



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

**LÓCZY COMO MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVO CON
ALUMNADO ADOPTADO.
UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

TRABAJO FIN DE GRADO

AUTORÍA: Gutiérrez Olea, Ainhoa.

DIRECCIÓN: Tresserras Angulo, Alaitz.

2021-2022

RESUMEN

El objeto de esta revisión bibliográfica es analizar la responsabilidad que la escuela tiene en el acompañamiento de aquellas niñas y niños que, debido al proceso de abandono y adopción, acarrear un trauma temprano. Este trabajo define dicho proceso, para después enfatizar y estudiar la importancia del vínculo de apego, además de las huellas que las adversidades mencionadas previamente pueden causar en el individuo a una temprana edad. Se realiza además un acercamiento pedagógico a la institución Lóczy, que, tras trabajar con niñas y niños abandonados durante décadas, construye una manera de mirar, cuidar y educar a este alumnado en particular. Es además una institución de especial interés para la educación formal, ya que la inclusión de esta práctica en las aulas ayuda a satisfacer las necesidades de estas niñas y niños.

Se estudian 57 artículos científicos que engloban las consecuencias de estas vivencias, así como las herramientas para hacer frente a los déficits ocasionados por las mismas. Entre las principales aportaciones, destaca la importancia de la relación que ha de establecerse entre profesorado-alumnado, la importancia del vínculo y de la comunicación activa y afectiva, atendiendo tanto sus necesidades fisiológicas como validando su individualidad y cimentando así el proyecto vital de cada niña y niño.

A modo de conclusión, esta revisión bibliográfica nos confirma que la relación pedagógica que Lóczy propone; una atención temprana que incluye también implicación emocional y afectiva por parte de la institución de cuidado a cargo del menor, es decisiva a la hora de configurar la identidad y garantizar un adecuado desarrollo psicológico y físico del individuo, sobreponiéndose así a la carga del trauma del abandono y la adopción.

Palabras clave: Experiencias adversas en la infancia, ACE, abandono, adopción, vínculo de apego, Lóczy, Educación Infantil, Función docente.

LABURPENA

Berrikuspen bibliografiko honen helburua eskolak zer erantzukizun duen abandonu eta adopzio-prozesuaren ondorioz trauma goiztiarra duten haurren laguntzan aztertzea da. Lan honek prozesu hori definitzen du, eta, ondoren, atxikimendu-loturaren garrantzia azpimarratzen eta aztertzen du, aurrez aipatutako ezbeharrek adin txikitan gizabanakoarengan sor ditzaketen arrastoez gain. Gainera, Lóczy erakundera hurbilketa pedagogikoa egiten da; izan ere, hainbat hamarkadatan abandonatutako haurrekin lan egin ondoren, ikasle horiei begiratzeko, zaintzeko eta hezteko modu bat eraikitzen du.

Interes bereziko erakundea da hezkuntza formalerako, praktika hori ikasgeletan sartzeak haur horien premiak asetzen laguntzen baitu.

57 artikulu zientifiko aztertu dira, bizipen horien ondorioak eta bizipen horiek eragindako defizitei aurre egiteko tresnak biltzen dituztenak. Ekarpen nagusien artean, honako hauek nabarmentzen dira: irakasleen eta ikasleen artean ezarri behar den harremanaren garrantzia, loturaren eta komunikazio aktibo eta afektiboaren garrantzia, premia fisiologikoak kontuan hartuta, indibidualtasuna baliozkotuta eta haur bakoitzaren bizi-proiektua oinarri hartuta.

Ondorio gisa, berrikuspen bibliografiko honek berresten digu Lóczy-k proposatzen duen harreman pedagogikoa (adingabearen ardurapeko zaintza-erakundearen inplikazio emozional eta afektiboa barne hartzen duen arreta goiztiarra) erabakigarria dela gizabanakoaren nortasuna taxutzeko eta garapen psikologiko eta fisiko egokia bermatzeko orduan, abandonuaren eta adopzioaren traumaren zama gaindituz.

Gako-hitzak: esperientzia kaltegarriak haurtzaroan, ACE, abandonua, adopzioa, atxikimendu-lotura, Lóczy, Haur Hezkuntza, irakaskuntza-funtzioa.

ABSTRACT

The purpose of this bibliographic review is to analyze the responsibility that the school has in the accompaniment of those children who, due to the process of abandonment and adoption, carry an early trauma. This work defines this process, to later emphasize and study the importance of the attachment bond, in addition to the traces that the previously mentioned adversities can cause in the individual at an early age. A pedagogical approach is also made to the Lóczy institution, which, after working with abandoned children for decades, builds a way of looking at, caring for and educating this particular student body. It is also an institution of special interest for formal education, since the inclusion of this practice in the classroom helps to meet the needs of these children.

57 scientific articles are studied, which include the consequences of these experiences, as well as the tools to face the deficits caused by them. Among the main contributions, the importance of the relationship to be established between teachers and students, the importance of the bond and active and affective communication, attending to their physiological needs as well as validating their individuality and thus cementing the vital project of each child, stand out.

In conclusion, this literature review confirms that the pedagogical relationship proposed by Lóczy; early care that also includes emotional and affective involvement by the care institution in charge of the child, is decisive in shaping the identity and ensuring an adequate psychological and physical development of the individual, thus overcoming the burden of the trauma of abandonment and adoption.

Key words: Adverse childhood experiences, ACE, abandonment, adoption, attachment bond, Lóczy, Early Childhood Education, Teaching function.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. JUSTIFICACIÓN.....	7
3. OBJETIVOS.....	9
4. MÉTODO	10
5. REVISIÓN SISTEMÁTICA	13
5.1 Acercamiento conceptual para entender al alumnado adoptado	13
5.1.1 ¿Qué son las experiencias adversas en la infancia?	13
5.1.2 Consecuencias del abandono	15
5.1.3 La adopción nacional e internacional	16
5.2 Del trastorno de apego al vínculo	19
5.2.1 Cuando el apego no se construye de forma adecuada, ¿qué sucede en la niña/o?	21
5.2.2 ¿Cómo reparar el vínculo o evitar estas consecuencias? Crianza con apego.....	24
5.3 Aportaciones de Lóczy para el alumnado adoptado	25
5.3.1 La importancia de los cuidados.....	25
5.3.2 Criterios pedagógicos y cómo llevarlos al aula.....	27
5.3.2.1 Declaración Pikler-Lóczy de los derechos de niños y niñas en las escuelas y jardines infantiles.....	27
5.3.2.2 La actividad autónoma en las niñas/os pequeñas/os	29
5.3.2.3 Juguetes y objetos de juego.....	30
5.3.2.4 La coreografía de los cuidados. La importancia de los detalles.....	31
6. CONCLUSIONES.....	32
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35
8. ANEXOS	39

1. INTRODUCCIÓN

“Cuanto más miremos la infancia más comprenderemos la humanidad”.
Emmi Pikler (en de la Torre, 2014. p.4)

Como dice Emmi Pikler en *Lóczy una escuela de civilización* (Martino, 2014):

Nunca ha habido niños abandonados por un lado y niños en familia por el otro, los bebés y los más mayores, sino que siempre ha habido, independientemente de su edad, sus circunstancias y su entorno, niños cuyas necesidades específicas hay que reconocer y satisfacer individualmente. Al nacer, los bebés son seres vulnerables que no pueden sobrevivir sin alguien que les atienda y satisfaga sus necesidades básicas como la alimentación, el baño o la protección. El cuidado que se brinda a un bebé incluye aspectos tanto físicos como emocionales, los cuales dependiendo de la manera en la que se lleven cabo, van a tener unas consecuencias u otras en su desarrollo y a lo largo de toda su vida.

Tomando como punto de partida la institución Lóczy, resulta de gran interés indagar acerca de las repercusiones que tiene la adopción en el desarrollo de un apego seguro entre las madres y padres adoptivos y la niña/o adoptada/o, poniendo el énfasis en las consecuencias que esta experiencia adversa conlleva. En relación a esto, cabe destacar que cuando una niña o un niño se encuentra en condiciones de ser adoptada/o, ha cortado relaciones con su familia biológica, por lo que se genera una ruptura, un desvinculo, comprometiendo su psiquismo y los vínculos que se establecerán posteriormente (D´ Andrea 2009).

El presente trabajo fin de grado trata de profundizar en las propuestas pedagógicas de Lóczy, en los procesos del vínculo de apego de las niñas/os adoptadas/os y en cómo influyen en su aprendizaje. Persigue como objetivo facilitar al personal educativo maneras de intervenir en un aula donde se encontrarán con niñas/os con experiencias de abandono. Por lo tanto, se centra en el ámbito formal de la educación y en el alumnado que ha vivido adversidad temprana.

Las Experiencias Adversas en la Infancia (en adelante EAI), también conocidas como Adverse Childhood Experiences (ACE), son una serie de acontecimientos negativos interrelacionados y la falta de recursos, ya sean personales, familiares o ambientales para cubrirlos satisfactoriamente, haciendo esos sucesos potencialmente traumáticos para las niñas/os (Vega y Nuñez, 2018).

Por ello, se hace una revisión bibliográfica y un análisis crítico de la misma en torno a palabras clave que engloban la realidad del alumnado que ha sufrido EAI, más concretamente, experiencias de abandono y adopción. Se recogen las experiencias y aportaciones que la institución Lóczy ha realizado en el campo de la educación, las cuales facilitan pautas de intervención que pueden servir al profesorado a la hora de acompañar al alumnado. Además, relacionados con estos términos, se analizan y definen con detalle el vínculo de apego y los trastornos de apego, ya que son las consecuencias que generalmente sufren las niñas y niños tras pasar por una institución. Después de realizar la búsqueda, y tras seleccionar el material científico de interés para la investigación, se analiza de manera sistemática y coherente cada documento, y se realiza el análisis crítico pertinente, identificando las aportaciones pedagógicas de Lóczy que pueden ser útiles para el profesorado a la hora de acompañar y cubrir satisfactoriamente las necesidades del alumnado abandonado y adoptado.

Las niñas y niños adoptados han vivido experiencias muy diferentes a las de sus compañeras/os, por lo que no es de extrañar que su conducta, comunicación, relación o aprendizaje difieran de las de sus iguales. Por lo tanto, desde el punto de vista educativo, este trabajo de fin de grado intenta identificar las dificultades que sufren las niñas y los niños que han experimentado un proceso de adopción, y, por consiguiente, ayudar al profesorado a comprender y acompañar en el aula al creciente número de alumnado adoptado. Para ello se utiliza un enfoque teórico-práctico riguroso y de éxito en atender las necesidades de las niñas/os abandonadas/os como es Lóczy.

Los interrogantes que plantea este trabajo son los siguientes: ¿Qué principios de Lóczy pueden ayudar al alumnado adoptado, es decir, a las niñas y niños adoptadas/os y escolarizadas/os? ¿Cómo pueden hacerlo?

2. JUSTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta que como alumna del grado de educación infantil y futura profesora la formación recibida en relación a las experiencias adversas en la infancia, al vínculo, al apego y la adopción es simplista y superficial, he considerado relevante realizar una aportación en este sentido. Considerados conceptos primordiales en la educación infantil, sin embargo, tienen escasa presencia en la formación inicial del profesorado, a pesar de ser un conocimiento imprescindible para trabajar en el aula.

