenas Prácticas y Estrategias Pedagógicas Positivas. Ponencia. BOCG. Senado. 22/11/2010.
- Córdoba, Ana Isabel. 2006. *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid. Psicología Pirámide.
- Delval, Juan. 1996. *El desarrollo humano*. Madrid. Siglo XXI de España editores, S.A.
- Freixa Blanxart, Santacana, Pereda y Negre Masia. 2010. *Adolescencia y Adopción*. Trabajo realizado para la Asociación Atlas en defensa de la Adopción.
- Gindis, Boris. 2004. *International adoption: Challenges and opportunities*. T. Tepper L. Hannon D. Sandstrom (Eds).
- Gindis, Boris. 2004. *Preparación Escolar y Ubicación Escolar en el Menor Adoptado Recientemente y Post-Institucionalizado*. The Family Focus, FRUA (Families for Russian and Ukrainian Adoptins) Newsletter. Volume X-2.
- Gindis, Boris. 2004. *Una carta para las familias de Nueva Inglaterra que han adoptado menores de China*. Chinna Connection. Volumen 10.. <http://www.bgcenter.com/LanguageDevelopment.htm>

- Gindis, Boris. *Detectando y remediando el Déficit Cognitivo Acumulado de los niños post-institucionalizados adoptados internacionalmente en edad escolar*. 2001. The Post (The Parente Network for the Post-Institutionalized Child) Issue#27, Meadow Land, PA Pag. 1-6.
- Grau, Esther. 2002. Visicitudes en la vinculación entre padres e hijos en adopción internacional. *Revista de Psicoterapia*. Vol XVI nº 62.
- Grau, Esther. 2010. *Demanda en post-adopción. Dos tipologías de consulta*. CRIA-AFIN. *Red Temática sobre Adopción: In the best interest of the child*.
- Grau, Esther. Febrero 2002. *Los menores adoptados internacionalmente. La escolaridad*. Associació CRIA. Conferencia en el Centro de Recursos Pedagógicos de Sant Martí de Provençals. Barcelona.
- Grau, Esther. Febrero 2002. *Los menores adoptados internacionalmente. La escolaridad*. Associació CRIA. Conferencia en el Centro de Recursos Pedagógicos de Sant Martí de Provençals. Barcelona.
- J. Piaget y B. Inhelder. 2007. *Psicología del niño*. Madrid. Morata.
- Ley 2 /2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor. BOCM 29/06/2010.
- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 4/10/1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 4/5/2006.
- Loizaga Latorre, Felix y otros. 2009. *Adopción Internacional ¿Cómo evolucionan los niños, las niñas, sus familias?* Bilbao. Ediciones Mensajero.
- López, Alberto Núñez. 2008. *Guía consensuada de pediatría en adopción*. Madrid. Promotores Federación CORA y Asociacion Atlas en Defensa de la Adopcion.
- Marina, José Antonio. 2010. *La educación del talento*. Biblioteca UP. Ariel. Barcelona.
- Música Flores, Javier Jesús. Comparecencia ante la Comisión Especial de Estudio de la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Diario de las Cortes Generales. Senado. 2/11/2009.

Música Flores, Javier Jesús. Psicólogo y Terapeuta de Familia, Responsable del Programa ADOPTIA de AGINTZARI, S.Coop. de Iniciativa Social, Bilbao. Madrid. 12/12/2006.

Música Flores, Javier Música. Intervención en la Proposición no de Ley relativa a los Certificados de Idoneidad en Materia de Adopción Internacional Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados. Día 13/12/2005.

Ochaíta, Esperanza y Espinosa, M^a Ángeles. 2004. *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Madrid. McGRAW-HILL.

Orden de 25 de julio de 2008, *por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado en Andalucía*. Artículo 13. Tipos de programas de adaptación curricular y apoyos. BOJA 22/08/2008.

ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, *por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria*. BOE. 20/07/2007.

ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, *por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil*. Artículo 3. BOE 5/01/2008.

Palacios, Jesús. 1996. *¿Existen estadios en el desarrollo del niño?* Cuadernos de pedagogía, N^o 137.

Palacios, Jesús. *Después de la adopción: necesidades y niveles de apoyo*. Anuario de Psicología 2007, vol. 38, n^o 2.

Palacios, Sánchez-Sandoval y León. 2005. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación psicológica RIDEP. Vol. 19. N^o1. 2005.

