

De la protección a la inclusión

Las personas con experiencias
de adopción, acogimiento
familiar y residencial en los
centros educativos





Este manual ha sido desarrollado en el contexto del proyecto “BRIGTHER FUTURE: Innovative tools for developing full potential after early adversity”, cuyo equipo de trabajo está integrado por las siguientes entidades:

- Comune di Torino (Italia)
- CORA (España)
- PAC UK/ Family Action (Reino Unido)
- Pharos Expertise Center on Health Disparities (Holanda)
- Universitat Autònoma de Barcelona (España)
- Università di Verona (Italia)
- University of Groningen (Holanda)

Editora:

Beatriz San Román (Universitat Autònoma de Barcelona)

Equipo de redacción:

Barbara Ferrero y Sandra Patt (Comune di Torino)

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

Rebecca Wilkins y Jo Mitchell (PAC UK, Part of Family Action)

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

Chandra K. Clemente, Beatriz San Román y Aida Urrea (Universitat Autònoma de Barcelona)

Federica de Cordova, Giulia Selmi y Chiara Sità (Università di Verona)

Mónica López López, Mijntje ten Brumelaar y Elianne Zijlstra (University of Groningen)

Diseño: Herederos de Juan Palomo

Ilustraciones: Alvaro Sobrino



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



INTRODUCCIÓN

La Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas reconoce a niños y niñas el derecho a tener “un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social” (art. 27) y requiere que las figuras parentales o las responsables legales “aseguren, dentro de sus capacidades y posibilidades económicas, las condiciones de vida necesarias para su desarrollo”. Cuando, por cualquier motivo, las familias encuentran imposible cumplir con estas obligaciones, los estados son los responsables de garantizar los cuidados y atenciones mientras los niños y niñas estén “privadas temporal o permanentemente de su entorno familiar” (art. 20). Tras valorar la situación, se les ofrece una solución de cuidado alternativo hasta que puedan volver con su familia de origen, bien en una familia de acogida o bien en instituciones creadas para tal fin. Si el regreso a la familia de origen no fuera posible, la adopción también puede considerarse como una solución de cuidado permanente.

Además de haber vivido la separación de sus figuras de apego principales, muchas de estas niñas y niños también han experimentado otras formas de adversidad temprana como abuso, negligencia, institucionalización o experiencias prenatales negativas (como la exposición al alcohol u otras toxinas). Este tipo de vivencias pueden impactar negativamente el desarrollo en diferentes áreas, como la adquisición de habilidades emocionales, los procesos cognitivos o la capacidad de dar significado a sus experiencias vitales y llegar así a un sentido positivo de sí mismos.

Sin una formación específica, las personas responsables de su educación y crianza pueden tener dificultades para comprender sus necesidades y comportamientos. Cuando no se tienen en cuenta la diversidad de experiencias vitales que forman parte de sus biografías y que han modelado sus procesos de desarrollo, es fácil caer en la utilización de etiquetas que resultan insensibles, excluyentes o discriminatorias, lo que suele derivar en la aplicación de estrategias ineficaces que repercuten de forma negativa en sus procesos educativos

Este manual ha sido elaborado por “BRIGTHER FUTURE: Innovative tools for developing full potential after early adversity”, un proyecto financiado por el programa Erasmus+ cuyo equipo internacional ha desarrollado este manual con el objetivo de facilitar la labor del profesorado a la hora de interactuar con niños, niñas y adolescentes adoptados o que viven bajo la tutela del estado, ya sea en familias de acogida o en centros residenciales. El manual está diseñado para ayudarlo a reconocer cómo las diferentes trayectorias y experiencias vitales en las primeras etapas de la vida modelan el desarrollo y cómo la escuela puede ser un espacio desde el que fomentar la resiliencia y superar el potencial impacto negativo de las experiencias difíciles en edades tempranas. Su objetivo es proporcionar al personal docente información sistematizada y estrategias prácticas para crear un ambiente acogedor para todos los niños y niñas en la escuela, independientemente de sus trayectorias de vida y experiencias familiares. Evidentemente, esto no es solo tarea del profesorado: si bien su formación y experiencia en la interacción con familias y estudiantes es un factor esencial, también es importante reconocer que la creación de un ambiente auténticamente inclusivo es el resultado de esfuerzos institucionales y sistémicos y no únicamente de las habilidades y cualidades personales del personal docente. Así, por ejemplo, es importante validar y reconocer las experiencias vitales de cada cual –incluidos sus lazos familiares y de parentesco– en todas las interacciones con la escuela, incluyendo los formularios u otras formas de interacción que todavía hoy excluyen a las familias que no encajan en el patrón tradicional. Además, el derecho a una educación eficaz requiere una acción institucional para garantizar que el personal de los centros educativos esté capacitado y comprenda las necesidades especiales que resultan de una adversidad temprana.

Los y las docentes encontrarán en este manual información útil y recomendaciones prácticas, algunas de las cuales ya estarán siendo

aplicadas en su práctica profesional y, precisamente para apoyar ese trabajo, hemos recopilado las estrategias que, según nuestra experiencia colectiva, son las más efectivas.

La primera parte del manual se centra en los efectos negativos potenciales de la adversidad temprana en el desarrollo de las niñas y niños y en cómo afrontar los desafíos derivados de los mismos. Dichos desafíos pueden incluir cuestiones como la comprensión de las necesidades que se encuentran detrás de ciertos comportamientos “problemáticos” o disruptivos o cómo las personas adultas gestionan sus propias emociones ante ellos. A continuación, se pone el acento en estrategias prácticas que pueden resultar de utilidad en entornos escolares para facilitar el bienestar emocional y la participación de aquella parte del alumnado que llegó a su familia a través de la adopción o que vive bajo la tutela del estado. La última sección está dedicada a reflexionar sobre cómo cuestiones como la miopía cultural o la falta de formación pueden llevar a prácticas excluyentes, aunque no sean intencionadas, así como a proporcionar herramientas útiles no solo para acoger la diversidad sino también para fomentar valores de inclusión, equidad y respeto mutuo.



I. ENTENDIENDO EL IMPACTO DE LA ADVERSIDAD TEMPRANA

Entender cómo las experiencias adversas en la primera etapa de la vida pueden afectar al funcionamiento humano es esencial para el profesorado, ya que permite desarrollar prácticas sensibles hacia la multiplicidad y variedad de necesidades del alumnado, particularmente de grupos especialmente vulnerables, así como enmarcar e interpretar correctamente la forma en que algunas niñas, niños y adolescentes se comportan o reaccionan. Del mismo modo que es fundamental conocer la sordera para poder interactuar adecuadamente con las personas con discapacidad auditiva, también necesitamos información precisa que nos permita contextualizar reacciones emocionales que de otro modo podrían resultar incomprensibles o ser malinterpretadas.

Los seres humanos aprendemos a reaccionar y a moldear nuestro comportamiento y pensamiento a partir de la experiencia. En circunstancias ideales, desde los primeros tiempos de vida, niños y niñas expresan sus necesidades, a lo que sus figuras de apego principales responden satisfaciéndolas en base a criterios adecuados y ponderados. Cuando así sucede repetidamente y se lleva a cabo una crianza sensible y afectuosa, se les proporciona una base segura desde la cual explorar el mundo. A través de sus relaciones con sus figuras de apego, también aprenden cómo manejar su propio estado emocional y cómo construir bases sólidas y seguras en otras relaciones significativas. El apego seguro es una combinación de estructura y afecto, y ambas cuestiones deben estar presentes en las pautas de crianza para asegurar unos cimientos sólidos en el proceso de construcción de las relaciones con las otras personas

La información sobre el potencial impacto de las experiencias adversas tempranas proporciona herramientas para enmarcar e interpretar correctamente la forma en que se comportan o reaccionan.

y también en el propio proceso de autoconocimiento.