El estudio del vínculo de apego es un tema cautivador que toma especial importancia cuando se trata de adentrarse en el mundo interior de una niña/o. Sin embargo, las niñas adoptadas/os pasan por un proceso donde sus relaciones y vinculaciones

cambian de manera constante o desaparecen. Esto puede dificultar el logro de un apego seguro, por eso, es necesario crear un ambiente en el que las y los menores puedan desarrollarse integralmente y pueda contar con referentes que los acompañen en su evolución, proceso y desarrollo.

En la mayoría de ocasiones, cuando se busca la causa de ciertas actitudes en el aula, terminan teniendo relación con una inestabilidad familiar que comenzó en la niñez, como la separación de la madre y el padre, maltratos, abusos o negligencias (Gallart, 2016, en Martínez-García, 2020). Estas vivencias son catalogadas como experiencias adversas que sufren las niñas/os durante su infancia. Cuando una niña/a vive una experiencia adversa puede convertirse en tóxico si hay “una activación fuerte, frecuente o prolongada de los sistemas de respuesta al estrés del organismo ante la ausencia de la protección moderadora de una relación con un adulto que le brinde apoyo” (p.2). La respuesta que produce el cuerpo humano a este tipo de estrés tóxico puede ser extraordinariamente demoledora y durar para toda la vida (American Academy of Pediatrics, 2015). Asimismo, el efecto acumulativo de las EAI afecta al desarrollo de las funciones relacionadas con la regulación fisiológica del estrés y perjudica la generación de los recursos psicosociales necesarios para afrontar satisfactoriamente la adversidad que han vivido (Vega y Nuñez, 2018). Las experiencias adversas sufridas, al generar un aumento del estrés, llevan a las y los menores a actuar de manera diferente con sus referentes y por ello, es probable que generen trastornos de apego (Quiroga, 2018, en Martínez-García, 2020).

Pero, ¿qué es el apego? El apego se define como el vínculo afectivo o relación emocional intensa y duradera que establecen dos personas a causa de la interacción y contacto, lo que propicia el logro de la seguridad, consuelo y protección, en este caso del infante (López y Ramírez, 2005). Otra definición sería la de Bowlby (1969) citado en Sierra y Moya (2012), el vínculo de apego se define como un vínculo emocional especial entre una niña/o y su principal cuidadora/or, resultado de las interacciones repetidas entre ambos. Dicho vínculo tiene una base biológica e innata, la supervivencia del infante y, gracias a ella, se ajusta a factores personales y ambientales. Los lazos afectivos de apego se establecen en los primeros tres años de vida, se consolidan a lo largo de la niñez, y tienen efectos en todos los ámbitos y a lo largo de la vida (López, 1990, 1993, 1999; Heese y Main, 2000; Scott y Babcock, 2010; en Sierra y Moya, 2011).

Al leer estas afirmaciones, se puede deducir que el apego es clave en el desarrollo psicológico de una niña/o y en la formación de su personalidad, siendo una necesidad del ser humano. A partir de esa relación la niña/o aprende sobre sí mismo y sobre su

mundo, estableciendo modelos mentales de relación que influyen de manera importante en su personalidad y posterior comportamiento social (Chamorro Noceda, L.A 2012).

Los autores Suárez, Orrego, Acosta, y Pino (2017) afirman lo siguiente:

Las figuras de apego se establecen con base a los adultos significativos que el niño percibe como estables, disponibles y receptivos en cuanto a sus necesidades y demandas, haciendo posible que el niño construya una representación afectiva y normativa de lo que es un individuo. Frecuentemente, los niños adoptados desarrollan algunas características psicológicas y conductuales donde priman las dificultades para vincularse con sus nuevos padres, desconfianza, inseguridad, falta de atención, enojo, rechazo, y falta de empatía. En general, ante un vínculo roto, no establecido o deficiente, es altamente probable que el niño presente un exceso de actividad, falta de autocontrol, impulsividad, problemas de relación social, mentiras frecuentes e incluso rabietas. Según plantean Groze & Rosenthal (1993) citados en Palacios & Román (2011), la posible experiencia de maltrato o negligencia de la cual fue objeto el niño previo a la adopción, se ha mostrado relacionada con una mayor inseguridad en las conductas de apego con las madres y padres adoptivos. (pp. 4-5).

Además, existe otro inconveniente. Tal y como apunta Gonzalo Marrodán (2009) en la *Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego*, el profesorado, en la mayoría de ocasiones, está poco preparado ante esta situación debido a la escasa formación en este ámbito. No tienen las herramientas suficientes para desenvolverse en el contexto de niñas/os adoptadas/os con tipos de apego diferentes al apego seguro. Por ello, es interesante que el profesorado tenga una serie de orientaciones de referencia para poder actuar de forma adecuada en los procesos de enseñanza-aprendizaje con niñas/os en este tipo de situación.

3. OBJETIVOS

La pregunta principal que guía este trabajo es ¿pueden ayudar los principios de Lóczy al alumnado adoptado? Y se define en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué es Lóczy y qué propone en relación a las niñas y niños que han sufrido una adversidad temprana como el abandono y la adopción, qué propuestas pedagógicas hace?
- ¿Cuáles son las claves de esta propuesta educativa que ha conseguido que las niñas abandonadas y los niños abandonadas no presenten síndrome de institucionalización?

- ¿Puede ser Lóczy una buena práctica educativa para trabajar con el alumnado adoptado y cuáles son sus principales aportaciones pedagógicas?

Dichas preguntas se concretan en seis objetivos que persigue este trabajo de investigación:

1. Hacer una aproximación conceptual para entender al alumnado adoptado.
2. Conocer las necesidades del alumnado adoptado y visibilizar la importancia del vínculo y los cuidados íntimos en la etapa de infantil.
3. Indagar en la literatura, y conocer los principios pedagógicos de Lóczy.
4. Identificar si Lóczy hace aportaciones relevantes que pueden ayudar a la inclusión del alumnado adoptado y favorecer su aprendizaje.
5. Incidir en la necesidad de formación del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el ámbito escolar e identificar algunos de los requisitos que debe cumplir como principal condición para mejorar la atención a este alumnado.

4. MÉTODO

Para dar respuesta a las preguntas y objetivos expuestos, se ha realizado una revisión sistemática por medio del método PRISMA. La declaración PRISMA es una guía de publicación de la investigación diseñada para mejorar la integridad del informe de revisiones sistemáticas. Desde su publicación en 2009, las autoras/es e investigadoras/es de todo el mundo han utilizado esta declaración para planificar, preparar y publicar sus revisiones. Su divulgación e implantación parece indicar mejoras en la calidad de la publicación de los métodos y resultados de las revisiones bibliográficas (Hutton, 2016).

La búsqueda se ha llevado a cabo en las siguientes bases de datos científicas: Dialnet, Google Scholar, ADDI y Scopus.

Con la intención de realizar una aproximación conceptual, se ha llevado a cabo una primera búsqueda en las bases de datos científicas mencionadas a partir de las siguientes palabras clave: experiencias adversas en la infancia; adverse childhood experience; y trauma temprano. A continuación, tras profundizar en el concepto adverse childhood experiences (ACE) o como se llamará a lo largo del documento, experiencias adversas en la infancia (EAI), se ha decidido hacer una segunda búsqueda con diferentes palabras clave: experiencia adversa temprana, abandono y adopción. A la hora de seleccionar las referencias, para reducir la búsqueda, se han recogido y

analizado únicamente recursos en castellano, exceptuando dos artículos escogidos en inglés, uno en referencia a la adopción internacional y otro relacionado con las consecuencias de la adopción. Además, se limitaron los resultados a publicaciones de los últimos 14 años, desde 2007 hasta el 2022, utilizando únicamente los artículos que hablan sobre el abandono, la adopción, la primera infancia (0-6 años).

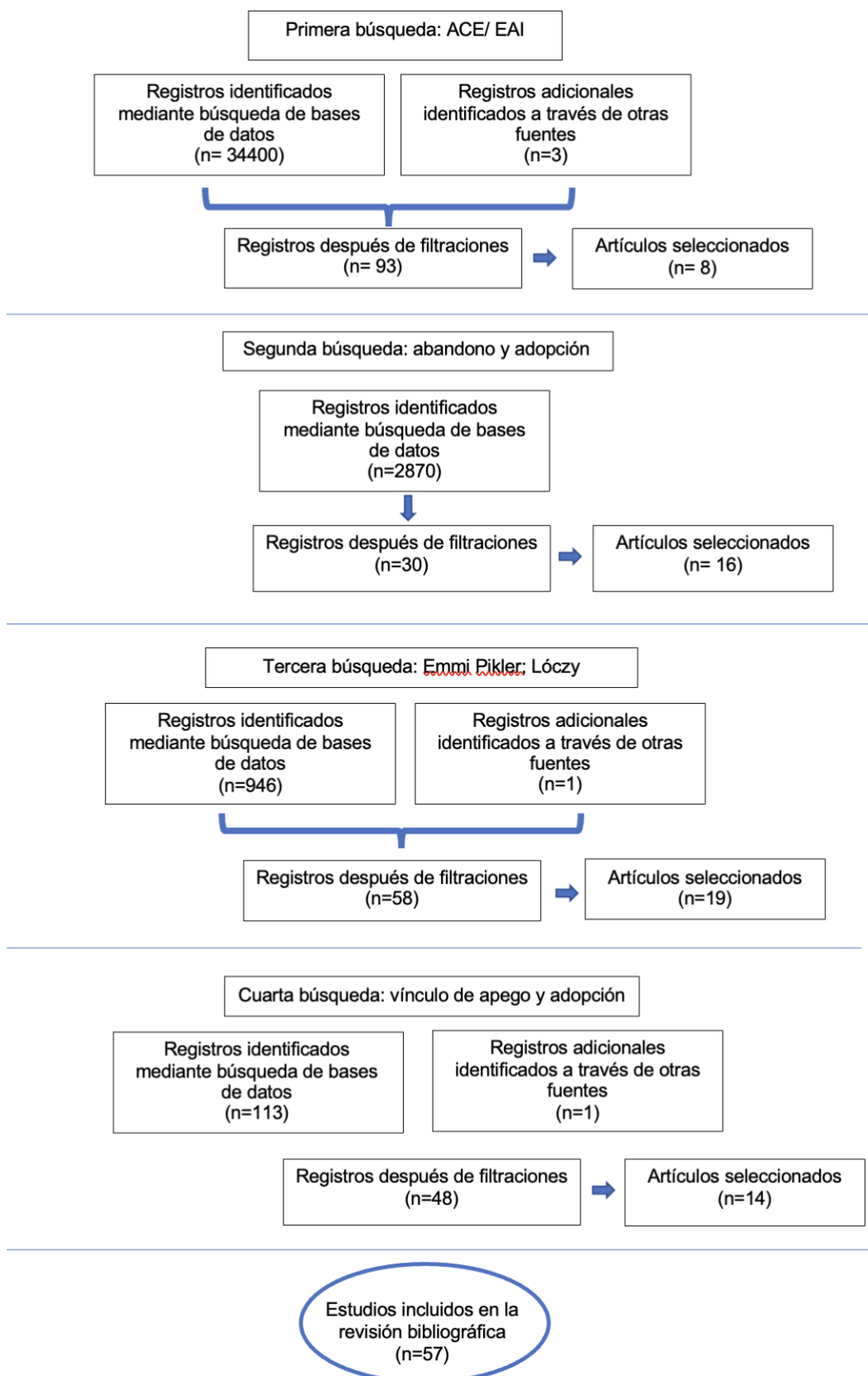
Para seleccionar y discriminar la información y los documentos relevantes se efectúa una tercera búsqueda centrada en el ámbito educativo y en las niñas y niños que han sufrido abandono. Sin embargo, se valoró la necesidad de afinar más la búsqueda, y para ello, y teniendo en cuenta que en la formación inicial recibida en el grado de Educación Infantil se conocen diferentes realidades pedagógicas, se lanzó la hipótesis de que Lóczy podría ser un modelo pedagógico referente en el trabajo con el alumnado adoptado, debido a que en sus comienzos fue un orfanato. En consecuencia, se incorporan a la búsqueda las siguientes palabras clave: Emmi Pikler; Pikler; y Lóczy. En cuanto a la información buscada sobre Pikler se ha de señalar que no existen artículos escritos por ella misma.