Proposición no de Ley relativa a los Certificados de Idoneidad en Materia de Adopción Internacional. BOCG. Congreso de los Diputados. Día 7/11/2005.

Proyecto SEJ2006-15286 del Ministerio de Ciencia e Innovación. Ministerio de Ciencia e Innovación. (Enero 2007-Diciembre 2009). *Adopción internacional: la integración familiar y social de los menores adoptados internacionalmente; Perspectivas interdisciplinarias y comparativas* <http://www.afin.org.es/119754/index.html>

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE 8/12/2006.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE 4/1/2007.

Roman Rodríguez, Maite. 2007. *Niños y niñas de adopción internacional en familias españolas: Desarrollo físico y psicológico a la llegada a las familias adoptivas y evolución posterior*. Documento de trabajo 01/07 de la Fundación Acción Familiar.

Ruskai Melina, Lois. 2001. *¿Cómo educar al niño adoptado?* Barcelona. Medici.

Rygaard, Niels Meter. 2008. "El niño abandonado". Barcelona. Editorial Gedisa.

Tarres, Marta Bertran. *¿Qué necesitan nuestros niños? Discursos parentales en adopción internacional?* Revista AFIN. Adopciones, familias, infancia. Newsletter nº 15. Mayo de 2010. Pag. 18-20.

Teeters, Cynthia. 2004. *Special Education Eligibility*. Eastern European Adoption Coalision, Inc.

Wallon, Henry. 2007. *La evolución psicológica del niño*. Barcelona. Editorial Ares y Mares.

Foros y Internet

Foros

Se han eliminado de esta versión

Otros espacios virtuales

<http://www.eeadopt.org/index.php>

<http://www.eeadopt.org/articles-mainmenu-76/76-schooling/93-special-education-eligibility.html>

[Boris Gindis. 2004. *Una carta para las familias de Nueva Inglaterra que han adoptado menores de China.*](#)

http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocial/export/Infancia_Familia/HTML/internacional/pagina33.html

http://www.juntadeandalucia.es/igualdadybienestarsocial/export/Infancia_Familia/HTML/internacional/pagina35.html

http://www.msc.es/politicaSocial/familiasInfancia/docs/estadisticasadopcionnacional2008_11.pdf

http://www.msc.es/politicaSocial/familiasInfancia/docs/estadisticasadopcioninternacional2008_11.pdf

http://www.msc.es/politicaSocial/familiasInfancia/docs/definitivoEstadistica2005_09.pdf

<http://www.msc.es/politicaSocial/familiasInfancia/adopciones/publicaciones.htm>

Anexos

CUESTIONARIO

El fenómeno de la adopción internacional es relativamente reciente y la investigación relativa a la cotidianeidad de las familias adoptivas es todavía escasa. Sin embargo, como éstas son la única fuente de información en este campo, le ruego encarecidamente que se preste a colaborar cumplimentando este cuestionario. Servirá de soporte a un Trabajo Final de Carrera de Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya.

El trabajo versará sobre el proceso de adaptación de los niños procedentes de la adopción internacional a nuestro Sistema Educativo. Se apoyará en la opinión de sus padres y maestros en relación a cuáles podrían ser sus necesidades específicas, las dificultades que se han ido detectando y, en su caso, la mejor manera de afrontarlas.

Este cuestionario está destinado a los padres y pretende recoger su percepción sobre estos distintos aspectos en la adaptación de uno sólo de sus hijos adoptivos. Si son padres de más de un niño, un cuestionario por cada uno de ellos sería bienvenido. Las dimensiones que se van a analizar son las siguientes:

- Necesidades percibidas en el ámbito familiar y priorización.
- Necesidades percibidas en el ámbito escolar y priorización.
- Transparencia del hecho adoptivo.
- Recursos utilizados y expectativas.

Se puede rellenar de forma confidencial no consignando los datos de la familia. No obstante, tener acceso a sus nombres, nº de teléfono y dirección de correo electrónico, permitiría poder contactar para cualquier aclaración. El cuestionario será analizado prescindiendo de esta primera página, que quedará archivada sólo hasta la finalización del trabajo. Una vez cumplimentado el formulario informático, puede hacerlo llegar a la siguiente dirección de correo electrónico: mpatricia@orange.es.