Quienes no han tenido unas figuras de apego seguras, predecibles y consistentes en su cuidado, a menudo internalizan la idea de que no se puede confiar en los demás y que el mundo no es un lugar seguro. La población infantojuvenil expuesta a un entorno violento o caótico a menudo desarrolla fuertes respuestas de huida-escape o bien de parálisis ante situaciones que perciben como amenazantes y fuera de su control. En respuesta a un cuidado desorganizado y negligente, aparecen entonces reacciones como la pasividad, la ansiedad, el miedo o una obsesión desmedida por el cumplimiento de las normas. En ausencia de figuras de apego que los ayuden a satisfacer sus necesidades básicas e instrumentales, muchos niños y niñas han tenido que tomar el control para hacerlo por sí mismos y resolver sus propias dificultades. Cuando ingresan en el sistema escolar, las estrategias y recursos que han aprendido para sobrevivir pueden ser entonces (mal)interpretados como “comportamientos problemáticos”. Así, por ejemplo, se espera que sigan las indicaciones de las personas adultas y cumplan con las reglas y normas de la escuela, que están pensadas por regla general para proporcionar un espacio seguro que facilite el aprendizaje. Sin embargo, a quienes la vida les ha enseñado que las personas adultas no son de fiar, confiar en ellas y aceptar sus reglas y normas puede parecerles una opción insegura o arriesgada.

A quienes la vida les ha enseñado que las personas adultas no son de fiar, confiar en ellas y aceptar sus reglas puede parecerles una opción arriesgada.





Detrás del comportamiento

Los niños, niñas y adolescentes que han pasado por situaciones de negligencia en su cuidado, institucionalización prolongada, maltrato y/o abuso pueden presentar dificultades en una o más de las siguientes áreas. Tales dificultades pueden representar fácilmente factores de riesgo para su buen desarrollo psicológico, relacional y social si quienes les rodean no les brindan un ambiente seguro, respetuoso y acogedor.

Procesamiento sensorial y/o autorregulación:

Pueden ser demasiado sensibles, poco sensibles o darse una combinación de ambas en cuanto a los estímulos sensoriales. Los problemas de procesamiento sensorial también pueden afectar el equilibrio y el movimiento. Cuando se encuentran en situaciones que provocan una sobrecarga sensorial, no pueden autorregularse. Sus emociones y comportamientos se manifiestan de forma descontrolada o impulsiva y, a menudo, se les etiqueta como “difíciles” “conflictivos” o “exagerados”. Del mismo modo, quienes no han tenido un entorno seguro y afectuoso en las primeras etapas de la vida pueden tener dificultades para comprender y manejar sus emociones.

Funcionamiento ejecutivo

La adversidad y el trauma tempranos pueden conducir a niveles más altos de estrés, mayor dificultad para modular y autorregular las emociones y una mayor dificultad en el desarrollo de habilidades de la función ejecutiva. Cuando ignoramos esta cuestión, estas dificultades a menudo se confunden con trastornos como

el TDAH. Si el funcionamiento ejecutivo no se ha desarrollado saludablemente, pueden mostrar comportamientos disruptivos, desafiantes o dificultades en el afrontamiento de los problemas que, una vez más, se suelen interpretar como sancionables.

Estrés crónico

Aprender a afrontar la adversidad es una parte importante de un desarrollo infantojuvenil saludable. Cuando sentimos una amenaza, se activan en nuestro cuerpo una variedad de respuestas fisiológicas, que incluyen aumentos en la frecuencia cardíaca, la presión arterial y las hormonas del estrés como el cortisol. Si se experimentan experiencias adversas fuertes, frecuentes o prolongadas –como el abuso continuado– sin el apoyo de una persona adulta, el estrés se vuelve tóxico, ya que el cortisol excesivo interrumpe los circuitos cerebrales en desarrollo. Así, la exposición a altos niveles de estrés antes de los tres años puede afectar la capacidad para aprender, afrontar situaciones estresantes o entablar relaciones saludables con iguales y con personas adultas.

Relaciones con sus pares

Las relaciones positivas con las compañeras requieren aprender a expresarse, a guardar el turno de palabra y a aplicar la empatía. Sin embargo, la adquisición de estas habilidades puede verse comprometida en quienes han sufrido una escasa o anómala interacción en las relaciones sociales, situación que se agrava cuando existen dificultades de autorregulación e impulsividad. Estas habilidades pobremente desarrolladas pueden empeorar aún más en contextos poco estructurados, como los descansos y la hora del almuerzo, donde se espera que niños, niñas y adolescentes desplieguen las habilidades para poder desenvolverse sin la necesidad de supervisión y acompañamiento adulto. Las habilidades sociales disfuncionales pueden tener como consecuencia el rechazo social o la exclusión, lo que a veces lleva posteriormente a las y los adolescentes a involucrarse en conductas desviadas o arriesgadas.

Cambios y transiciones

A la mayoría de las niñas y niños no les gustan los cambios y tienen dificultades para mudarse de casa



o cambiar de escuela pero, para algunos, incluso los pequeños cambios en la rutina diaria pueden resultar completamente abrumadores. Lo mismo puede suceder con pequeñas transiciones (por ejemplo, pasar de una tarea a otra). Su malestar puede expresarse a través de reacciones impulsivas o agresivas, regresiones a comportamientos de etapas anteriores (chuparse el dedo, mojar la cama) o síntomas físicos (dolores de cabeza, dolores de estómago).

Retrasos o dificultades en el aprendizaje

Durante los primeros años de vida, el cerebro experimenta su desarrollo más rápido. Quienes no han contado con entornos seguros, asertivos y afectuosos en etapas clave de su desarrollo, tal vez no hayan podido desarrollar las habilidades que necesitan para lograr los hitos relacionados con su edad. Como resultado, su edad cronológica puede no corresponder con su edad de desarrollo madurativo, incluidas dificultades o retrasos en el habla y el lenguaje. Cuando esta realidad se ignora, a menudo quedan “descolgadas” del proceso de enseñanza, ya que no están en condiciones de seguir los

aprendizajes al mismo ritmo que el resto de la clase.

Dificultades en la adquisición de un nuevo idioma

Aquellas personas que se instalan en un país a cierta edad pueden tener dificultades para adquirir el idioma local. Quienes llegan a través de una adopción internacional por lo general parecen ponerse al día con el idioma en poco tiempo, al menos a nivel oral. Sin embargo, pueden tener dificultades con el lenguaje que solo se harán evidentes más adelante, a medida que aprendan a leer y escribir y se enfrenten a un contenido más abstracto. Si llegan ya con cierta edad, sucede a veces que las escuelas tienen dificultades para ofrecer el nivel de educación adecuado, lo que genera demasiada presión o, por el contrario, demandas por debajo de lo que son capaces de hacer, lo que genera frustración en todas las partes implicadas en el proceso educativo.



De la adversidad temprana a la resiliencia

Si bien nuestras experiencias pasadas pueden ayudar a explicar cómo hemos aprendido a pensar y a comportarnos, no determinan nuestro futuro. La plasticidad del cerebro humano nos permite seguir aprendiendo cosas nuevas y cambiar nuestros patrones de pensamiento y comportamiento. Conocer el impacto potencial de la adversidad temprana en niños y niñas es un punto de partida fundamental para apoyar su capacidad de resiliencia, que debe ser el foco real de cualquier plan educativo y de atención dirigido a ellas. No se trata de “arreglarlas” o hacer que vuelvan a funcionar “normalmente”, sino de acompañarlas en sus procesos de crecimiento, empoderamiento e integración de las experiencias negativas dentro de un “sentido más amplio de su propia identidad”. De hecho, podemos definir la resiliencia como la capacidad de construir un espacio lo suficientemente amplio dentro de uno mismo de tal manera que las experiencias negativas puedan integrarse sin tener un impacto absolutamente negativo en nuestra identidad, permitiendo así proyectarnos hacia el futuro de una manera positiva. Con la ayuda del profesorado, las escuelas pueden ser un espacio poderoso para desarrollar la resiliencia en un entorno estructurado y cálido, donde niñas y niños puedan desarrollar todo su potencial. Para la población infantojuvenil que ha experimentado una adversidad temprana, docentes comprometidas y un entorno escolar acogedor pueden marcar la diferencia.

Si bien nuestras experiencias pasadas pueden ayudar a explicar cómo hemos aprendido a pensar y reaccionar, no determinan nuestro futuro.