Por lo tanto, después de revisar los artículos encontrados sobre esta prestigiosa pediatra y sobre Lóczy (antiguo orfanato y en la actualidad escuela), se identifica la importancia del vínculo de apego, por lo tanto, se realiza una última búsqueda con las palabras clave: apego; apego y adopción; y vínculo de apego.

En definitiva, el trabajo de fin de grado recoge 57 artículos científicos que, entre ellos, reúnen las secuelas y consecuencias de estas experiencias, así como las herramientas para hacer frente a los traumas ocasionados por dichas vivencias. Entre las principales aportaciones de estos documentos, se destaca el valor de la relación profesorado-alumnado, el significado del vínculo y de la comunicación activa y afectiva, prestando atención tanto a sus necesidades físicas como emocionales.

Una vez finalizada la búsqueda bibliográfica se procede a su análisis crítico. Por una parte, para confirmar la existencia de material científico e investigaciones interesantes sobre el tema; por otra, para saber si las propuestas seleccionadas pueden ser útiles para trabajar con el alumnado adoptado; y, por último, para identificar las aportaciones concretas que pueden ser de interés para la educación infantil.

Figura 1: Proceso de selección de documentos.



Fuente: Hutton B., Catalá-López, F., & Moher, D. (2016): La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. Med Clin (Barc). 2016.

5. REVISIÓN SISTEMÁTICA

5.1 Acercamiento conceptual para conocer al alumnado adoptado

5.1.1 *¿Qué son las experiencias adversas en la infancia?*

Vega y Nuñez (2018) afirman que, las experiencias adversas en la infancia son una serie de eventos negativos interrelacionados y la falta de recursos personales, familiares o ambientales para afrontarlos satisfactoriamente, haciéndolos potencialmente traumáticos. A su vez, Kalmakis y Chandler (2018) las identifican como “experiencias perjudiciales, crónicas o recurrentes, angustiantes, con efectos acumulativos, con diferente gravedad y consecuencias para la salud” (p.126).

Cuando una niña/o experimenta una experiencia adversa temprana puede llegar a convertirse en tóxico si ese acontecimiento se vive de manera frecuente o prolongada en el tiempo, ya que los sistemas de respuesta al estrés del organismo están ausentes por la poca o inexistente protección o relación con una/un adulto que le brinde apoyo. La reacción biológica a este tipo de estrés tóxico puede ser enormemente demoledora y durar perpetuamente (American Academy of Pediatrics. 2015). Asimismo, el efecto reiterado y acumulativo de las EAI perjudica al desarrollo de las funciones vinculadas en la regulación fisiológica del estrés y dificulta la generación de los recursos psicosociales necesarios para afrontar satisfactoriamente la adversidad” (Vega y Nuñez 2018, p. 126).

Felitti (1998) destacó, en un estudio de referencia, la relación entre los comportamientos y las experiencias negativas en la primera infancia (Garai, Lasarte y Tresserras, 2019). Dicha investigación “evalúa las categorías de abuso infantil, negligencia y disfunciones domésticas” (Thomson y Jaques, 2018, en Viloría 2019, p.12). Este estudio supuso el punto de partida de muchas otras investigaciones, principalmente entre 1998 y 2013, las cuales pretendían conectar las EAI y las complicaciones en la salud mental y física de las personas que las han vivido (Viloría, 2019).

Tabla 1. Experiencias adversas en la Infancia según Felitti, Cronholm y Finkelhor.

Felitti et al. ²³	Cronholm et al. ²⁴	Finkelhor et al. ²⁵
<ul style="list-style-type: none"> ● Maltrato emocional ● Maltrato físico ● Abuso sexual por contacto ● Madre o madrastra tratada violentamente ● Abuso de sustancias en el hogar ● Enfermedad mental en el hogar ● Separación de los padres o divorcio ● Encarcelamiento de un miembro de la familia 	<ul style="list-style-type: none"> ● Maltrato emocional ● Maltrato físico ● Abuso sexual ● Negligencia emocional ● Negligencia física ● Abuso de sustancias en el hogar ● Enfermedad mental en el hogar ● Encarcelamiento de un miembro de la familia ● Testigo de violencia doméstica ● Testigo de violencia ● Discriminación ● Vecindario inseguro ● Matonaje^a ● Haber vivido en un orfanato 	<ul style="list-style-type: none"> ● Maltrato emocional ● Maltrato físico ● Asalto sexual ● Negligencia emocional ● Negligencia física ● Abuso de sustancias en el hogar ● Madre tratada violentamente ● Enfermedad mental en el hogar ● Separación de los padres o divorcio ● Encarcelamiento de un miembro de la familia ● Bajo nivel socioeconómico ● Victimización por pares ● Aislamiento o rechazo de pares ● Exposición a violencia en la comunidad

^a Nota de la editora: Alude a la conducta de quien quiere imponer su voluntad por la amenaza o el terror (Arg, Bol, Chile): RAE.

Tabla 2. Secuelas de las experiencias adversas en la infancia (0-5 años).

Área	Impacto referido en las investigaciones
Desarrollo	Retraso en el desarrollo ⁴⁶ Desarrollo del lenguaje bajo el rango esperado ⁴³ Problemas de atención ⁴³ Problemas de salud mental ^{28,43,47} Mayor probabilidad de comportamiento externalizado e internalizado ^{33,47}
Salud	Condición médica crónica ²⁸ Asma ^{45,51} Obesidad ⁴² Disfunción miccional ⁵² Mayor reporte de heridas ⁶⁶ Peor salud dental y mayor presencia de caries ⁵³ Marcadores biológicos de enfermedades ⁵⁴⁻⁵⁶ Menor calidad de vida relacionado con la salud ⁴⁴ Más preocupaciones de salud y atención médica ²⁷
Educación	Problemas de aprendizaje ⁴² Bajo rendimiento académico ⁴² Habilidades de alfabetización disminuidas ⁴³ Mayor riesgo de repetir cursos ⁵⁷

Fuente: Vega-Arce, M., & Nuñez-Ulloa, G. (2017). *Experiencias Adversas en la Infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años*. *Enfermería universitaria*, 14(2), 124-130.

En este caso, el trabajo de fin de grado se centra en la experiencia adversa que en el documento de Vega y Nuñez (2018), Cronholm cataloga como haber vivido en un orfanato, lo cual supone que previamente ha existido un abandono por parte de la familia y que posteriormente habrá un proceso de adopción.

5.1.2 Consecuencias del abandono

Desde la perspectiva psicológica, el abandono se define como la ruptura o inexistencia de vínculos afectivos (Hermosilla, 1989, en Rosas, Gallardo, Angulo, 2000). Las niñas/os abandonadas/os por sus cuidadores se ven perjudicados en todos los aspectos de su desarrollo, incluidos el emocional, físico, intelectual y moral. Esta es considerada la mayor agresión hacia una niña/o indefenso (Rosas, Gallardo y Angulo, 2000).

Conforme a la ley 18703. publicada el 10 de mayo de 1988, Art. 25. Definen el abandono como:

La exposición o desamparo permanente de un menor, dejándole en situación de subsistir sólo auxiliado por terceros.

Se entenderán también abandonados los menores que no obstante estar legalmente bajo el cuidado de sus padres u otras personas, no hayan sido objeto de atención personal, afectiva ni económica por parte de ellos durante un año. Si el menor tuviere una edad inferior a dos años, este plazo será de seis meses.

Igualmente se entenderán abandonados los menores que estén a cargo de instituciones públicas o privadas de protección de menores, cuando hubieren sido entregados a éstas por sus padres, o por los responsables de ellos con ánimo manifiesto de liberarse de sus obligaciones legales sobre el menor, sin perjuicio de la responsabilidad que por el abandono pudiere haberles en conformidad a las reglas generales.

Se presumirán abandonados aquellos menores cuya tuición se hubiere entregado judicialmente a terceros distintos de los padres y ésta hubiere durado a lo menos un año o seis meses si el menor tuviere una edad inferior a dos años. (Ley 18703. Art 25, 1988).

Esta situación de desamparo temprano, deriva de las deplorables condiciones de vida donde la negligencia, los malos tratos, los abusos y otras adversidades son experiencias cotidianas que construyen el desarrollo y las estructuras de personalidad de esas niñas/os. Es por ello que las/os científicas/os coinciden en que la adopción es la mejor medida cuando una niña/o ha vivido una situación de abandono (Mugica y Rodríguez, 2011).

Sin embargo, aunque todas las niñas/os adoptadas/os tienen en común haber sido abandonadas, esas vivencias y adversidades no son exactamente iguales. La población adoptiva es heterogénea y no responde a un sistema específico. Aunque, " antes de llegar a su nuevo hogar, las niñas/os adoptadas/os han vivido habitualmente situaciones de abandono, pérdida, trauma, privación emocional, deficiencia nutricional, poca atención médica, una muy limitada interacción con adultos y en no pocos casos maltratos físicos y/o psicológicos" (Corbellá y Gómez, 2010, pp. 60-61). Sus

experiencias y recursos anteriores al abandono y al proceso de adopción, “los sistemas de protección que les acogieron, sus propias capacidades, los efectos que haya causado el abandono, del maltrato o de la institucionalización pueden ser muy dispares (Mugica y Rodríguez, 2011, p. 1).

5.1.3 La adopción nacional e internacional

La adopción es una elección que ocupa un lugar muy especial entre las opciones del sistema de protección de infancia, ya que, según el Diccionario panhispánico del español jurídico, 2020, la adopción es el:

Acto jurídico mediante el cual se crea un vínculo de parentesco entre dos personas, adoptante y adoptado, de tal forma que establece entre ellas una relación de paternidad y/o maternidad con sus mismos efectos legales. Puede también concebirse como una medida de protección de menores y su aplicación se rige principalmente por el principio del superior interés del niño y la plena integración familiar.