En la recogida de datos se ha considerado conveniente recabar, tanto su percepción en el momento inicial de la incorporación del niño al colegio, como la actual, de forma que quede reflejada una posible evolución a lo largo del proceso. Con este objetivo en algunas tablas se recogen dos bloques distintos de indicadores: uno para la valoración correspondiente a una primera época y otro para la más reciente.

Para rellenar sobre el cuestionario informático pueden marcar con una “X” o suprimir las opciones que no les sirvan. Sí en los cuadros de contenido abierto no se proponen respuestas que le convengan, no dude en dejar todas las opciones sin marcar y/o utilizar el espacio libre para hacer el comentario que crea oportuno. Sobre las celdas de texto libre se han planteado una serie de preguntas cuya intención es facilitar la reflexión, no tienen que ser respondidas. **Su comentario debe ser libre y, si es demasiado largo, la celda de irá ampliando según la longitud de la respuesta.** Si lo rellena en papel puede utilizar el reverso del mismo también para lo que crea conveniente.

DATOS DEL NIÑO

Muestra niño nº:

Fecha de la adopción:

Fecha de nacimiento del niño:

País de procedencia:

Sexo:

DATOS DE LA FAMILIA

Familia nº:

Nombre y apellidos de la madre:

Nombre y apellidos del padre:

Teléfonos de contacto:

Direcciones de correo electrónico:

NECESIDADES/DIFICULTADES PERCIBIDAS EN EL AMBITO FAMILIAR

Algunas veces, en el ámbito familiar es posible observar diferencias madurativas en algunos niños adoptados que se manifiestan a través de comportamientos fácilmente observables y que podrían ser causa de dificultades. Haga una apreciación de las conductas de su hijo en relación a las que considera propias de su edad y marque el resultado en la tabla siguiente. Se diferencian dos momentos distintos de observación, en una primera época y actualmente. En la columna de la izquierda valore de 1 a 3 cada uno de estos aspectos según la importancia que le atribuye (no la preocupación que tengan o tuvieran en relación a él).

PRIORIZACIÓN	Señale año natural o curso escolar →	Una primera época			Actualmente		
	← En la columna de la izquierda, numere de 1 a 3 cada uno de estos aspectos según la importancia que le atribuye. (1.- Mucha, 2- Algo, 3.- poca)	Necesitaba avanzar	Iba justo	Iba bien	Necesita avanzar	Va justo	Va bien
	Capacidad para la comunicación (No necesariamente lenguaje)						
	Vinculación- Es afectuoso						
	Vinculación- Confiado, alegre, sin miedos...etc						
	Autoestima						
	Observancia reglas- sociales						
	Observancia reglas- otras normas familiares						
	Empatía- habilidad para jugar en grupo						
	Empatía capacidad para hacer amigos:						
	Salud/desarrollo físico						
	Motricidad gruesa y/o fina						
	Alimentación (comer mucho/poco, rechazos...etc)						
	Sensibilidad (es maniático, le molesta la ropa, los ruidos,) ruidos, ...etc)						
	Balanceo, movimientos repetitivos, tic...etc.						
	Fuerte actividad motora						
	Integración sensorial (le molesta la ropa...etc)						
	Pequeños hurtos y "nidos" de almacenaje						
	Fuertes rabietas/baja tolerancia a frustración						
	Lentitud/resistencia al cambio de actividad						
	Agresividad y conductas presociales						
	(Puede señalar otro)						

NECESIDADES/DIFICULTADES PERCIBIDAS EN EL AMBITO ESCOLAR

¿Que tiempo permaneció su hijo en casa antes de su incorporación a la guardería o a la escuela? ¿Por qué? ¿Qué pensaban antes y que piensan ahora, a la vista de su experiencia?

La tabla siguiente recoge diversos aspectos del currículo escolar de los niños. Señale el curso escolar (años) y el nivel en el que el niño fue escolarizado a su llegada y el último curso y nivel escolar del que pueda emitir una opinión. Sobre la base de la información aportada por el colegio, pero según su propia apreciación, recoja cómo se ha ido adaptando el niño. Complete la tabla con cualquier otro aspecto que le parezca importante. En la columna de la izquierda, numere de 1 a 3 cada uno de estos aspectos según la importancia que le atribuye.