El riesgo de poner etiquetas

Tanto si hablamos de “adversidad temprana” o de “trauma” para describir un pasado con experiencias difíciles y dolorosas, existe un riesgo real de que perpetuemos una división estigmatizante entre personas “normales” y “traumatizadas”; es decir, entre quienes necesitan ayuda y quienes pueden ofrecerla. Un pasado difícil puede ayudar a explicar una pauta concreta de funcionamiento, pero no define ni quién es una persona ni en quién se convertirá. Centrarse solo en el pasado puede opacar los enormes recursos y habilidades que las y los estudiantes traen consigo y terminar así por encasillarlas como individuos “necesitados” que no pueden aportar nada positivo a su entorno. Además, cuando su seguridad emocional se tambalea o cuando no han tenido la oportunidad de desarrollar las competencias esenciales para encajar en la dinámica escolar, las personas adultas pueden interpretar sus comportamientos como inapropiados y reprobables. En tales casos, las acciones disciplinarias solo empeorarán las cosas. Las personas adultas deberían tener en cuenta que no son responsables de sus primeras experiencias adversas y que necesitan y merecen empatía, apoyo y comprensión. En lugar de castigarlos, una actitud empática prepara el escenario para que aprendan nuevas y mejores formas de manejar sus emociones y adquirir nuevas habilidades.

Un pasado difícil puede ayudar a explicar una pauta concreta de funcionamiento, pero no define ni quién es una persona ni en quién se convertirá.

Tomar conciencia de nuestras propias emociones

Trabajar con población infantojuvenil que ha experimentado una adversidad temprana puede ser un desafío. Algunas situaciones (incluso si son aparentemente triviales) pueden evocarles sentimientos intensos o experiencias pasadas, haciendo que se tambalee su seguridad emocional. Incluso el profesorado más experimentado puede encontrar difícil afrontar su sufrimiento y su dolor. En tales circunstancias, no es inusual que surjan sentimientos de irritabilidad y negatividad hacia la niña o el niño; sentimientos que, si no se controlan, pueden mediatizar completamente la relación con sus docentes.

Cuando no responden de la manera esperada a nuestros cuidados o atenciones, pueden emerger sentimientos de frustración y desaliento. Para los y las docentes, el rechazo constante por parte de una persona con la que se esfuerzan para construir una buena relación puede resultar muy desmotivador. Esto no se debe a que sean personas insensibles, ni tampoco a que no sean competentes en su trabajo. Cuando tratamos constantemente de relacionarnos con alguien y no obtenemos la respuesta que esperábamos, esto puede terminar por desgastarnos, generándonos una sensación de fracaso y desesperanza.

Si entendemos que las emociones de todas las partes pueden ser intensas en contextos desafiantes, es mucho menos probable que nos sintamos amenazados o ansiosos, y seamos en cambio más capaces de mantener el control y adaptarnos a la situación. Esto, a su vez, nos permitirá reconocer los intentos de comunicación de la otra parte y hará más probable que nuestra respuesta sea flexible y comprensiva con sus necesidades. Comprender la experiencia de un niño, niña o adolescente que ha sufrido un pasado de abusos o maltrato es en sí mismo una intervención.



Lidiar con los propios sentimientos en situaciones desafiantes

Trabajar con niños, niñas y adolescentes que han sufrido alguna forma de adversidad temprana puede desencadenar sentimientos de impotencia, soledad y angustia

A continuación ofrecemos algunas pautas que pueden ayudar en tales situaciones:

- Reconocer los propios sentimientos y emociones y aceptarlos por muy incómodos que puedan ser.
- Tratar de no juzgar sus acciones, no culpabilizarles ni hacerles sentir incómodos.
- Observar y buscar los signos de malestar para aprender a reconocerlos.
- Fomentar una relación de confianza que dé lugar a poder hablar sobre los desafíos y dificultades y facilite la búsqueda conjunta de soluciones.
- Informar y compartir lo observado con la dirección del centro y demás profesionales que les atienden con el objetivo de definir una intervención adecuada y personalizada.
- Si a menudo se siente sobrepasada por tales situaciones, considere la posibilidad de pedir ayuda para usted, por ejemplo en forma de supervisión profesional, apoyo de otras/os colegas o psicoterapia.



II. CONSTRUYENDO BASES SÓLIDAS QUE FACILITEN EL ÉXITO

Sentirse bien en la escuela

Los centros educativos están sometidos a la presión de priorizar los resultados del aprendizaje sobre otras áreas, por lo que pensar en las necesidades de quienes han experimentado una adversidad temprana sin disponer de los recursos psicoeducativos adecuados puede llegar a ser una tarea difícil y desalentadora. Sin embargo, todas las niñas y niños necesitan sentir la escuela como un espacio de seguridad y confianza. Cuando esto no ocurre y la escuela se vive como un espacio hostil o amenazante, resulta muy difícil que puedan abrirse a nuevos aprendizajes y aprovechar todo lo que la vida escolar puede aportarles. Por ello, su bienestar emocional, conseguir que “se sientan bien”, es primordial. Tres son las percepciones básicas en que se asienta el bienestar emocional de las personas:

- **Sentirse capaz:** Cuando una persona se siente incapaz de afrontar las demandas de su entorno o las tareas que debe llevar a cabo, ello afecta tanto a su autoestima como a su bienestar personal (así es como suelen sentirse las niñas, niños y adolescentes cuando no se comprenden sus necesidades psicoafectivas y sociales).
- **Sentirse aceptada y valorada:** Necesitamos percibir que somos significativas para las demás personas de nuestro entorno y que nuestras opiniones e ideas son valoradas.
- **Sentirse con capacidad de acción:** Saber que lo que se hace y las decisiones que se toman influyen en lo que nos sucede.

Para que todos los niños, niñas y

Cuando la escuela se vive como un espacio hostil o amenazante, resulta muy difícil abrirse a nuevos aprendizajes y aprovechar todo lo que la vida escolar puede aportarles. Su bienestar emocional, conseguir que “se sientan bien”, es primordial.



adolescentes desarrollen y mantengan estas autopercepciones, hay muchas cosas que el profesorado puede hacer, tanto en contextos formales como informales. A continuación, se presentan algunas sugerencias que podrían ser útiles.

- **Destacar los puntos fuertes de cada cual. .**

Cuando la mayor parte de las interacciones con sus docentes giran en torno a su dificultad para seguir las normas, lo más probable es que se sientan impotentes y en constante tensión. Destacar sus esfuerzos y logros les da una perspectiva diferente de sí mismos. A todas las personas nos resulta más fácil estar motivadas cuando podemos saborear el éxito de vez en cuando, por lo que reconocer sus logros o mejoras (aunque todavía estén lejos del objetivo final) suele ser una condición de posibilidad para que se sientan bien en la escuela o instituto. Las niñas, niños y adolescentes también se benefician de que se les permita tener responsabilidades, como en la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo, la asignación de tareas en las rutinas de la clase o el desempeño de un papel concreto en las actividades escolares. En estas situaciones pueden mostrar distintas facetas de su personalidad, tanto a sí mismos como a sus pares, subvirtiendo la imagen de persona vulnerable e incapaz.

- **Mostrar un interés genuino por cada persona.**

Demostrarles desde el principio nuestro interés por sus circunstancias e intereses y explicitar que somos conscientes de la contribución positiva que aportan al grupo no solo sentará las bases de una relación positiva, sino que también contribuirá a su sentimiento de pertenencia y seguridad emocional. Este interés debe estar presente tanto en las rutinas cotidianas más triviales como en los acontecimientos más importantes. Así, por ejemplo, una forma fundamental de hacerlo es asegurarse de conocer y pronunciar correctamente su nombre.



Asambleas de clase

Las asambleas de clase pueden utilizarse para informar al grupo en su conjunto de eventos importantes, de actividades especiales o de los éxitos que han tenido como clase, pero también

sirven para recordarles la pequeña comunidad de la que forman parte, les proporciona la oportunidad de aprender de las personas que les rodean y de influir positivamente en ellas. También pueden servir para prevenir conflictos o para aprender a resolverlos. Con el apoyo de sus docentes, estas asambleas pueden ser una poderosa herramienta para adquirir las habilidades necesarias para cooperar y desarrollar un enfoque orientado a la solución ante las situaciones difíciles.

- **Fomentar el sentido de comunidad en el aula y en la escuela.**

Desarrollar un sentido de pertenencia y conexión es especialmente importante para las personas adolescentes que han sufrido adversidades en sus primeros años de vida. Las rutinas y los rituales de la clase, así como el aprendizaje cooperativo, pueden ofrecer oportunidades eficaces para reforzar las conexiones entre los compañeros y compañeras.