Y a su vez, la Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de Adopción Internacional:

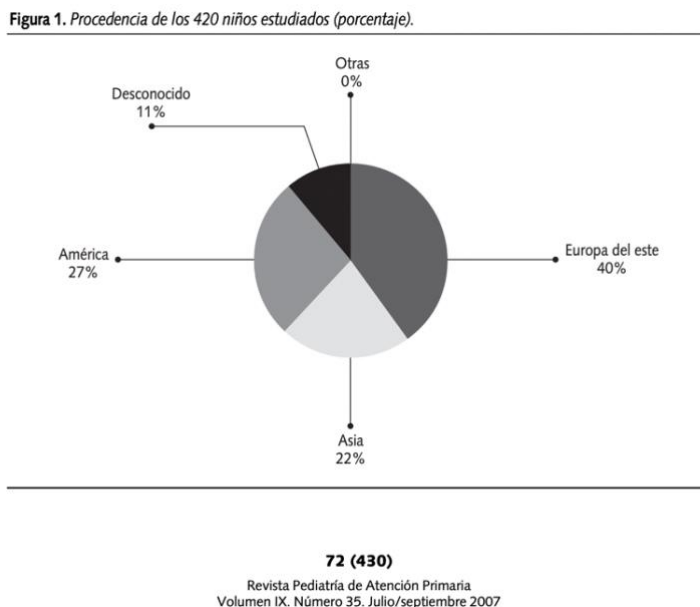
concibe la adopción internacional como una medida de protección de los menores que no pueden encontrar una familia en sus países de origen y establece las garantías necesarias y adecuadas para asegurar que las adopciones internacionales se realicen, ante todo, en interés superior del niño y con respeto a sus derechos”. Esta perspectiva nos recuerda que, siendo muy legítima la aspiración de cualquier persona a la paternidad o maternidad y a satisfacerla mediante la adopción, no es propiamente un derecho subjetivo que se tenga que satisfacer a toda costa, sino que está en función del interés superior del niño, razón por la cual, entre las reseñadas garantías legales se encuentra que los adoptantes gocen de idoneidad y los mecanismos para garantizar que esta idoneidad concurre al verificarse una concreta adopción internacional.

La práctica de la adopción y la emigración están directamente relacionados con la historia humana. La adopción, en sus diversas formas, siempre ha estado presente, ya que las guerras, los desastres naturales, las enfermedades, las negligencias o simplemente el exceso de menores, en muchas situaciones a lo largo de la historia han influido en la manera de cuidar o atender a menores que se quedaban en desamparo (Loizaga, 2019).

Es por ello que hoy en día, según afirma De Aranzabal (2007) en uno de sus estudios, se ha apreciado un importante crecimiento en las adopciones internacionales en los últimos años. España fue el primer país de la Unión Europea y el segundo del mundo en adopciones absolutas en 2004. Según el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en 1997-2004, 24.042 niñas y niños de origen extranjero fueron adoptadas/os en nuestro país; de ellas/os, 1.648 fueron adoptadas/os por familias residentes en el País Vasco y

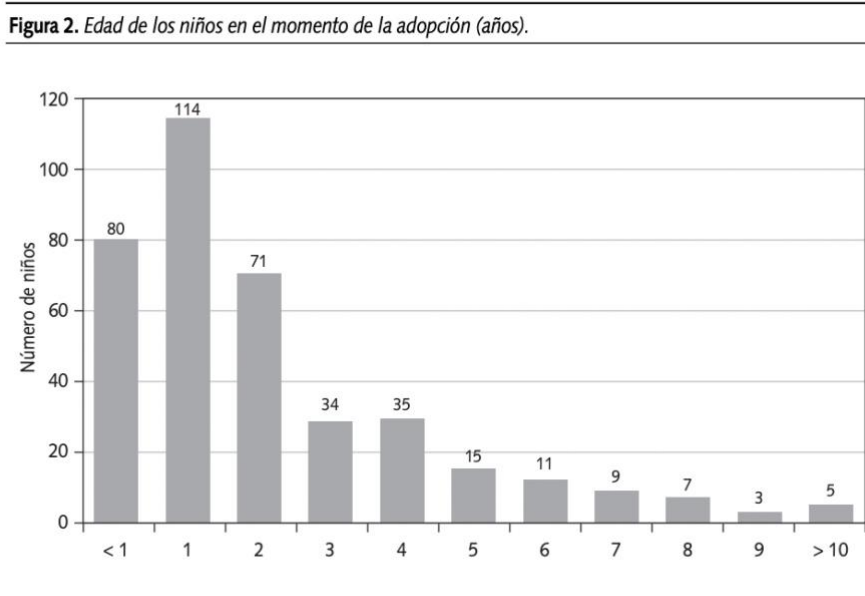
Navarra. Sin embargo, aunque la adopción sea una vía necesaria para estas niñas/os, se conoce que estas/os tienen más probabilidades de experimentar problemas de salud que las niñas/os que no han sido institucionalizadas/os o sufrido algún tipo de abandono.

Gráfico 1. Porcentaje estudiado de las niñas/os adoptados.



Fuente: De Aranzabal Agudo M. y cols. *La salud de los niños adoptados en el extranjero por familias del País Vasco y Navarra (1997-2004).*

Gráfico 2: Edad de las/os menores en el momento de su adopción.



Fuente: De Aranzabal Agudo M. y cols. *La salud de los niños adoptados en el extranjero por familias del País Vasco y Navarra (1997-2004).*

Como se puede apreciar en los gráficos expuestos, la mayoría de las niñas y niños adoptados/as en esa época, fueron de Europa del Este y tenían un año. El apego se empieza a construir desde las primeras semanas de vida, incluso antes, por lo tanto, las niñas y niños que carecieron de esa figura materna o fueron separados de ella, fueron incapaces de crear ese vínculo. Asimismo, a eso se le debe sumar la compleja situación en los orfanatos de Europa del Este, sobre todo de Rumanía.

Durante el régimen comunista, como consecuencia del deseo del entonces presidente Nicolae Ceausescu de tener más mano de obra, bajo el polémico Decreto 770, se promovieron las familias numerosas, estando prohibidos por ley los métodos anticonceptivos y el aborto. Las medidas que dicho decreto integraban tenían un objetivo principal: evitar que la población siguiese disminuyendo por las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.

Entre 1970-1980, la situación económica rumana trajo consigo la pobreza y las carencias de las familias numerosas. Como no podían mantenerse y no podían criar a sus hijas/os, muchas familias dejaron a sus hijas/os en varios centros para huérfanos. Por desgracia, también muchas/os menores perfectamente sanos que no encontraron lugar en orfanatos, acabaron en los centros para niñas/os con discapacidades mentales o físicas, incapaces de desarrollarse de una manera normal y natural, imitando el comportamiento de las niñas/os enfermos e incapaces de desarrollar su intelecto a pleno rendimiento (Povian y Dumitrescu, 2015).

Todos los factores de aquella época, así como la prohibición del aborto por ley, llevaron a la institucionalización de más de 170.000 niñas/os entre 1970 y 1980. En 1989, en Rumanía había más de 700 instituciones para niñas/os huérfanas/os o discapacitadas/os, de entre 0 y 18 años (Jaes, 2001, en Povian y Dumitrescu, 2015).

Por lo tanto, se entiende que por la precariedad de las condiciones socioeconómicas y sanitarias en los que las guerras dejaron a los países de Europa del este, se dio el aumento de las adopciones de niñas/os nacidas/os en estos lugares (Hernández, Mulas, Téllez de Meneses, & Roselló, 2003).

En un estudio realizado por Román (2004) de la universidad de Sevilla se recoge que, entre los grupos de adopciones internacionales, las niñas/os nacidos en Rumania, recibieron una atención especial, puesto que mostraban graves problemas de desarrollo después de la adopción (Rutter, 1998; Johnson, 2000). Esto ha dado lugar a varios estudios sobre la experiencia previa a la adopción de este grupo particular de niñas y niños. Aunque actualmente las instituciones han desaparecido, la escasez de cuidadores y la atención colectiva no individualizada (Rutter, 1998) sumado la carencia

afectiva, la poca estimulación y la desnutrición (Hernández-Muela, Mulas, Téllez de Meneses y Roselló, 2003) son experiencias que la mayoría de niñas/os han vivido durante décadas en instituciones Rumania. Los orfanatos de Rumanía fueron fuente de numerosas carencias para estas niñas y niños, no cubriendo innumerables de sus necesidades. Además, en estas instituciones, Johnson (2000) señala que, son separados por edad, lo que imposibilita que se relacionen con otras niñas/os de diferentes edades y puedan así enriquecer sus conocimientos y desarrollo.

A causa de esas privaciones, De Aranzabal y colaboradoras/es (2007), confirman que, al haber sido institucionalizados, o incluso tras pasar por casas de acogida, las niñas y niños adoptados son incapaces de establecer relaciones profundas y duraderas, no tienen ningún referente claro establecido, ni la impresión de ser valiosos para nadie. Por lo que vivir ese tipo de experiencias tempranas puede derivar en una falta de autoestima y lo que en psicología se conoce como trastorno de apego y falta de vínculo. Según las expertas/os, el orfanato, incluso durante los dos primeros años de vida únicamente, podría causar efectos sociales y emocionales perjudiciales, como “problemas de sueño, enuresis o encopresis, conductas de autoestimulación y autoagresión, tendencia a las rabietas, falta de amigos íntimos y querencia por los adultos, hiperactividad, agresividad o conducta antisocial, llegando a patrones pseudoautísticos” (De Aranzabal y cols 2007, pp. 85-86).

No obstante, en Hungría, también vivieron las consecuencias de la segunda guerra mundial. Sin embargo, un estudio realizado entre 1968 y 1969 aprobado por la OMS sobre la evolución de cien niñas y niños tras la estancia en Lóczy, un orfanato creado por la pediatra Emmi Pikler, indicó que ninguna de ellas/os mostraba el síndrome de institucionalización después de su paso por dicho orfanato, y que todos habían desarrollado una vida adulta plena e integrada en la sociedad (Tresserras, 2017).

Esta investigación avala que no existía ningún tipo de trastorno en el apego ni existía la falta de vínculo en esas niñas/os institucionalizadas/os. Por lo tanto, ¿qué se hizo en Lóczy a diferencia del resto de instituciones?

5.2. Del trastorno de apego al vínculo

Teniendo en cuenta las experiencias tempranas de estas niñas/os en situación de abandono, negligencia, malos tratos, institucionalización, etc., no es de extrañar que los problemas adicionales de apego se conviertan en una parte significativa entre ellas/os con más frecuencia que entre los no adoptados.

Uno de los primeros estudios realizado por Borders et al. (2000) en relación a ello, muestra que el porcentaje de niñas/os con tipo de apego inseguro era mayor en el grupo de niñas/os adoptadas/os. Para ser exactos, el 15% de las niñas/os adoptadas/os frente al 4% de las no adoptadas/os. Resultados análogos hallaron Fenney et al. (2007) utilizando Relationships Questionnaire para investigar el vínculo del apego (Junquera y cols, 2011).

En otro estudio efectuado por Chisholm y colaboradores, en el que se compararon niñas/os adoptadas/os que habían vivido por lo menos 8 meses en orfanatos de Rumanía, con hijos biológicos nacidos en Canadá y niñas/os originarias/os de Rumanía que no habían vivido en un orfanato, se descubrió que las niñas/os adoptadas/os que habían sido institucionalizadas/os manifestaban más dificultades en su desarrollo motor, adaptativo y social, y a su vez más problemas de apego y de comportamiento en comparación al resto (Chisholm, Carter, Ames y Morrison, 1995 en Román, 2004).

Pero, ¿cómo se crea el vínculo de apego? Entender cómo se establece el vínculo afectivo entre las madres/padres y sus hijos e hijas es clave para conocer cómo se establecen las relaciones durante la infancia. La teoría del apego de John Bowlby, propuesta durante la década de los sesenta a partir de sus observaciones sobre el desarrollo de las relaciones tempranas en las niñas/os, ha demostrado que se trata de un planteamiento teórico sólido, el cual se ha respaldado en la actualidad gracias a diferentes investigaciones.