PRIORIZACIÓN		Incorporación:			Ahora:		
	Señale el curso escolar (años) y nivel →						
	← En la columna de la izquierda, numere de 1 a 3 cada uno de estos aspectos según la importancia que le atribuyen. (1.- Mucha, 2- Algo, 3.- poca)	Necesitaba avanzar	Iba justo	Iba bien	Necesita avanzar	Va justo	Va bien
	Competencias básicas en general (sentarse, mantener la atención, idioma...etc.)						
	Vinculación afectiva- maestro						
	Vinculación afectiva- amigos						
	Rendimiento académico (notas)						
	Motivación para realizar las tareas escolares						
	Confianza en sus propias capacidades						
	Observancia de las normas del aula y colegio						
	Interés, curiosidad, ...etc.						
	¿Ha perdido algún curso? ¿Va con su edad?						
	¿Ha cambiado de colegio?						
	¿Tiene alguna adaptación curricular?						
	(Puede señalar otro)						

De cualquiera de las dos tablas anteriores, elija cuestiones en los que el niño necesite avanzar más y/o que sean motivo de preocupación y/o conflicto en la familia y complete uno o los dos cuadros siguientes:

Señale aspecto		←Indicar aspecto o cuestión Comente libremente <u>Sugerencias</u> → ¿A qué lo atribuye? ¿Se ha asesorado con algún especialista? ¿Con quién? ¿Ha hecho algún diagnóstico específico? ¿Ha propuesto alguna estrategia específica? ¿Ha dado buen resultado?
Marque opción		
1er nivel señalado	Preocupa algo	
	Preocupa mucho	
	Genera algún conflicto	
	Genera mucho conflicto	
Último nivel señalado	Preocupa algo	
	Preocupa mucho	
	Genera algún conflicto	
	Genera mucho conflicto	

Señale aspecto		←Indicar aspecto o cuestión Comente libremente <u>Sugerencias</u> → ¿A qué lo atribuye? ¿Se ha asesorado con algún especialista? ¿Con quién? ¿Ha hecho algún diagnóstico específico? ¿Ha propuesto alguna estrategia específica? ¿Ha dado buen resultado?
Marque opción		
1er nivel señalado	Preocupa algo	
	Preocupa mucho	
	Genera algún conflicto	
	Genera mucho conflicto	
Último nivel señalado	Preocupa algo	
	Preocupa mucho	
	Genera algún conflicto	
	Genera mucho conflicto	

TRANSPARENCIA EN LA ADOPCIÓN

Repase los distintos aspectos tratados en las dos primeras tablas. ¿Con qué personas, profesionales o no, habla abiertamente de su experiencia adoptiva y del día a día del niño? ¿Con quién no quiere comentar?

RECURSOS UTILIZADOS

La familia, buscándolo o no, puede haber recibido asesoramiento especializado en relación a las necesidades del niño y de la mejor forma de abordarlas. En función de su experiencia, haga una apreciación de la adecuación y/o utilidad de las valoraciones o diagnósticos emitidos por los distintos profesionales y/o informantes y de las estrategias que le han sugerido para ayudarle en esta labor. La tabla siguiente, que sigue el mismo formato que las anteriores, relaciona distintos informantes que pueden haberle asesorado a lo largo del tiempo. En la columna de la izquierda, numere de 1 a 3 cada uno de los informantes en función de la ayuda que le han prestado.

PRIORIZACIÓN	← En la columna de la izquierda, numere de 1 a 3 cada uno de los informantes en función de la ayuda que le han prestado, al inicio o ahora. (1.- Mucha, 2.- Algo, 3.- poca)	Una primera época			Actualmente		
		No explica ni soluciona la necesidad o dificultad detectada.	Explica pero no soluciona la necesidad o dificultad detectada.	Explica y aporta soluciones para la necesidad o dificultad detectada.	No explica ni soluciona la necesidad o dificultad detectada.	Explica pero no soluciona la necesidad o dificultad detectada.	Explica y aporta soluciones para la necesidad o dificultad detectada.
	Servicios de postadopción						
	Colegio-docente						
	Colegio-orientador EOE						
	Pediatra						
	Pedagogo externo						
	Psiquiatra						
	Otros padres adoptivos						
	Asociaciones de adoptantes						
	Publicaciones especializadas						
	Internet						
	(Puede señalar otros)						

EXPECTATIVAS

Las expectativas iniciales en relación al desarrollo, adaptación y aprendizajes de los niños pueden haberse cumplido en mayor o menor grado y haber ido variando a lo largo del tiempo. Señale el grado de cumplimiento tanto al inicio como en la actualidad de las expectativas iniciales en los aspectos relacionados. En la columna de la izquierda numere de 1 a 3 cada una de las distintas áreas en función del esfuerzo que están realizando para mejorar su progresión en la misma. En las columnas de la derecha señale si el esfuerzo constituye un factor de estrés y/o conflicto en la familia y su frecuencia.