- **Proporcionar oportunidades de autoexpresión y representación.**

Quienes han experimentado alguna forma de adversidad temprana suelen tener que lidiar con una multiplicidad de emociones y sentimientos contradictorios y dolorosos. Sin embargo, la comunicación verbal no es necesariamente la mejor opción para que puedan expresarse. Puede ser enriquecedor ofrecerles la oportunidad de experimentar diversas formas de expresión, como talleres de arte, deportes, música, teatro, etc. En estos contextos diferentes, pueden representarse a sí mismos bajo una nueva luz, mostrando puntos fuertes y talentos nunca antes revelados.



Entornos coherentes y predecibles

Las niñas, niños y adolescentes necesitan un entorno estructurado, coherente y predecible para sentirse seguros y avanzar en sus aprendizajes. La teoría del apego nos habla de la importancia que tienen las personas adultas en la creación de entornos afectuosos en los que puedan desarrollarse y crecer. Para hacer del entorno escolar un espacio de seguridad que les permita seguir construyendo relaciones y afectos a medida que avanzan en su ciclo vital, puede ser útil seguir la estrategia de las 3P+I:

- **Previsibilidad:**

Las personas y las rutinas predecibles son clave para apoyar la seguridad emocional de la población infantojuvenil. En el caso de aquellas personas jóvenes que han vivido experiencias adversas en su infancia, también puede ser crucial para construir y fortalecer relaciones de confianza.

- **Presencia:**

Saludarles con una sonrisa y mirándoles a los ojos, preguntarles cómo están (y esperar su respuesta), realizar gestos empáticos y otras señales que les hagan sentirse escuchados y valorados les ayudará a mantenerse conectados y a sentirse bien en la escuela.

- **Paciencia:**

Los cambios importantes, como aprender a confiar en las personas adultas y a regular sus propias emociones, no se producen de la

Percibir a sus profesoras y profesores como “sherpas” que les acompañan en su camino escolar y en sus posibles dificultades es esencial, más aún si existen situaciones inestables o conflictivas.

noche a la mañana. Es muy posible que a veces parezca que van “hacia atrás” en su aprendizaje y progreso emocional. Es importante recordar que forma parte del proceso y que nadie, ni el profesorado, ni las figuras parentales o cuidadores, ni ellos y ellas, tienen la culpa.

- **Incondicionalidad:**

Es esencial que sepan que, pase lo que pase, estamos a su lado. Percibir a sus profesoras y profesores como “sherpas” que les acompañan en su camino escolar y en sus posibles dificultades es esencial, más aún si existen situaciones inestables o conflictivas.

La forma en que respondemos a las niñas, niños y adolescentes y el lenguaje que utilizamos es también una parte crucial en



Una “persona de referencia” en la escuela

Para quienes han experimentado situaciones difíciles y obstáculos en sus primeros años de vida, contar en el entorno escolar con una persona receptiva a la que puedan acudir en momentos de dificultad y que les proporcione apoyo emocional puede ser enormemente importante. La designación de una “persona de referencia” les puede proporcionar la experiencia de una relación sana y positiva con una figura de apego adicional. Este papel puede desempeñarlo la tutora, pero en muchas ocasiones resulta positivo buscar otras opciones, ya sea otro miembro del claustro o del personal de la escuela.



la construcción de una relación saludable con ellos y ellas. A continuación, se ofrecen algunas recomendaciones que, si se utilizan de forma sistemática, pueden ayudarles a sentirse valorados, lo que a su vez les ayudará a mantenerse tranquilos y seguros en la escuela:

- Establecer una rutina para darles la bienvenida y para despedirse, asegurándose así de que tengan una oportunidad adicional de comunicarse cuando lo necesiten.
- Prepararles para lo que va a ocurrir (sobre todo en los momentos de transición y de cambios en la rutina).
- Acordar con ellas su ubicación en el aula en un lugar en el que se sientan seguros (por ejemplo, con una pared detrás o junto a una puerta).
- Comprobar regularmente que están bien (puede ser algo tan sencillo como levantar el pulgar o asentir con la cabeza mientras realizan las tareas).
- Respirar profundamente y tomarse unos segundos para la reflexión antes de reaccionar ante una situación difícil o un comportamiento que no nos ha parecido adecuado.
- Ayudarles a mantener la calma ofreciéndoles actividades tranquilizadoras y repetitivas (por ejemplo, ordenar los lápices de colores o revisar las tareas).
- Trabajar con ellos en una actividad que facilite la relación (por ejemplo, completar juntos un rompecabezas).
- Demostrarles que se les tiene en cuenta (por ejemplo, preguntándoles por algo que les importe, como su mascota, lo que han hecho el fin de semana, su equipo de fútbol, etc.).



Mi mundo

Una actividad que puede ayudar al profesorado a conocer mejor a las niñas y niños es la que denominamos “Mi Mundo”. Se puede plantear como una mezcla de palabras escritas y dibujos con las que compartir con su profesora o profesor las cosas que les parecen importantes. Cada cual responderá de forma diferente a esta actividad, dependiendo entre otras cosas de su disposición en cada momento para compartir información sobre sí mismos. Muchas veces puede ser útil pensarla como algo que se irá construyendo a ritmo lento, a lo largo del tiempo, ajustándose a sus necesidades en cada momento y permitiéndoles avanzar en el aprendizaje de que las relaciones con las personas adultas pueden ser experiencias positivas.

- Añadir una ayuda adicional al iniciar una nueva actividad o tarea (por ejemplo, ayudarles a empezar la tarea o emplear indicaciones visuales).
- Ofrecerles la oportunidad de elegir entre dos opciones igualmente aceptables, de manera que sientan que tienen cierto control.

Por encima de todo, es importante asegurarse de que saben que somos conscientes de lo difícil que son para ellas y ellos algunas transiciones o procesos. Un simple “sé que esto es difícil para ti” les tranquiliza y les hace saber que se reconocen sus esfuerzos.

Cuando la escuela es un lugar que da miedo

A veces la escuela puede ser un lugar aterrador para algunas niñas y niños. Cuando esto ocurre, posiblemente no les sea fácil comunicar sus pensamientos y sentimientos y muy probablemente su miedo se manifieste a través de

su conducta. Las siguientes son algunas de las respuestas que niñas y niños nos han dado cuando les hemos preguntado cómo se sienten en su escuela.



Plan de acogida

Mudarse de un país a otro o que el entorno de cuidado sufra cambios importantes (como cuando empiezan a vivir en una familia de acogida o adoptiva o un centro) a menudo implica también cambiar de centro escolar. Desde el punto de vista de las niñas, niños o adolescentes supone un reto más, que se suma al estrés del cambio de rutinas y de figuras de referencia y apego.

Siempre que sea posible, la asistencia a la nueva escuela debe retrasarse al máximo tras el cambio de país o de entorno, para darles tiempo a adaptarse y sentirse seguros en el nuevo contexto. Puede pensarse que, al retrasar la incorporación al centro educativo, se provocará o agravará un desfase en los conocimientos y habilidades con respecto a sus pares. Sin embargo, las y los docentes saben que la capacidad de afrontar los retos escolares de forma positiva depende, sobre todo, de la seguridad emocional del alumnado: quienes se sienten queridos y seguros disfrutan del aprendizaje; por el contrario, quienes se sienten vulnerables e inseguros suelen tener dificultades para ver lo nuevo como algo interesante y para concentrarse en las tareas. La inquietud y el miedo son más fuertes que la curiosidad.

Es fundamental priorizar el bienestar psicosocial sobre el rendimiento académico y la adaptación a la dinámica escolar. Como en el caso de cualquier estudiante que entra en una nueva escuela por primera vez, la máxima prioridad debe ser que se sientan felices y seguros en ella.

Una vez fijada la fecha de inicio de la escolarización, conviene establecer un periodo de transición y exploración. Un enfoque flexible que tenga en cuenta sus necesidades emocionales será clave para acompañarles positivamente durante el inicio de su vida escolar.