Sin embargo, las niñas y niños antes de establecer un tipo de apego u otro, pasan por una serie de experiencias, las cuales determinan su estado emocional y su desarrollo. El trato con niñas y niños que sufrían diferentes alteraciones emocionales y su experiencia en investigación clínica con niñas/os sin familia, llevó a Bowlby a la certeza de que “la necesidad afectiva, más en concreto, la necesidad de establecer vínculos estables con los progenitores, o quienes les sustituyen, es una necesidad primaria (no aprendida) en la especie humana” (Bowlby, 2014, p. 26).

En esta teoría Bowlby defiende tres ideas básicas (Chamorro, 2012, p. 200).

1. Cuando un individuo confía en contar con la presencia o apoyo de la figura de apego siempre que la necesite, será mucho menos propenso a experimentar miedos intensos o crónicos que otra persona que no albergue tal grado de confianza.
2. La confianza se va adquiriendo gradualmente con los años de inmadurez y tiende a subsistir por el resto de la vida.

3. Las diferentes expectativas referentes a la accesibilidad y capacidad de respuesta de la figura de apego forjados por diferentes individuos durante sus años inmaduros constituyen un reflejo relativamente fiel de sus experiencias reales.

Por lo tanto, se sostiene que la calidad del vínculo emocional va a estar marcado según la interacción que se establezca entre el cuidador y la niña/o en etapas tempranas de la vida. La persona vinculada encuentra en la otra persona una base segura y un refugio emocional al que acudir en situaciones de amenaza para ella/él. La persona con la que se ha creado el vínculo, se convierte en una base segura para que la niña/o explore el mundo que le rodea, asegurando su correcto desarrollo y protección. El apego es un fenómeno universal, y su desarrollo está ligado a etapas evolutivas (Marvin & Britner, 1999, en Román 2010, p. 6).

Sin embargo, “el ser humano tiende a establecer vínculos afectivos, que se manifiestan en una tendencia a apegarse a las figuras más cercanas a él, tanto a aquellas que satisfacen sus necesidades biológicas como con las que no lo hacen” (Bowlby, 1969; Cassidy, 1999, en Román, 2010, p. 12).

5.2.1 Cuando el apego no se construye de forma adecuada, ¿qué sucede en la niña/o?

Las pequeñas/os educadas/os en numerosas instituciones experimentan multitudinarios gestos rutinarios los cuales, aunque las/os adultas/os no se percaten, son mal ejecutados con los que no logran garantizar a la niña/o un mínimo nivel de comodidad y que, finalmente, impiden el desarrollo de diversas relaciones afectivas entre niñas/os y adultas/os (Tardos, 1992). Por lo tanto, si un bebé llora porque tiene hambre, frío o miedo y nadie acude a calmar sus necesidades (como puede ocurrir en una institución que carezca de los recursos humanos, materiales, etc. para hacerlo), muy posiblemente la niña/o, como único recurso con el que cuenta, acabará por bloquear y anular sus emociones de ansiedad. Dependiendo de la clase de respuesta que reciban esas/os bebés de su figura de apego ante esas situaciones de necesidad, se creará un tipo de apego u otro. López y Ramírez (2005), explican brevemente en la revista chilena de medicina familiar en qué se diferencia cada tipo de apego:

Apego seguro (66%)

Son niñas/os con experiencias confiables de apego. Tienen referentes de apego que son sensibles, seguras y responden de manera rápida a sus necesidades. Confían en que cuando están angustiados o asustados, su figura de afecto será accesible y podrá consolarlos. Ante la separación, pueden expresar abiertamente su dolor, pero cuando

se reencuentran con su referente, son más fáciles de consolar y luego pueden volver a jugar e investigar sin problema alguno.

Apego inseguro evitativo (20%)

Son niñas/os con conductas predecibles, sin embargo, predomina el rechazo en relación con su figura de apego. Muestran una falta de interés aparente ante la separación, en cambio, al reencontrarse con su persona de referencia sufren episodios de angustia, ya que tienen poca confianza en que serán ayudados debido a que sienten un constante rechazo de su figura de apego. Evitan este rechazo concentrándose en el juego, de manera aparentemente despreocupada desde los afectos. Cuando su figura de apego se aleja o vuelve no muestran sufrimiento o necesidad de proximidad.

Apego inseguro resistente/ambivalente (12%)

Estos son niñas/os que viven experiencias impredecibles en relación a sus figuras de apego. A menudo son extremadamente sensibles a sus necesidades y, otras veces, son totalmente insensibles. Reaccionan a la separación con angustia intensa y ante el reencuentro muestran expresiones de protesta, enfado y resistencia. No confían en el acceso y respuesta de sus cuidadores.

Apego inseguro desorganizado (15-35%)

Este patrón fue descrito posteriormente en 1995 por Mary Main. Puede llegar al 80% en niñas/os que han sufrido abuso o maltrato, niñas/os cuyas figuras de apego han tenido comportamientos negligentes o estos no han desarrollado de manera correcta sus propios procesos de duelo. Ante la separación, estas niñas/os no son capaces de desarrollar una estrategia de afrontamiento organizada. En el reencuentro, realizan acciones tales como movimientos estereotipados, rigidez, congelamiento y expresiones de miedo hacia su referente. Se tratan pues de manifestaciones particularmente dramáticas, que sugieren dificultades graves en los procesos internos de la niña/o y del vínculo entre ésta/e y sus cuidadores (ver anexo 1).

En vista a lo analizado anteriormente, se puede afirmar que, si una niña/o no recibe el afecto, los cuidados y los estímulos necesarios durante su crecimiento, su posterior desarrollo físico y emocional, se verá afectado. Por ende, no es de extrañar que ocurra lo mismo con el sistema nervioso.

Sin embargo, es preciso destacar que existen consecuencias diferentes según el periodo en el que la niña/o es adoptada/o. En el caso de las niñas/os que se adoptan posteriormente a los primeros seis o siete meses, la calidad de vida será diferente a la de las/os que se adoptan antes de ese periodo. Si bien el abandono estuvo presente en

ambos casos, el hecho de estar más de siete meses en una institución y con carencias afectivas constituye una experiencia gravemente perjudicial para su desarrollo. En estos casos, la experiencia de abandono es dilatada en el tiempo y, para el momento de la adopción, las niñas/os ya experimentarán algún grado de trauma emocional que será fundamental para la formación de los vínculos que establezcan (Rosas, Gallardo y Angulo, 2000).

Según Giménez, Pérez, Dujovny y Díaz (2007) en una revisión bibliográfica realizada en base a las secuelas neurológicas del maltrato infantil, afirman que:

Cuando un niño nace, su cerebro no está desarrollado y todas sus áreas no funcionan de una forma completa. Durante el crecimiento, el cerebro se desarrolla y madura. Es durante estos primeros momentos cuando el cerebro es más sensible y receptivo al exterior. Si el niño vive experiencias positivas, el cerebro se desarrolla sano y adquiere sus capacidades. Sin embargo, si existe una interrupción de los estímulos positivos o si, peor aún, nunca han existido, puede afectar profundamente al desarrollo funcional del cerebro del niño, con consecuencias irreversibles. Debido a esto, los niños menores de 5 años de edad son más vulnerables y presentan mayores secuelas a causa del maltrato (p. 97).

A su vez, Mesa y Moya (2011), en un estudio de Neurobiología sobre el maltrato infantil llamado “el ciclo de la violencia”, confirman que las principales alteraciones observadas fueron “la pérdida acelerada de neuronas, retrasos en el proceso de mielinización, anomalías en el desarrollo apropiado de la poda neural, inhibición en la neurogénesis o estrés inducido por factores de crecimiento cerebral” (p. 491). Además, se perciben significativas consecuencias neurobiológicas funcionales y estructurales que parecen ejercer un cometido importante, junto con otras causas ambientales y genéticas, en el desarrollo posterior de las diferentes psicopatologías. Se perciben también variaciones en relación a las zonas cerebrales que gradúan las funciones ejecutivas en niñas/os que han sufrido malos tratos. Por lo tanto, el abuso infantil, el maltrato y la negligencia pueden verse como factores que interrumpen el desarrollo normal del cerebro y, según la edad de inicio y la duración de las vivencias, pueden llegar a causar cambios significativos en algunas estructuras del cerebro.

Pazos (2014) resume de manera acertada la información recogida en los anteriores párrafos. En un bebé que ha experimentado rechazo, estrés, aislamiento o abandono, sucede que la capa de mielina que rodea las neuronas se reduce, a causa de ello, las conexiones entre ellas se ven afectadas y, por consiguiente, el proceso de aprendizaje también. Esta alteración ocurre en la corteza prefrontal, la cual es responsable de la

planificación, la expresión de la personalidad, la toma de decisiones y el comportamiento. Lo que se relaciona a su vez con la concentración y la memoria.

Sin embargo, a pesar de lo que estos hallazgos exponen, el CSIC, un equipo internacional liderado por investigadoras e investigadores del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, ha descubierto la existencia de células madre en el hipocampo adulto, siendo las responsables de producir nuevas neuronas (Llorens, 2021). En el caso de que las niñas/os sean fruto de un abandono o hayan sufrido cualquier tipo de negligencia por parte de sus cuidadores, ya sea en sus hogares o en las instituciones, gran parte de la función reparadora la realizan sus madres/padres adoptivos (Pazos, 2014). Pero a su vez, las nuevas personas que empiezan a formar parte de su entorno también son clave y participan de esa reconstrucción, lo que nos lleva a hablar de que la escuela también tiene un papel fundamental en la reparación de ese vínculo.

5.2.2 ¿Cómo reparar el vínculo o evitar estas consecuencias? Crianza con apego

A lo largo de la revisión bibliográfica se puede observar el impacto y la necesidad que los seres humanos tienen en cuanto al vínculo y el afecto desde los primeros días de vida. Es por ello que algunas/os expertas/os han dedicado parte de su vida a investigar el apego y lo que esto supone en la crianza de los más pequeñas/os.

La crianza con apego, término acuñado a principios de la década de 1980 por William Sears, pediatra estadounidense, se basa en los principios de la teoría del apego desarrollados por el psicólogo John Bowlby. La teoría sugiere que para que se establezca un buen vínculo de apego las personas de referencia para el bebé deben realizar algunas acciones. Principalmente, la/el adulto se debe adaptar a las necesidades de las niñas/os, por otro lado, la lactancia o amamantamiento materno, también se aconseja el porteo, y por último, el colecho con el mayor contacto físico posible (Sears & Sears, 2001, en Di Stefano, 2020).

A su vez, el pediatra y escritor Carlos González (2013), afirma en su libro que la mayoría de las niñas/os tienen un apego seguro. Sin embargo, este tipo de apego no depende del tiempo que esté la niña/o en brazos, sino del caso que se le hace. Es decir, esto depende de la rapidez y eficacia con la que la cuidadora/or responda a las necesidades del bebé, acepte sus sentimientos y garantice y proporcione su comodidad, consuelo y seguridad. Además, aporta una serie de ejemplos que aclaran lo que significa este concepto. Según dice, es posible sostener al bebé en sus brazos todo el día, pero al mismo tiempo ignorarlo o, incluso cuando crece, insistir en portearlo cuando lo que

quiere es gatear. También es posible sostener a un bebé que llora en brazos, pero no aceptar ni responder a las necesidades que demanda, sino rechazarlas o incluso ridiculizarla/o con expresiones del tipo: “parece mentira, una niña tan grande”, “qué feo estás cuando lloras”, “no te pongas así, no es nada”, o anteponer el sufrimiento del adulto “no le hagas esto a mamá”, o responder con hostilidad “¡ya estamos otra vez!”, etc. (p.39).