PRIORIZ.	← En la columna de la izquierda, numere de 1 a 3 los distintos aspectos en función del esfuerzo que están realizando. (1.- Mucho, 2- Algo, 3.- poco)	Al inicio			Ahora			Frecuencia		
		Mejoran	Igual	Empeoran	Mejoran	Igual	Empeoran	Nunca	A veces	Frecuente
	Lenguaje									
	Afecto-progresos vinculación									
	Autoestima									
	Hab. social-comportamiento en casa y calle									
	Habilidad social-empatía/amigos...									
	Escuela- avances en competencias básicas									
	Escuela-rendimiento académico (notas)									
	Escuela-comportamiento									
	Balanceo, rituales, tic...etc.									
	Fuerte actividad motora									
	Integración sensorial									
	Pequeños hurtos y “nidos” de almacenaje									
	Fuertes rabietas									
	Lentitud/resistencia al cambio de actividad									
	Agresividad y conductas presociales									
	(señalar otros)									

CUESTIONARIO

El fenómeno de la adopción internacional es relativamente reciente y la investigación en este campo todavía escasa. Los menores deben adaptarse no sólo al ámbito intrafamiliar, sino a toda la sociedad en general y, en particular, al Sistema Educativo. Las dificultades de adaptación de los niños procedentes de la adopción internacional han sido ampliamente documentadas en la investigación nacional reciente¹⁷⁵ y una parte importante de ellos presenta problemas de aprendizaje y/o comportamiento no sólo a corto plazo.

Los maestros son la mejor fuente de información en este ámbito. El presente cuestionario está destinado a maestros que hayan tenido alumnos adoptados procedentes de otros países. Les ruego que, a título personal, se presten a colaborar cumplimentando uno/varios cuestionarios con su valoración del proceso de adaptación de un/unos alumnos que respondan a este perfil. Servirá de soporte a un Trabajo Final de Carrera de Humanidades. Versará sobre la percepción que tienen padres y maestros de la adaptación de estos niños al colegio y recabará información sobre cuáles son o fueron, en su caso, las necesidades detectadas, qué dificultades pueden haber ido presentándose y su opinión acerca de la mejor manera de afrontarlas. Interesan los datos relativos a todos los alumnos que responden al perfil, hayan tenido dificultades de adaptación o no.

Le ruego que, una vez cumplimentado el formulario, lo haga llegar a la secretaría de su centro, o, si lo ha rellenado sobre el archivo informático lo haga llegar a la siguiente dirección de correo electrónico: mpatricia@orange.es. La identidad del alumno no debe consignarse. La identidad del docente tampoco es necesaria y puede rellenarse de forma confidencial. No obstante, tener acceso al nombre, nº de teléfono y/o dirección de correo electrónico, permitiría poder contactar para cualquier aclaración. El cuestionario será analizado prescindiendo de esta primera página, que quedará archivada sólo hasta la finalización del trabajo.

Las dimensiones a analizar son las siguientes:

- Percepción del proceso de adaptación del alumno.
- Pautas de actuación seguidas con el alumno.
- Valoración de los resultados.
- Sugerencias de actuación.

DATOS DEL ALUMNO

País de origen del alumno:

Sexo:

DATOS DEL DOCENTE (Opcional)

Nombre y apellidos:

Teléfonos de contacto:

Direcciones de correo electrónico:

¹⁷⁵ Ana Berátegui Pedro-Viejo. 2005. *La adopción internacional. Una muestra de adoptados mayores de tres años en la Comunidad de Madrid*. Edita Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
Maite Roman Rodríguez. 2007. *NIÑOS Y NIÑAS DE ADOPCIÓN INTERNACIONAL EN FAMILIAS ESPAÑOLAS: Desarrollo físico y psicológico a la llegada a las familias adoptivas y evolución posterior*. Documento de trabajo 01/07 de la Fundación Acción Familiar.