A continuación se presenta una lista de recomendaciones para que este proceso sea lo más llevadero posible:

- **Prepararlos, anticipando lo que va a ocurrir y cómo van a ser sus rutinas a partir de ahora.** Independientemente de la edad, nos resulta más fácil enfrentarnos a lo desconocido cuando tenemos información de antemano sobre lo que va a ocurrir. Que las situaciones sucedan según lo previsto reduce el estrés que todo cambio produce. Especialmente en el caso de las niñas y niños pequeños, cuanto más constantes y estructuradas sean sus rutinas, más fácil les resultará incorporarlas
- **Permitir que conozcan de antemano la escuela y a las personas que se ocuparán de ellas.** Descubrir el entorno y establecer nuevas relaciones con una persona de su confianza a su lado (como sus figuras parentales o su persona de referencia en el centro en el que vive), hará que la transición sea mucho más llevadera y sencilla. Es aconsejable realizar varias visitas a la escuela en los días o semanas previos a la incorporación. Durante la primera visita, los más pequeños pueden necesitar sentir la proximidad física de sus familias o personas cuidadoras en todo momento. No es necesario obligarles a abandonar este contacto. A medida que vayan ganando en seguridad, es probable que prescindan del contacto físico y se aventuren a explorar todas las cosas nuevas y emocionantes que se les presentan. Con preadolescentes y adolescentes, programar un encuentro a la hora del almuerzo o para tomar un refresco con una profesora o profesor dispuesto a actuar como punto de referencia puede ser una excelente idea.
- **Programar una incorporación gradual al centro.** Perder –¡una vez más!– todas sus referencias durante la mayor parte del día puede ser una prueba excesiva para quienes ya han vivido demasiados cambios

Es fundamental priorizar el bienestar psicosocial sobre el rendimiento académico y la adaptación a la dinámica escolar.

y pérdidas. Durante los primeros días, semanas o meses, lo ideal es que puedan asistir al colegio durante un tiempo limitado y volver al entorno seguro del hogar antes de que se sientan sobrepasados por el cansancio o el estrés.

- **No mentirles nunca.** Esta máxima, que se aplica a todo el alumnado, es fundamental para quienes han visto truncadas las relaciones con sus anteriores cuidadores. Decirle, por ejemplo, a una niña adoptada que su madre va a hacer un recado pero que volverá pronto puede tener efectos devastadores, tanto en su sensación de seguridad como en el vínculo con su familia adoptiva. Además, empezar la relación sintiéndose víctima de un engaño, dificultará también establecer un vínculo de confianza.
- **Darles espacio para que expresen sus dudas, esperanzas y temores.** Es posible que tengan muchas preguntas sobre la nueva escuela, el nuevo profesorado y las nuevas compañeras y compañeros. Es importante encontrar espacios en los que explorar estas preguntas y darles respuesta, como también lo es que tengan la oportunidad de expresar sus opiniones, su enfado, su tristeza, sus temores y deseos. Durante estas interacciones, tal vez aparezcan emociones difíciles y el profesorado deba esforzarse para poder mostrarse tranquilo y receptivo. De este modo, una situación difícil puede transformarse en una experiencia muy constructiva.
- **Establecer una mentoría entre iguales.** La relación que se establece entre iguales suele ser mejor que con las personas adultas. Designar una compañera o compañero que les acompañe en el nuevo contexto ayuda a mejorar su confianza y seguridad en ese espacio, además de ayudarles a establecer relaciones con el resto del alumnado. Siempre que sea posible, conocer a otras personas de la clase antes de empezar en un nuevo colegio es también una buena herramienta para reducir la ansiedad que produce adaptarse a un nuevo entorno.

Los cambios y las transiciones

“A Carla le suele gustar ir al colegio, pero de vez en cuando tiene lo que su tutora llama ‘uno de esos días’ en los que su humor parece cambiar de repente. Puede parecer irascible o impulsiva sin ninguna razón, pero he aprendido que esto le ocurre cada vez que un profesora está de baja y hay una persona sustituta”.

Los cambios, incluso cuando son bienvenidos, requieren energía y disposición para afrontarlos. Y a menudo conllevan dejar un lugar seguro por otro desconocido o dejar de hacer algo que nos gusta para hacer algo que hay que hacer. Esto puede desencadenar diferentes niveles de ansiedad y/o frustración en cada persona, en función de sus experiencias vitales previas y de sus habilidades de regulación emocional. Quienes han experimentado cambios inesperados en sus primeros años (muchas veces relacionados con la pérdida de todo lo que les era familiar y seguro) pueden tener dificultades ante los cambios, incluso mínimos, en sus rutinas diarias. Niñas y niños que suelen ser alegres y tranquilos pueden perder los nervios y mostrar un enfado desproporcionado cuando se enteran de que su profesora no se presentará porque está enferma y otra persona se hará cargo de la clase. Incluso lo que puede parecer una sorpresa agradable (por ejemplo, un evento especial en el parque durante el horario escolar) puede hacerles sentir amenazados y, como consecuencia, puede que desconecten de lo que ocurre a su alrededor o que muestren una agresividad inusual. Ninguna de estas reacciones se lleva a cabo racionalmente, sino que son una respuesta emocional y de alarma ante el cambio. Cuando se sienten sobrepasados por la situación, necesitan que las personas adultas que les rodean comprendan que, desde su percepción, es su propia seguridad la que está en juego. Centrarse solamente en lo que puede ser interpretado como un comportamiento inapropiado no ayudará y solo puede hacer que empeoren las cosas.

La mejor manera de ayudarles con los cambios y las transiciones es decirles de antemano lo que va a pasar, de la manera más clara y

concreta posible. Comprender que las cosas suceden como se supone que deben hacerlo les ayudará a mantener la calma. Cuando una niña o niño en particular tiene especiales problemas para afrontar los cambios o transiciones, pequeños gestos (como una mirada cómplice o unas palabras cariñosas) pueden ayudarles a mantenerse serenas y “conectadas”.

La comunicación con las familias o las figuras de cuidado principales

“Intento evitar encontrarme con la profesora de Toni cuando lo recojo en el colegio. Todos los días tiene algo de lo que quejarse. Para él está siendo difícil adaptarse, pero no creo que necesite que le recuerden al final del día todo lo que ha ido mal delante de sus compañeros”.

Padre de acogida de un niño de 8 años

Aunque una buena colaboración entre las familias y las escuelas siempre es positiva, es esencial para quienes viven en una familia o centro de acogida o se unieron a su familia a través de la adopción. La comunicación abierta entre las familias o figuras de cuidado y el profesorado es importante por diversas razones:

- Como hemos visto, dado que sus primeras experiencias fueron muy diferentes a las de la mayoría de sus pares es lógico que a veces sus reacciones también lo sean. Una comunicación eficaz con las familias o cuidadoras principales proporciona al personal escolar las claves para interpretarlas, evitando malentendidos básicos como confundir un problema de ansiedad con una cuestión de indisciplina.
- No es raro que quienes han vivido en instituciones o en entornos poco propicios para su desarrollo se retrasen o progresen de forma irregular en sus estudios. Cuando tanto sus figuras de cuidado como sus profesoras y profesores toman conciencia de este aspecto, están más capacitados para ayudar a identificar sus necesidades, comprender las posibles dificultades y trabajar conjuntamente para ayudarles a superarlas.
- Cada persona es diferente. Lo que funciona con una puede no funcionar con otra. Compartir información sobre las estrategias que funcionan en casa o en la escuela ayudará sin duda a



encontrar la mejor manera de apoyarles en su crecimiento y desarrollo.

- Una buena comunicación permite a todas las partes conformar expectativas realistas y establecer objetivos comunes..

Construir una relación de confianza no siempre es fácil. Cada una de las partes viene con su propia mochila emocional y vital. Así, por ejemplo, las figuras parentales adoptivas o de acogida pueden haberse sentido infravaloradas, juzgadas o incomprendidas en sus necesidades por otras profesionales. He aquí algunas recomendaciones útiles para empezar con buen pie y mantener un enfoque de colaboración:

- Establecer una primera reunión antes o al principio del curso. Muchos centros, sobre todo en la escuela infantil y los primeros cursos de primaria, lo hacen como norma. Ofrecer esta posibilidad, incluso en cursos superiores, es una buena manera de sentar las bases para generar relaciones de pertenencia y seguridad.
- Esforzarse por utilizar un vocabulario adecuado (véase la pág. 25) y comentar de pasada que se ha leído este manual u otros esfuerzos por conocer los posibles efectos de la adversidad temprana en el desarrollo.
- Explicitar que todo lo que compartan sobre el pasado de la niña o niño es absolutamente confidencial. Las familias o figuras de apego principales pueden temer que los detalles de su historia se hagan públicos. Hacerles saber que únicamente nos interesa lo

Una buena comunicación permite tanto a docentes como a familias conformar expectativas realistas y establecer objetivos comunes.

que puede ayudarnos a apoyarles mejor sienta las bases de una buena comunicación.