Las y los bebés necesitan padres y madres tranquilos/as que sepan o parezcan saber qué hacer en cualquier situación. Deben saber que al llorar por cualquier circunstancia serán atendidas/os y consoladas/os. Una niña/o con madres y padres inseguras/os, con miedos o frustrados ante el lloro, no se sentirá seguro. Es por ello la frase mencionada anteriormente la cual indica que es posible tomar a una niña/o en brazos y al mismo tiempo ignorarlo y rechazarlo emocionalmente.

5.3. Aportaciones de Lóczy para el alumnado adoptado

La institución llamada Lóczy, mencionada anteriormente, está estrechamente relacionada con la crianza con apego y el establecimiento de un buen vínculo. La institución nació tras la Segunda Guerra Mundial. En aquella época transitoria en la que un gobierno de unión nacional iba a ser nombrado, se trataba, entre otras tareas, de dar un hogar a las niñas/os huérfanas/os y de proteger del contagio aquellas niñas y niños cuyos madres y padres eran tuberculosas/os.

En el origen de esta institución, hay una mujer, Emmi Pikler. Y más que un método, Pikler propone una manera diferente de mirar a la niña y al niño.

5.3.1 La importancia de los cuidados

Emmi Pikler creó su filosofía y métodos de enseñanza partiendo de los movimientos revolucionarios europeos que en el siglo XX defendían una educación activa como la de María Montessori, Rudolf Steiner o Célestine Freinet, además de valerse también del psicoanálisis de Freud y de la teoría del apego de Bolwby. Creó una pedagogía que pone el punto de mira en los cuidados infantiles de calidad y en la relación con la/el adulto como base para que en un futuro la niña/o sea capaz de iniciar su propio viaje, lanzándose con seguridad y estabilidad a la conquista del mundo, y poniendo en práctica sus propias habilidades (De la Torre, 2014).

El sistema educativo creado por Emmi Pikler y su equipo en el Instituto Lóczy de Budapest durante más de 60 años, ha demostrado que es posible el desarrollo sano y armonioso de bebés y niñas/os pequeñas/os sin familia criadas/os en instituciones

educativas. Genera un ambiente humano, físico y óptimo propicio para el desarrollo integral de la niña/o en una situación educativa colectiva basada en dos ejes: establecer una relación vincular privilegiada con una adulta/o estable capaz de tratar con cualquier niña/o y cuidarlo en cada ocasión de la mejor manera posible, cuidando hasta el último detalle, para así proporcionar un cuidado de alta calidad. Y fomentar la plena autonomía en los movimientos y actividad de las niñas/os, sin la intervención directa de las adultas/os, pero si indirectamente, para proponer, construir y reconstruir continuamente escenarios asociados a los que esas actividades requieren (Herrán, 2013).

Judit Falk (1997) asegura que:

La seguridad afectiva, aportada por la calidad y estabilidad de los referentes del vínculo de apego, se configura en las interacciones repetidas cotidianamente. Desde allí sostiene el reaseguramiento profundo del precario psiquismo originario del bebé, que le permite tolerar las vivencias caóticas de desamparo y desorganización que sufre ante el registro de las necesidades biológicas y afectivas que no puede satisfacer por sí mismo. Por otra parte, es la misma relación afectiva la que construye el diálogo tónico-emocional, el código corporal de la comunicación no verbal que está en la raíz y es condición de acceso al lenguaje. El adulto, con su continencia afectiva, permite además la progresiva estructuración del yo y de una imagen de sí con suficiente continuidad, consistencia, a pesar de los cambios, a partir de protorrepresentaciones y luego de representaciones mentales, que así mismo introducen al protoinfante en los aprendizajes sociales, en el lenguaje y en la cultura (p. 142).

Es indudable que las prácticas realizadas en Lóczy durante 60 años, reemplazar con éxito a la familia durante la primera infancia, supera con creces al ámbito únicamente académico. Para las trabajadoras, lo más importante era la vida de las niñas/os. No estaban obligados a tomar una cucharada extra si no la querían, y en caso de enfermedad no estaban confinados a la cama, sino que se les acondicionaba un rincón de juego y la ropa debería ser agradable para que no dificultase el movimiento. Además, gran parte de la vida cotidiana de esas niñas/os se llevaba a cabo al aire libre, o incluso los exámenes médicos de cada bebé o niña/o, independientemente si estuviese sana/o o enferma/o, se realizaba con excesivo cuidado y sin que llorara (Herrán, 2013).

En los años de existencia de la institución, Lóczy acogió a unas 2.000 niñas/os, muchas/os de las/os cuales ya son adultas/os. Y en relación a las investigaciones que los rodean, al no encontrar las secuelas encontradas comúnmente en niñas y niños con pasado institucional (Tresserras (2017), Lóczy “se ha convertido en espacio de formación y de asesoramiento para otras instituciones nacionales, y luego en centro de formación, de investigación y de reflexión para profesionales de la Protoinfancia de muchos países de Europa y América” (Szanto, 2011, p. 1).

Para que ese tipo de secuelas no se diesen en las niñas/os institucionalizados en Lóczy, la pediatra húngara argumentó que no puede ser la persona sola, ni las prácticas o acciones las que intervengan y transformen al individuo, sino que son las interacciones que esta niña/o realiza con su entorno lo que modela y organiza todo el sistema relacional y comportamental (Beneito, 2012). Para ello, en Lóczy se sostiene que es importante comenzar por cuidar el cuerpo y promover su bienestar, para que en las situaciones en las que el bebé o niña/o pequeña/o no necesite la colaboración de la/del adulto, con su motricidad y el movimiento voluntario que ha aprendido con su persona de referencia, “pueda descubrir, desplegar y desarrollar todas sus posibilidades, si así lo desea. Por todo ello en Lóczy, educar empieza por cuidar” (Herrán, 2013, p. 38).

5.3.2 Criterios pedagógicos y cómo llevarlos al aula

“Lóczy propone un sistema educativo que consiste en proporcionar unos cuidados personalizados al máximo, un marco de vida estable, un entorno adaptado a las necesidades funcionales de cada edad y, en especial, en promover la completa libertad de movimientos” (Herrán, 2013, p. 39).

Fundamentalmente, el principio pikleriano que da valor a la actividad autónoma de la niña/o debe practicarse sin interferir directamente en los movimientos y el juego de la niña/o. Lo que puede resultar una tarea complicada para las/os educadoras/es. Por un lado, también es necesario seguir otro principio pikleriano y garantizar la seguridad emocional de las niñas/os. Y por otro, es necesario garantizar un entorno óptimo y de calidad mediante el cumplimiento de ciertos requerimientos tanto físicos como materiales. Se debe tener un espacio bien equipado y se debe realizar un uso adecuado de los materiales, objetos y juguetes, deben ser suficientes y estar en buen estado. Además de lo mencionado, la educadora/or debe asegurarse de que la niña/o pueda jugar durante el tiempo suficiente, y a su vez acompañar y apoyar continuamente a la niña/o con su presencia atenta segura y empática (Szöke, 2016).

5.3.2.1. Declaración Pikler-Lóczy de los derechos de niños y niñas en las escuelas y jardines infantiles

A lo largo de la revisión bibliográfica han ido surgiendo temas que llevan a plantearse los derechos que esos miles de niñas/os, y todas/os en general, merecen. Por ello se debe recordar que el día 20 de noviembre es el Día Universal de la niña/o y es un día para hacer hincapié en los derechos de la infancia. “Este día mundial recuerda que todos los niños tienen derecho a la salud, la educación y la protección, independientemente del lugar del mundo en el que hayan nacido” (Unicef, 2022).

En la institución Lóczy defendían esos mismos derechos y los tenían bien adquiridos gracias a la manera que tenían de mirar a la niña/o y a la infancia. Pero, a su vez, el Grupo de Trabajo de lengua húngara y alemana de la escuela Emmi Pikler, decidió redactar una declaración de los derechos de niñas y niños en las escuelas y jardines infantiles (2016, p.121) ya que consideraban que toda niña o niño en una escuela o jardín infantil (ver anexo 2):

Tiene derecho a ser aceptado como persona, a un trato comprensivo, cuidadoso y respetuoso y a que se le proteja de toda manifestación de violencia, explícita o implícita, sea física o verbal. Tiene derecho a disfrutar de una relación atenta, amistosa y de apoyo por parte de los adultos que le cuidan, conocen y tienen en cuenta sus necesidades físicas y psíquicas. Tiene derecho a una vida sana, a que se vele por su bienestar físico, a que se cuide de su nutrición, su vestimenta, su descanso, así como de su actividad y juego al aire libre, siempre según sus necesidades individuales. Tiene derecho a recibir un trato personal y delicado durante los cuidados, durante la satisfacción de sus necesidades físicas; a no ser urgido de manera explícita ni implícita.

Tiene derecho a la estabilidad y a la continuidad de sus relaciones personales, de sus condiciones de vida y de su entorno físico, a que los eventos de su día a día le sean claros y previsible. Derecho a poder influir en su entorno y con ello a poder crear una imagen positiva de sí mismo. Tiene derecho a que se observe y se promueva su desarrollo, se respete su ritmo individual y a que no se le confronte con expectativas para las que todavía no ha madurado. Tiene derecho a tener suficientes y apropiadas oportunidades para la actividad autónoma, para desarrollarse mediante el movimiento y juego libre, para descubrir su entorno por iniciativa propia y a que el adulto le acompañe con interés en este afán. Tiene derecho a recibir el apoyo que le hará sentirse a gusto y seguro, y a aprender a convivir con sus compañeros en un grupo pequeño y manejable.

Tiene derecho a expresar sus emociones, a que compartan su alegría y empaticen con él en su pena, y si lo necesita, a que le consuelen y le ayuden a dominar sus impulsos. Y tiene derecho a recibir de los adultos que le cuidan un apoyo que constituya un puente entre la escuela y el hogar, mediante el que sus padres puedan seguir los eventos de su día a día y a poder sentir que durante el tiempo que permanece en la escuela lo más importante para él es su familia.

Para proponer un acercamiento a la pedagogía Lóczy en cualquier escuela, es de vital importancia que el profesorado recoja esta declaración e interiorice dicha manera de mirar a la niña y al niño.

Además de tener claros los derechos que las niñas/os deben tener en el aula y en general a lo largo de toda su infancia, como se ha dicho a priori, Lóczy tiene en cuenta

tres pilares fundamentales: la actividad autónoma de la niña/o, los juguetes y objetos de juego y los cuidados.

5.3.2.2. La actividad autónoma en las niñas/os pequeñas/os

Los cimientos de la autonomía adulta se constituyen al respetar los aprendizajes libres y autónomos en los ámbitos afectivo, psicomotor y cognitivo (Falk, 2009). La libertad de movimiento en las primeras etapas del desarrollo motor muestra el aspecto más característico de la teoría de Pikler. Su propuesta defiende una perspectiva evolutiva que se basa en un desarrollo motor autónomo y en la imagen de la niña/o o bebé capaz y competente, haciendo desaparecer ciertas ideas sobre crianza y educación infantil (Godall, 2016).