ADAPTACIÓN DEL ALUMNO

La tabla siguiente recoge de manera simplificada diversos aspectos, objetivos o competencias en los que los alumnos deben ir progresando. Si ha impartido clases al alumno durante más de un curso escolar, cumplimente los dos grupos de columnas de la derecha según el recuerdo que conserva del primer y último curso en que tuvo al alumno en su aula. Si no, cumplimente un solo grupo. Complete la tabla con cualquier otro ítem que le parezca importante. En la columna de la izquierda, numere de 1 a 3 cada uno de estos aspectos según la importancia que le atribuye.

PRIORIZACIÓN	Señale nivel académico y nivel→						
	← En la columna de la izquierda, numere de 1 a 3 cada uno de estos aspectos según la importancia que le atribuye. (1.- Mucha, 2- Algo, 3.- poca)	Necesitaba avanzar	Iba justo	Iba bien	Necesita avanzar	Va justo	Va bien
	Competencias básicas en general (sentarse, mantener la atención, idioma...etc)						
	Vinculación afectiva- maestro						
	Vinculación afectiva- amigos						
	Rendimiento académico (notas)						
	Motivación para realizar las tareas escolares						
	Confianza en sus propias capacidades						
	Observancia de las normas del aula y colegio						
	Interés, curiosidad, ...etc						
	¿Ha perdido algún curso? ¿Va con su edad?						
	¿Ha cambiado de colegio?						
	¿Tiene alguna adaptación curricular?						
	Sensibilidad (le molestan los ruidos, la ropa...)						
	Balaneo, movimientos repetitivos, tic...etc.						
	Fuerte actividad motora						
	Fuertes rabietas/baja tolerancia a frustración						
	Lentitud/resistencia al cambio de actividad						
	Pequeños hurtos						
	Agresividad y conductas presociales						
	(Puede señalar otros)						

PAUTAS DE ACTUACIÓN SEGUIDAS

De la tabla anterior, elija aspectos en los que el niño necesite avanzar más y que sean motivo de preocupación y/o conflicto en el aula, y complete uno o los dos cuadros siguientes. Si el espacio resulta insuficiente, puede continuar en el reverso de la página:

Señale el aspecto aquí		←Indicar aspecto	Comente	Sugerencias → ¿A qué lo atribuye? ¿Qué especialista le ha asesorado en su labor? ¿Ha hecho algún diagnosticado específico? ¿Ha propuesto alguna estrategia específica? ¿Ha dado buen resultado?.
Marque opción				
1er nivel señalado	Preocupa algo			
	Preocupa mucho			
	Genera algún conflicto			
	Genera mucho conflicto			
Último nivel señalado	Preocupa algo			
	Preocupa mucho			
	Genera algún conflicto			
	Genera mucho conflicto			

Señale el aspecto aquí		←Indicar aspecto	Comente libremente	Sugerencias → ¿A qué lo atribuye? ¿Qué especialista le ha asesorado en su labor? ¿Ha hecho algún diagnosticado específico? ¿Ha propuesto alguna estrategia específica? ¿Ha dado buen resultado?.
Marque opción				
1er nivel señalado	Preocupa algo			
	Preocupa mucho			
	Genera algún conflicto			
	Genera mucho conflicto			
Último nivel señalado	Preocupa algo			
	Preocupa mucho			
	Genera algún conflicto			
	Genera mucho conflicto			

VALORACIÓN

¿Considera que el alumno adoptado necesita, en general, de una mayor formación/dedicación que los demás alumnos?

MOMENTO	Marque opción	¿Por qué razón?
1er nivel señalado	Ninguna más	
	Más formación	
	Más dedicación	
Último nivel señalado	Ninguna más	
	Más formación	
	Más dedicación	

¿Se le han presentado con este alumno situaciones desconcertantes en las que responde de manera imprevisible y/o en las que Ud. carece de referentes para orientarse?

MOMENTO	Marque opción	Si se dan, ¿cuáles? ¿Piensa que son consecuencia de sus circunstancias previas a la adopción? ¿Por qué?
1er nivel señalado	Se dan	
	No se	
	No se dan	
Último nivel señalado	Se dan	
	No se	
	No se dan	

Los niños procedentes de la adopción internacional no siempre son considerados alumnos en situación de desventaja educativa. La normativa de atención a la diversidad no les aplicable a priori. De acuerdo con su experiencia, ¿debería serles de aplicación por la mera detección de dificultades sin necesidad de la intervención previa de los Servicios de Orientación Educativa? ¿Por qué?