- Compartir de forma privada las preocupaciones o situaciones difíciles. Especialmente en el caso de las niñas y niños pequeños, el profesorado y las familias pueden tener oportunidades para interactuar diariamente (por ejemplo, al dejar y recoger a la niña de la escuela). Estos momentos son más propicios para poner en práctica el refuerzo positivo o comentar logros concretos, evitando las críticas, especialmente cuando hay otras niñas y niños o familias cerca. Incluso si no hay otras personas presentes, debería evitarse a toda costa destacar lo que ha ido mal durante el día delante de la niña o el niño, ya que solo aumentaría su estrés y su sensación de fracaso. En su lugar, es mejor destacar sus progresos o alguna situación en la que nos han sorprendido positivamente.
- Implicar al niño o niña siempre que sea posible. Aunque en algunas ocasiones puede ser necesario que docentes y familias se reúnan sin que estén presentes, niñas y niños también deberían participar en los encuentros para comentar cómo les van las cosas en la escuela, de manera que puedan expresar con calma sus puntos fuertes y sus dificultades, así como participar en la elaboración de un plan para abordar cualquier preocupación o aspecto a mejorar. Es importante explicarles las razones por las que pueden necesitar ayuda específica, para evitar que se sientan culpables o avergonzados por ello. También es importante que sepan que la decisión de qué aspectos de su historia personal se comparten, cómo y con quién es solo suya. Además de ser su derecho, saber que tienen el control sobre su historia personal hará que se sientan más seguros y confiados en el entorno escolar.

- Recordar que estas niñas y niños son, ante todo, eso: niñas y niños. Comprender la influencia de ciertas experiencias puede ayudarnos a entender mejor sus reacciones y necesidades. Sin embargo, como ocurre con todo el alumnado, las decisiones sobre su educación y su futuro deben tomarse en función de sus fortalezas y debilidades específicas.

Trabajo en red con otros/as profesionales y recursos

Jessica es una niña de 7 años. Fue separada de su familia debido a la violencia física que ejercía su padre, que también pudo haber abusado de ella sexualmente. Tras un breve paso por un centro, Jessica fue a vivir con una familia de acogida y comenzó el curso en una nueva escuela. Al principio se mostraba dócil y tranquila, pero al cabo de unos meses empezó a mostrar signos de malestar. Un día, Jessica empezó a masturbarse compulsivamente y su profesora reaccionó gritándole delante de toda la clase, haciéndola sentir sucia y avergonzada.

Abordar las necesidades de quienes han sufrido abusos, malos tratos, negligencia o acontecimientos traumáticos requiere un esfuerzo coordinado en el que participen diferentes actores y un intercambio continuo con otros/as profesionales. Ante alguien que expresa su angustia a través de, por ejemplo, un comportamiento sexualizado o agresivo, los y las docentes pueden encontrar apoyo en otras personas profesionales con las que trabajar conjuntamente para diseñar intervenciones eficaces. Para una relación fructífera, es conveniente:

- Estar abierto a escuchar y trabajar en equipo. Si las familias o figuras de cuidado principales nos piden que hablemos con otra profesional que ya esté interactuando con ellas, debemos tomarlo como una oportunidad y no como una crítica a lo que estamos haciendo. Ambas partes podemos beneficiarnos de compartir información y puntos de vista.
- Identificar los recursos locales de la zona, profesionales sociales y sanitarios significativos, así como los servicios territoriales para poder desarrollar una red de acciones complementarias.
- Apoyar la creación de equipos multidisciplinares especializados en el asesoramiento y la atención a quienes han sufrido traumas en sus múltiples formas (como el abuso, la migración en solitario, las privaciones emocionales, etc.) para definir un proyecto compartido y multiprofesional centrado en sus necesidades que incluya objetivos y una asignación de tareas). Si la escuela ofrece apoyo psicológico, conviene implicar también a la persona responsable de este servicio.



III. UN ENFOQUE SENSIBLE A LA DIVERSIDAD EN EL AULA



Las historias personales son personales

Tomás, de 10 años, sufrió graves abusos en su infancia. Tras unirse a su nueva familia a través de una adopción internacional, ha comenzado las clases en un nuevo colegio. Ya ha conocido a su profesor y está muy emocionado por poder conocer a sus compañeros y compañeras. Le preocupa causar una buena impresión. Su profesor le pide que se ponga de pie y cuente a la clase cómo era la vida en el lugar donde nació. La pregunta le provoca recuerdos muy difíciles y se queda paralizado, sintiendo que todas las personas presentes le miran fijamente y esperan su respuesta.

Como en la cita que encabeza este apartado, a veces el profesorado pregunta sobre los orígenes o las experiencias pasadas sin darse cuenta de que ello puede poner a algunas personas en una situación muy incómoda. Algunas partes de la propia biografía pueden ser más difíciles de compartir que otras, pero el punto clave que debemos tener siempre presente es que todo el mundo tiene derecho a compartir solo lo que quiera y solo con quien quiera.

Ciertamente, la escuela y el instituto son lugares donde niños, niñas y adolescentes aprenden sobre la diversidad humana y social, enriqueciendo así su visión del mundo. También son espacios esenciales en la adquisición y práctica de habilidades sociales, incluyendo el respeto por los demás. Reconocer los límites de la privacidad es una lección clave. Si en clase hay una persona adoptada o que vive en un centro o familia de acogida, es muy posible que sus compañeros y compañeras hagan preguntas demasiado personales por simple curiosidad, sobre todo si han oído alguna información sobre su situación familiar que les parece extraña o alejada de su propia realidad. Como veremos en la siguiente sección, el profesorado puede aprovechar estas oportunidades para enseñar sobre el sentido que tiene el respeto de la privacidad y, al mismo tiempo, abordar la curiosidad subyacente mediante el aporte sensible y empático de información más general, sin entrar en detalles sobre la historia particular de la persona aludida.



Responder a la curiosidad de sus pares

“Uno de los niños de mi clase preguntó sobre otro que vive en una familia de acogida: ‘¿Por qué la madre de Antonio lo abandonó?’. La pregunta me pilló desprevenida. Sé por qué Antonio está en una familia de acogida, pero no me pareció apropiado explicarlo públicamente. Tampoco quise dejar la pregunta sin respuesta”.

Una profesora de primaria

En la escuela y el instituto, niños, niñas y adolescentes aprenden a convivir, desarrollan su personalidad y descubren la complejidad de las relaciones humanas. En este entorno, los y las docentes son las figuras de referencia que les acompañan en el proceso de entender lo que ocurre a su alrededor, por lo que sus actitudes y comentarios tienen una poderosa influencia tanto en su visión del mundo como en su propio autoconcepto. En temas potencialmente sensibles como el género, la diversidad cultural o el sistema de protección de la infancia, deben estar preparados para responder a las preguntas y comentarios con una información clara y respetuosa.

Tanto si conocen a una persona que haya sido adoptada como si no, niñas y niños pueden sentir curiosidad por la adopción y otras situaciones de cuidado alternativo. Cuando descubren, por ejemplo, que una compañera vive en un centro o en un tipo de familia muy diferente al suyo, es normal que intenten saber más. De la misma manera, una película o una noticia que hayan escuchado puede suscitar nuevas preguntas sobre estas cuestiones.

A la hora de responder a su curiosidad o de hablar de cuestiones como la diversidad familiar, las trayectorias migratorias o las razones por las que se puede entrar en el sistema de protección de la infancia, deberían primar dos principios:



- **Uso de un lenguaje respetuoso y sin prejuicios**

Acoger la diversidad implica a veces hacer una revisión del vocabulario que utilizamos para hablar de las experiencias de los demás, sustituyendo los términos irrespetuosos o tendenciosos por otros que reflejen sus realidades de forma neutral o positiva. Como docente, no solo se debe ser capaz de utilizar un lenguaje respetuoso y sin prejuicios, sino que también se debe estar dispuesto a corregir con delicadeza cuando los y las estudiantes hagan lo contrario. Por ejemplo, un niño podría hablar de la “verdadera madre” o los “verdaderos padres” de una compañera de clase que es adoptada o vive con una familia de acogida.