Emmi Pikler mostró lo esencial de las actividades independientes para el desarrollo armonioso de la personalidad. Si la adulta/o puede resistirse a sugerir e interferir en los movimientos y juegos de la niña/o, esta/e se concentrará en experimentar, practicar y resolver sus propios problemas. Además de brindar seguridad emocional, las adultas/os tienen otras tareas. Aunque no inicien actividades de juego y no animen a las niñas/os a jugar, deben estar pendientes constantemente de asegurar un entorno óptimo, de los requisitos físicos específicos, y sobre todo de apoyar y acompañar a la niña/o en sus momentos de actividad (Szőke, 2016). El papel de las educadoras/es radica en “mantener una actitud de ayuda, sostén y comprensión, ejercer un talante esencialmente negociador dando tiempo para que sea el propio niño quien, siempre que sea posible, tome la decisión final” (Herrán 2013, p. 51).

Se piensa que los bebés necesitan ayuda adulta para prestar atención a los juguetes o para jugar. Es una verdadera lástima, ya que, de esta manera se les arrebatada la iniciativa, la experimentación y el saber desenvolverse ella/el misma/o en determinadas situaciones. A menudo, la niña/o en su tiempo de juego no se guía por el logro de una meta, sino por el disfrute de la actividad en sí. Hay que dar espacio al interés intrínseco de la niña/o para que puedan verse capaces y beneficiarse de él (Szőke, 2016).

Además de responder a sus necesidades de juego, la ayuda y apoyo directos, como se ha repetido anteriormente, no es fácil para la educadora/or estar entre niñas/os sin tener contacto directo con ellas/os en el juego. La mayoría piensan que no están haciendo nada, cuando en realidad, están haciendo mucho. “La observación es condición y objetivo a la vez, el puente metodológico entre la práctica y la investigación pikleriana. Hay que saber mirar al niño en la distancia adecuada, y también en la proximidad de la relación participativa” (Godall, 2016, p. 82).

La experiencia ha demostrado que cuando una educadora/or trabaja con diez o doce niñas/os, no ocurre que esté sin hacer nada. Su presencia es tan natural como la presencia de una madre en casa. Limpia la nariz, coloca bien la ropa, alimenta, recoge los juguetes..., al mismo tiempo que cuida a las niñas/os, vigilándolas/os. La presencia activa y atenta de la educadora/or ayuda a la niña/o a ser independiente y autónomo y su vez sentir que su persona de referencia está disponible cuando la/o necesite (Szöke, 2016).

Por lo tanto, trabajar de forma independiente desde una edad temprana es beneficioso y significativo para el presente y el futuro. Además, es fuente de disfrute y agrado. Por eso es conveniente que todas las niñas/os ya sean criados en familia o en instituciones, experimenten desde una edad temprana condiciones ayuden descubrir la satisfacción de crear su propia actividad espontánea e incrementarla gracias a los resultados obtenidos (Falk, 2003).

5.3.2.3. Juguetes y objetos de juego

Según este modelo educativo, el juego libre se refiere al período y el tiempo en los que se da una actividad autónoma de las niñas/os en un entorno proporcionado con juguetes y objetos. Ésta es una fuente de disfrute que se actualiza y desarrolla constantemente para maximizar el potencial de juego de la niña/o, si la niña/o demanda en ese momento. (David y Appell, 1986, 2010; Kálló y Balog, 2013; Szöke, 2016; Tardos, 2014, en Sagastui y Herrán).

Tal y como mencionan Kálló y Balog, (2013) “Emmi Pikler sugiere que el primer objeto de juego que se le dé al bebé sea una tela de algodón suave y colorido” (p.10)

La mayoría de las personas relacionan los juguetes con objetos especialmente diseñados para niñas/os y vendidos principalmente en las jugueterías. No obstante, tiene un significado más amplio. “Para un bebé, el mundo entero es una enorme, nueva y excitante oportunidad de explorar” (Tardos, 2012, p 246). Por lo tanto, un juguete puede ser cualquier objeto que se le ofrece a la niña/o para jugar, puede ser desde un juguete, hasta vasos, boles, cestas, cucharas de madera, o botes. Con los bebés, se asegura que los juguetes sean accesibles para ellas/os y que estén espaciados uniformemente dentro del espacio. A los más mayores se les proporcionan juguetes agrupándolos en cubos, cestas o estantes a su altura, procurando que haya espacio suficiente para moverse (Szöke, 2016).

El propósito del juguete no es despertar el interés de la niña/o, puesto que la niña/o ya se interesa por sí mismo. Un buen juguete es abierto, se puede usar de maneras diferentes, brinda opción a la creatividad y a la invención. A la hora de elegir un juguete,

no hay que mirar el juguete en sí, sino la cantidad de actividades que la niña/o puede hacer con él. Es de gran importancia tener una gran cantidad de juguetes hechos con materiales naturales, por ejemplo, madera, juncos, y también cuencos de metal, objetos de tela o hilo, aunque también puede haber juguetes de plástico (Szőke, 2016).

5.3.2.4. La coreografía de los cuidados. La importancia de los detalles

Por cuidados se considera al “conjunto de la atención del niño, ya se centre en lo que el adulto proporciona al niño, o en el cuidado corporal o cualquier otra actividad; bajo este término está también incluida la observación”. Actualmente, en las aulas infantiles, los cuidados se concentran en el cambio de pañal, la alimentación y el sueño (Fomasi y Jaquet, 2016, p. 75).

No es de extrañar que Emmi Pikler utilice las palabras cuidados y educación juntas o como sinónimos. De esta forma, demuestra claramente su creencia de que, en el primer año de vida, cuidar a la niña/o es al mismo tiempo enseñarle: “el entrelazado íntimo de cuidados y educación forman la base del desarrollo y despliegue de su personalidad” (p.17). Es entonces cuando la persona de referencia se asocia y entra en contacto directo con ella/él. Pikler afirma que “el bebé necesita mucho amor y reconoce que la madre expresa este amor también con su sonrisa, su amabilidad, sus palabras, y a veces con juegos, pero considera los cuidados amorosos como lo más importante de su relación” (Kálló, 1943-2016, p, 17).

No obstante, hay gestos que pensando que serán de agrado para el bebé producen el efecto contrario y les incomodan. Según relata Tardos (1992), los estímulos táctiles juegan un papel muy importante en la vida del bebé. Pero esta suposición teórica no se aplica a menudo en la práctica. Hay muy poca o ninguna investigación en la literatura especializada sobre qué gestos de las adultas/os son agradables para las niñas/os y cuáles son ofensivos sin que la/el adulto lo sepa.

Desafortunadamente, actualmente, se puede encontrar educadoras/es en escuelas que continúan alimentando, cambiando pañales y vistiendo a las niñas/os que, aunque ejecuten esas tareas de acuerdo a las reglas, lo hacen de manera mecánica e idéntica a todas las niñas/os (Kálló, 1943-2015). En esas situaciones, la atención y el contacto físico se vuelven irritantes, molestos y en ocasiones pueden causar frustración en el bebé o niña/o. Se debe tratar a la niña/o pacientemente con gestos, palabras y esperar su respuesta. “La manera de tratar al niño contiene, para el bebé, numerosas informaciones. Los movimientos tiernos y delicados expresan atención e interés, mientras que los gestos bruscos son una señal de desatención, de indiferencia o de impaciencia” (Tardos, 1992, p.4).

Falk (1990) garantiza que:

El vínculo estable y continuado con un número reducido de personas bien conocidas y la relación privilegiada con un adulto permanente son las condiciones fundamentales de la salud mental y del éxito de la socialización primaria en la primera infancia. Cuando todo lo que le sucede al niño tiene lugar en el marco de una relación, de un intercambio real que le permite tomar conciencia de la persona que se ocupa de él, a la vez que de sí mismo, solo entonces puede ser consciente de su integridad individual y de su identidad personal. Sin este sistema de relaciones, el niño no puede soportar las frustraciones inevitables y necesarias para la maduración de su personalidad. (p. 3).

6. CONCLUSIONES

A la luz de la información revisada, se puede afirmar que se han cumplido los cinco objetivos propuestos en esta revisión sistemática. A través de la bibliográfica analizada se realiza una aproximación conceptual para entender al alumnado adoptado, asimismo, conocer las necesidades de las/os mismas/os y visibilizar la importancia del vínculo y los cuidados íntimos en la etapa infantil. Por otro lado, en la misma revisión se ha indagado acerca de Lóczy y su pedagogía, y se puede afirmar que los procedimientos y la forma de mirar y tratar a la niña/o concuerdan con las necesidades que demandan las niñas y niños adoptados. Y, por último, al exponer las diferentes formas que Lóczy considera beneficiosas para dichas niñas/os, a su vez se está ofreciendo información y formación al profesorado, con lo cual, se han logrado identificar algunos de los requisitos que las/os docentes deben cumplir como principal condición para mejorar la atención a este alumnado.

En definitiva, las experiencias vividas en la primera infancia son decisivas en la configuración de la personalidad de la niña/o y, como se ha dado a conocer, según las expertas y los expertos, el orfanato, incluso sólo durante los dos primeros años de vida, podría causar efectos sociales y emocionales perjudiciales (De Aranzabal y cols, 2007). No obstante, la adopción supone una oportunidad única para la recuperación del desarrollo emocional tras la adversidad temprana (Román, 2010). Sin embargo, no quiere decir que el proceso sea fácil. Las niñas y niños adoptados, además de desarrollarse, aprender, crecer y hacer lo que hacen todas/os, tienen que subsanar el sufrimiento y las secuelas que la institución les deja y además, comprender el porqué de su experiencia de abandono, por lo que estamos hablando de muchísima más tarea que la de cualquier niña/o (Navarro, 2011).

Por ello, siguiendo la pedagogía que Lóczy defiende, Lóczy protege, cuida minuciosamente y respeta el cuerpo de las niñas/os no solo atendiendo las necesidades de higiene, sueño, nutrición y seguridad física; también ofrece a la niña/o la oportunidad de explorar las sensaciones de su cuerpo permitiéndole descubrirse a sí misma/o, percibirse a sí mismo como individuo valioso y adquiriendo así la autoestima y confianza que necesita.

Al ser la infancia la etapa en la que el ser humano configura su identidad y su forma de ver el mundo, la escuela ha de ofrecer a la niña/o un contexto en el que pueda llevar a cabo su propio proyecto vital, siendo la/el arquitecta/o de su devenir cotidiano en una relación armónica consigo misma/o, con los demás y con el mundo que lo rodea. Y para ello, Lóczy nos transmite el alto valor educativo de los cuidados corporales (de la Torre, 2014).

Un bebé que pierde a su familia cae en un universo caótico cuya incoherencia nos resulta difícil de imaginar. En Lóczy las/os envuelven con la mirada, con su voz, los/as buscan comentando todo lo que hacen, orientándolas/os e intentan organizar alrededor de ella/él un mundo estable para darle esa plenitud perdida. Lentamente, con paciencia tejen alrededor de ellas/os una envoltura, lo que los psicoanalistas anglosajones llaman una piel psíquica, una piel inmaterial esencial para la supervivencia de un bebé (Lóczy un hogar para crecer, 2000).