Preguntando algo como “¿te refieres a su madre biológica?” (o “¿te refieres a su madre de nacimiento o a su madre de acogida?”), se puede enseñar a utilizar un lenguaje respetuoso.

Al hablar de las diferentes formas de protección de la infancia o de las razones por las que el Estado asume a veces la tutela, siempre hay que tener cuidado de no utilizar estereotipos negativos o palabras despectivas.

Cabe destacar que, a veces, un término utilizado en los textos legales o en los documentos políticos puede

adquirir una connotación tan negativa que es mejor evitarlo por completo. Tal es el caso de los LAC (“Looked After Children”) en el Reino Unido, AMV (“Alleenstaande Minderjarige Vreemdelingen”) en los Países Bajos, MSNA (“Minori Stranieri Non Accompagnati”) en Italia, y MENAs (“Menores No Acompañados”) en España.

- **Privacidad e información**

Es muy posible que las niñas y niños hagan preguntas sobre la adopción, las familias de acogida, las compañeras y compañeros

Como maestro, uno no solo debe ser capaz de usar un lenguaje respetuoso y sin prejuicios, pero también estar preparado para corregir suavemente a los alumnos cuando lo hagan de otra manera.

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

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

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

USANDO LAS PALABRAS CORRECTAS

En lugar de...	Mejor usar...	Porque...
“madre/padre/padres/ hermanos/hermanas verdaderos/naturales	madre/padre/padres/ hermanos/hermanas de Nacimiento o biológicos	Las familias adoptivas y de acogida son reales y auténticas. En la mayoría de las ocasiones, no es necesario utilizar un adjetivo. Si la distinción es necesaria, “de nacimiento/ biológico” son alternativas válidas.
Abandonar a un niño o niña	Renunciar a Buscar ayuda	En la gran mayoría de los casos, los padres y madres que tienen hijos/as pero no pueden hacerse cargo de ellos buscan la manera de encontrar a alguien que lo haga, no los abandonan ni se deshacen de ellos. Otra opción podría ser “no poder criar al niño o niña”.
“Padre adoptivo de Ana” “Los hermanos adoptados de Juan”	“Padre de Ana” “Los hermanos de Juan”	En la mayoría de las ocasiones, no es necesario utilizar un adjetivo. Hacer referencia constantemente a la forma en que se formó la familia puede dar la impresión de que es, de alguna manera, menos válida que otras.
Hijo propio	Hijo biológico	La filiación por adopción tiene los mismos efectos que la filiación por nacimiento: tan “propios” son unos como otros. ¹
Es adoptado	Fue adoptado	La adopción es una parte de la vida de un niño o niña adoptado, no su característica definitoria. Es algo que le ocurrió y forma parte de su historia, pero no debería ser su “tarjeta de presentación”. ¹
Orfanato	Hogar, centro de acogida	La mayoría de los niños y niñas que viven en instituciones no son huérfanos.
Utilizar la palabra “adopción” para referirse a donativos para financiar el cuidado de un animal o de otro ser (por ejemplo, adoptar un tigre, un delfín, un árbol, etc.)	Apadrinar, “esponsorizar”	La adopción no es una forma de solidaridad sino una forma de crear lazos familiares.
MENAS	Niños, niñas y adolescentes que han migrado solos, que llegan al país sin el acompañamiento de figuras parentales	Aunque no sea intencionado, nombrar a una persona mediante una etiqueta o categoría es una acción de deshumanización. Esto es especialmente cierto cuando la categoría está marcada en términos de desempoderamiento y exclusión.

1. Algunos niños y niñas adoptados defienden el uso del presente para señalar que la adopción no termina, que forma parte de su identidad. Sin embargo, en el contexto escolar, nos parece importante contextualizarlo como un acontecimiento vital y no como un rasgo definitorio.



Conversaciones que importan

Algunas ideas básicas para satisfacer la curiosidad de los niños de preescolar y primaria sobre las familias adoptivas y de acogida:

- A veces, algunas personas tienen un hijo o hija, pero no están preparadas o no pueden hacerse cargo de él o ella. En los primeros años de la escuela primaria se empiezan a aprender las bases de la reproducción humana. Es entonces cuando los niños y niñas pueden percatarse de que tiene que haber otros padres antes de la adopción. Del mismo modo, cuando ven a un niño o niña con rasgos asiáticos que llama “mamá” a una mujer que no se parece a ellos, pueden necesitar ayuda para entenderlo. Es importante aclarar que no existen padres “reales” y “falsos”.

Podemos hablar de padres biológicos o de nacimiento y recalcar la idea de que sus madres y sus padres adoptivos son, por supuesto, “reales” y serán sus padres/madres para siempre.

- Las razones por las que un niño o niña vive en una familia adoptiva o de acogida no tienen que ver con cómo es o con cómo era. Preguntas como “¿Por qué la primera madre de Inés no quiso quedarse con él?” no son infrecuentes en las clases en las que hay una niña adoptada o una niña que vive en una familia de acogida. De nuevo, la idea básica es que a veces una familia tiene una hija o un hijo pero que no está preparada o no puede hacerse cargo de su cuidado. Esto puede ocurrir por diferentes razones: pueden ser demasiado jóvenes o no gozar de buena salud o tener otro impedimento grave que les impida cuidar de un niño o niña. En cualquier caso, es fundamental subrayar que, sea cual sea el motivo, no tiene nada que ver con lo que haya hecho el niño o niña. Todos los niños y niñas necesitan ser atendidos. Por eso, cuando su

familia de nacimiento no puede hacerlo, se busca otra familia que se haga cargo. Cuando son adoptados, su nueva familia se convierte en su familia para siempre. Otras veces, viven con otra familia o en un centro residencial hasta que la suya pueda volver a hacerse cargo de su cuidado.

- Apoyar la forma en que el niño o niña entiende y nombra a su familia.
Algunos niños y niñas que viven en una familia de acogida llaman “mamá” o “papá” a las personas que les cuidan. Otros utilizan palabras como “tía” o “tío” o les llaman por su nombre de pila. Hay diferentes maneras de dar sentido a su situación y todas ellas están bien. El profesorado debe prestar atención a las palabras que utilizan los niños

y niñas para que no se les cuestione ni se les rebata.

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





Revisar las tareas escolares con una perspectiva de inclusión y respeto

“No quiero ir al colegio mañana. La profesora nos ha pedido que llevemos una foto de cuando éramos bebés. Estoy seguro de que soy el único que no tiene ninguna. Y estoy seguro de que todos me van a preguntar por qué”.

No cabe duda de que en las sociedades contemporáneas hay una gran variedad de modelos de familia que se alejan de la familia tradicional, entendida como aquella en la que un hombre y una mujer se unen y tienen descendencia a través de las relaciones sexuales. En nuestras aulas hay niños y niñas que viven en familias diversas, así como en centros de acogida. Algunos tienen dos madres o dos padres, o un solo progenitor. Otros viven con sus abuelos o abuelas, otros parientes u otras personas con diferentes niveles de relación con sus padres o madres. Algunos comparten vínculos genéticos con otros miembros de la familia, pero no siempre es así. Los que llegaron a su familia por adopción o por tratamientos de reproducción asistida con gametos de terceras personas no comparten ADN. Por otra parte, dependiendo de su historia vital, pueden tener poca o ninguna información sobre las circunstancias de su nacimiento y sus primeros años de vida (como ocurre a veces con los niños adoptados) o los recuerdos o la información que tienen pueden contener aspectos dolorosos o difíciles.

Un enfoque sensible a la diversidad de historias familiares y vitales debe hacer que todos los niños y niñas se sientan incluidos. Revisar los libros y otros materiales utilizados en el aula para asegurarse de que reflejan y promueven el respeto por las diferentes configuraciones familiares puede ser el primer paso. Otro podría ser revisar algunas actividades y tareas escolares clásicas como las siguientes:

- **“Traed una foto de cuando erais bebés”**

Los niños y niñas adoptados y los que viven en régimen de acogida, así como otros que han experimentado diversos cambios de

ubicación u otras circunstancias, pueden no tener fotografías de sus primeros meses o años de vida. Si el objetivo es elaborar un álbum o un mural en el que se presente a cada miembro del grupo, pedirles que traigan “una foto que te guste mucho de cuando eras más pequeño o pequeña” puede ser una buena alternativa.

- **Actividades con el árbol genealógico**

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

- **Autobiografías y actividades sobre la historia familiar**

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

- **“Construir una línea de tiempo de vuestra vida”**

Para aprender a trazar hitos históricos en una línea de tiempo, a veces se pide a los alumnos y alumnas que creen una utilizando

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

Revisando los libros y otros materiales utilizados en el aula para asegurarse de que reflejen y promuevan el respeto por las diferentes configuraciones familiares puede ser el primer paso para que todos se sientan incluidos.

- **El Día del Padre o de la Madre**

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

- **Rastrear la propia genética**

Cuando se trabaja la genética en la escuela, a veces se pide a los alumnos y alumnas que indaguen sobre la procedencia de algún rasgo específico (como el color de sus ojos o del pelo) para ayudarles a entender cómo se transmite la genética a través de las distintas generaciones familiares. Esto puede ser problemático hoy en día, ya que muchos de ellos no tienen vínculos genéticos



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

En algunas clases de preescolar y primaria, se utiliza la expresión “color piel” o “color carne” para hacer referencia al naranja rosado con el que se suelen colorear las figuras humanas. El

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



con quienes componen sus familias. Además, para aquellos que perdieron la conexión con su familia biológica a una edad temprana, la tarea no solo es imposible de realizar, sino que pone de manifiesto un doloroso vacío de información sobre ellos mismos. En lugar de centrarse en las relaciones familiares, el profesorado puede encontrar opciones más inclusivas, por ejemplo, sugiriendo que imaginen parejas ficticias entre ellos (o de personajes célebres) y discutan cómo podrían ser sus descendientes. .



Acoger la diversidad racial y cultural

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

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

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

- **Comprender las historias de cada cual**

Para promover la inclusión en el aula es de suma importancia que el profesorado comprenda bien las experiencias vividas y las necesidades de sus alumnos y alumnas: ¿De dónde vienen? ¿Cuál es su situación familiar? ¿Se sienten parte del grupo? Conocer al alumnado significa también comprender las diferentes

formas de discriminación que pueden encontrar en la escuela y en la sociedad. Esto significa prestar atención a las diferentes categorías que convergen en sus identidades sociales (raza, estatus socioeconómico, género, discapacidades, etc.). Esforzarse por conocer mejor las experiencias culturales de las personas que comparten el aula, respetando y honrando su herencia cultural, pone en valor la riqueza cultural que cada cual aporta al grupo. Es importante también tener en cuenta que las diferencias culturales pueden influir en sus procesos de aprendizaje.

- **Reflexionar sobre los materiales didácticos y desarrollar prácticas que tengan en cuenta las diferencias culturales**

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

- **Desarrollar una política clara para abordar los episodios de discriminación y acoso en la escuela**

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

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

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

Algunas veces, acciones bien intencionadas para celebrar la diversidad reproducen estereotipos o reforzar las barreras entre diferentes grupos, entre “nosotros” y ellos”.



pasan por procesos en los que una parte de su población se desplaza a otros lugares.

- **Escuchar a las familias y comunidades**

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

Webs de interés

[Adopción, acogimiento y familias](#)

Blog creado por Juan Alonso Casalilla Galán, en el que refleja reflexiones y comentarios relacionados con estas formas de crear familia.

[APANANÁ](#)

La web de la asociación APANANÁ ofrece una mediateca con vídeos, bibliografía y recursos descargables.

[Coordinadora de Asociaciones de Adopción y Acogimiento](#)

CORA es la coordinadora de asociaciones de adopción y acogimiento. En el apartado de su web dedicado a recursos se encuentran diferentes guías para familias y profesionales que pueden ser de gran ayuda para la intervención en el ámbito escolar con niños y niñas que han sufrido adversidad temprana.

[Educatolerancia](#)

Esta web del Movimiento contra la Intolerancia ofrece recursos educativos para trabajar desde la educación, la tolerancia, la solidaridad y los derechos humanos para construir entre todos y todas una sociedad en la que no tenga lugar la intolerancia ni ninguna de sus manifestaciones.

[Escuela de familias](#)

Escuela de familias es una red de formación, apoyo e intercambio entre familias adoptivas, de acogida y colaboradoras. En su página se recogen guías, manuales y materiales audiovisuales que pueden servir de herramientas para familias y profesionales y también para ayudar a niños, niñas y adolescentes a entender sus situaciones.

[Resiliencia](#)

Este blog, creado por José Luis González Marrodán, versa sobre el trauma y los trastornos del apego y su afectación al cerebro-mente, pretendiendo informar, reflexionar y ofrecer recursos a profesionales y familias que atienden o tienen niñas, niños y adolescentes que han vivido duras historias de vida.

Otros recursos y materiales

[Adopción y escuela: Guía para educadores y familias](#), de Beatriz San Román.

Editado por Blur Ediciones.

Este libro identifica los retos que se pueden presentar en la integración escolar de los niños y niñas adoptados y propone estrategias y recomendaciones prácticas para aplicar en los centros escolares

[Entiéndeme, enséñame.](#)

Guía para la atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar, adopción y acogimiento residencial, de Jesús Palacios et al. Editado por la Junta de Andalucía, .2014.

Guía práctica cuyo objetivo principal es sensibilizar a la comunidad educativa acerca de la realidad de estos niños y niñas, partiendo de casos reales, de manera que los y las profesionales puedan comprender mejor las necesidades y capacidades de este alumnado.

[Hablando de la adopción... sin reservas](#), de Puri Biniés. Editado por ADDIE.

Manual para hablar con los niños y niñas de la adopción, de su historia de vida y de sus orígenes. Está organizado en bloques temáticos para ser trabajados con el acompañamiento de una persona adulta.

[Hablar de adopción, también cuando es difícil](#), de Beatriz San Román, Esther Grau, Natàlia Barcons. Editado por ARFACyL y CORA.

Esta guía es el resultado de un proyecto impulsado por ARFACyL y la Federación CORA y desarrollado por el grupo AFIN. Se trata de una publicación que aborda la comunicación adoptiva entre padres, madres, hijos e hijas sobre temas sensibles relacionados con la adopción.

[Manual de apoyo para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas](#), de Concha Antón, Rosa Aparicio, Raúl García y Jesús Migallón. Editado por el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.

Este manual es el resultado del trabajo del Proyecto FRIDA (Formación para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas), cuyo objetivo era sensibilizar y dotar de

herramientas a los y las docentes y responsables educativos para la prevención, detección y actuación ante incidentes de racismo, xenofobia y otras formas de intolerancia

[Niños, niñas y adolescentes en acogimiento y adopción: propuestas para su atención educativa en centros de primaria y secundaria](#), de J.M. Jiménez Morago, P. Carrera y N. Cortada. Editado por Educació i Adolescència, Colección Monogràfics nº. 6, Universitat de Lleida, 2019.

Monográfico que aporta ideas clave para facilitar la incorporación de la infancia y la adolescencia en acogimiento y adopción en los centros educativos. Contiene propuestas de procedimientos y adaptaciones didácticas y de estrategias comunicativas para los diferentes agentes de la comunidad educativa.

[Niños, niñas y adolescentes que migran solos. Guía de recomendaciones para profesionales](#), de Chabier Gimeno Monterde (coord.) Editado por el Instituto Aragonés de Servicios Sociales (IASS), Gobierno de Aragón, 2020.

Recoge los informes técnicos elaborados a partir de las conclusiones de varias mesas de trabajo de profesionales lideradas por profesionales del Servicio de Infancia y Adolescencia del IASS, con el apoyo técnico de la Universidad de Zaragoza y el Observatory on the Migration of Minors, con el objetivo de promover la colaboración entre todos los actores técnicos participantes y el análisis y evaluación de los protocolos de acogida e intervención en relación con los estándares de las políticas públicas europeas.