Es por ello que Lóczy exige educadoras/es infantiles que sean referentes seguros para esas niñas/os, y les brinden la oportunidad de tender puentes de fortaleza para ayudarlas/os a crecer y prosperar de la mejor manera posible, y para ello, las personas de referencia deben ser accesibles, sensibles y estar dispuestos a practicar una verdadera pedagogía de la escucha. Un buen desarrollo integral basado en la confianza de las propias capacidades, requiere relaciones estables y predecibles en un entorno apropiado, así como un profundo respeto y admiración por la actividad autónoma de la niña/o (Godall, 2008, en de la Torre, 2014, p.38). Así, esas niñas/os se sentirán valiosas/os y queridas/os, impidiendo que padezcan un trastorno de apego o si este existe poder repararlo.

Gonzalo (2009) en su *Guía de apoyo para niños con trastornos de apego* dice que:

Al bebé al que le faltó la confianza básica, no pudo focalizar la atención en sus cuidadores, no pudo concentrar la atención durante periodos cada vez más largos ni perseverar en el estudio del objeto, no pudo compartir experiencias y sentimientos, no pudo aprender a predecir el comportamiento (p. 39).

Por ello, las niñas/os que han sufrido separaciones y experiencias traumáticas tempranas, a menudo tienen dificultades para adaptarse a la escuela. La escuela es una vía fundamental para compensar algunas de las carencias provocadas por experiencias tempranas desfavorables que dificultan la evolución y el aprendizaje. Las necesidades de estas niñas/os son abundantes, por lo que, si estas no se satisfacen de manera correcta, las consecuencias futuras pueden ser terribles para ellas/os. Por esta razón, las/os docentes deben ser sensibles al tema y respetar los ritmos de cada una/o para que el proceso se lleve a cabo de manera adecuada, dejando a un lado los contenidos, ya que lo fundamental es focalizar la atención en el desarrollo y aprendizaje emocional. Por lo tanto y consecuentemente, el profesorado debe estar capacitado y tener la información y formación necesarias para estar a la altura de las necesidades de esas niñas/os y poder acompañarlas/os en su proceso de aprendizaje y desarrollo global.

Para ello, según Lóczy es importante ofrecer un ambiente de seguridad y protección en el que sientan la confianza de poder expresar su dolor y sus sentimientos causados por las vivencias pasadas y dejarlos ir para que puedan vincularse de forma segura a su nueva familia y a su entorno más cercano (Kálló, 1943-2015). Además, como profesoras/es, se deben evitar generalizaciones o atribuciones erróneas, siendo conscientes de la heterogeneidad que existe entre niñas y niños adoptadas, ya que, aunque todos han vivido experiencias traumáticas a una edad temprana, estas han sido diferentes y estas mismas afectan de una forma determinada a cada persona, por ende, la insistencia en la formación y sensibilización al tema.

La revisión bibliográfica llevada a cabo, visualiza la gran magnitud que el apego tiene en las niñas/os, en su desarrollo y en la calidad de los futuros vínculos. Es un cimiento que marca de alguna manera el psiquismo del ser humano, debido a que repercute en su autoconfianza, en la percepción que se tiene del mundo y de los demás y en el comportamiento hacia ellos. Un vínculo seguro favorece la comprensión de sí mismo, las relaciones futuras, la regulación y la decodificación de las emociones tanto propias como ajenas.

Sin duda, se puede concluir que las escuelas son uno de los principales lugares donde las niñas/os adoptadas/os tienen la oportunidad de entablar esas nuevas relaciones, por lo que se recomienda a los docentes conocer las claves para entender el desarrollo emocional de estas niñas/os de manera que puedan ofrecer modelos de relación positivos que les ayuden a reorganizar su mundo emocional.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- American Academy of Pediatrics (2015). *Las experiencias infantiles adversas y las consecuencias del trauma para toda la vida*. http://www.nppcacesmembers.org/wp-content/uploads/2018/04/ttb_aces_consequences_spanish.pdf
- Beneito, N. (2012). Un largo recorrido: desde Wallon y Winnicott hasta Pikler. Distribuido para *Pikler-Lóczy Euskal Herriko elkarte* por cortesía de la autora y de la Asociación Pikler-Lóczy de la Argentina, APLA. https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/noemi_beneito_desde_wallon_y_winnicott_hasta_pikler.pdf
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. (6ªed.): Ediciones Morata.
- Corbella Santomà, S. y Gómez Hinojosa, A.M (2010). Características de las familias adoptivas que facilitan la adaptación y consideraciones sobre los aspectos facilitadores de la integración. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (37), 51-66.
- Chamorro, L. (2012) El apego. Su importancia para el pediatra. *Revista de pediatria*, (3), 199-206.
- D'Andrea, A. (2009). Los desafíos evolutivos de la familia adoptiva. *Psicoperspectivas*, VIII (1), 159-194.
- Di Stefano, D. L. (2020). Crianza con apego: nuevas recetas para viejas prescripciones. *Actas de Periodismo y Comunicación Social*, 6 (1).
- De la Torre, P. (2014). *Aportes Pikler-Lóczy en la escuela infantil. Construyendo una pedagogía de lo cotidiano*. (Trabajo de fin de grado). Facultad de educación, Universidad de Cantabria, España. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/5446/TorreConejoPatriciaDeLa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De Aranzabal Agudo, M., Labayru Echevarria, M., Ocio Ocio, I., Rodríguez Pérez, B., Vera de Pedro, E., Villate Szigriszt, C., Ortuzar Yandidas, S., Iceta Lizarraga, A., de Miguel Maiza, M., Astobiza Beobide, E., Pérez Fernández, A. y Rezola Solaun, MV (2007). La salud de los niños adoptados en el extranjero por familias del País Vasco y Navarra (1997-2004). *Pediatría Atención Primaria*, IX (35),427-447. ISSN: 1139-7632. <https://www.redalyc.org/pdf/3666/366638697004.pdf>
- Falk, J. (1968). *Adaptación, continuidad y salida de la institución*. Claves de la Educación Pikler-Lóczy.
- Falk, J. (1990). Cuidado personal y prevención. *Revista infancia* (4). http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/21/Cuidado_personal_y_prevenici%C3%B3n_Judit_Falk.pdf
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de una verdadera autonomía. *Infancia* (116). http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/21/Los_fundamentos_de_una_verdadera_autonom%C3%ADa_Judit_Falk.pdf

- Falk, J. (1997) *Mirar al niño. La escala de Desarrollo Instituto Pikler*. ARIANA, FUNDARI y Asociación Internacional Pikler Lóczy.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). *Día Universal del Niño*.
<https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/dia-internacional-nino#:~:text=Naciones%20Unidas%20celebra%20el%20D%C3%ADa,los%20derechos%20de%20la%20infancia>
- Fomasi, I. y Jaquet, P. (2016). *Cuidados corporales de acuerdo con los principios de Pikler*. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5 (3), pp. 66-78.
- Garai, B., Lasarte, G. y Tresserras, A. (2019). *Cambiamos la mirada docente ante el alumnado que nadie quiere: De un problema de conducta a un tema de justicia social*. Madrid congreso AIDIPE.
- Giménez-Pando, J., Pérez-Arjona, E., Dujovny, M., & Díaz, F. G. (2007). Secuelas neurológicas del maltrato infantil. Revisión bibliográfica. *Neurocirugía*, 18 (2), 95-100.
- Godall, T. (2016). Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio con bebés. *RELAdeI, La Pedagogía Pikler-Lóczy de Educación Infantil*, 5.3, 79-90.
- Gonzalez, C. (2013). *Creciendo juntos. De la infancia a la adolescencia con cariño y respeto*. Temas de hoy.
- Gonzalo Marrodán, J. L. (2009). *Guía para el apoyo educativo de niños con trastorno de apego*. Colección Educación. LibrosEnRed.
- Hernández-Muela, S., Mulas, F., Téllez de Meneses, M., & Roselló, B. (2003). Niños adoptados: factores de riesgo y problemática neuropsicológica. *Revista de Neurología*, 36 (1), 108-117.
- Herrán Izaguirre, E. (2013): La educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2 (3), pp. 37-56.
- Hutton B., Catalá-López, F., & Moher, D. (2016): *La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA*. Med Clin (Barc). 2016.
- Johnson, D. (2000). Medical and developmental sequelae of early childhood institutionalization in Eastern European adoptees. En Ch. Nelson (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol. 31 (págs. 113-161). New Jersey: LEA.
- Junquera, C.; López, J.J.; García, P. y García, A. (2011). Desarrollo del vínculo del apego en situaciones de adopción: Revisión bibliográfica. *Revista Psicología Científica.com*, 13 (7). <http://www.psicologiacientifica.com/vinculo-apego-adopcion>
- Kálló, É. y Balog, G. (2013). *Los orígenes del juego libre*. (Martínez, S. Trad.) Budapest, Hungría: Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság.
- Kálló, E. (1943-2015). Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más. *Reladei, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5 (3), 15-20.
- Ley 18703, de 26 de abril de 1988, normas sobre adopción de menores y deroga ley nº16.346. (Artículo 25, 10 de mayo de 1988)

- Llorens-Martín, M. (2021). CSIC: *Las células madre del cerebro permiten generar neuronas durante toda la vida*.
- Loizaga Latorre F. (2019) *Psicopatología en adolescentes inmigrantes y adoptados*. En: AEPap (ed.). *Congreso de Actualización Pediatría 2019*. 177-182. Lúa Ediciones 3.0. https://www.aepap.org/sites/default/files/pags._177-182_psicopatologia_en_adolescentes_inmigrantes_y_adoptados.pdf
- López, C., & Ramirez, M. (2005). Apego. *Revista chilena de medicina familiar*, 6 (1), 20-24.
- Martínez García, Y. (2020). *ACE (Adverse Childhood Experiences), la realidad que la escuela no ve*. (Trabajo de fin de Grado). Universidad del País Vasco.
- Martino, B. (2014). Bernard Martino. *Una escuela de civilización*.
- Martino, B. (2000). Bernard Martino. *Lóczy un hogar para crecer*.
- Mesa-Gresa, P., & Moya-Albiol, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el 'ciclo de la violencia'. *Revista de neurología*, 52 (8), 489-503.
- Mugica Flores, J.J y Rodriguez Gonzalez, A. (2011). *Del abandono a la adopción: itinerario de vivencias, secuelas y retos en los adolescentes adoptados, víctimas de experiencias tempranas de abandono y de sus familias*. Servicio ARLOBI-ADOPTIA de Atención Psicosocial de AGINTZARI, S.Coop. de Iniciativa Social de Bilbao. <https://www.escueladefamiliasadoptivas.es/wp-content/uploads/2019/08/11-LAA-JMF-CAPITULO-ADOLESCENCIA-CONGR-TF-BILBAO-BREVE.pdf>
- Navarro, M. (Coord.) (2011). *Guía de intervención educativa del niño adoptado*. Zaragoza: AFADA (Asociación de familias adoptantes de Aragón)
- Palacios, J., Sánchez-Sandoval, Y., & León, E. (2005). Adopción y problemas de conducta. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(19), 171-190.
- Pazos González, L. (2014). *Adopción y escuela*. (Trabajo de fin de Grado). Universidad de Coruña, España. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11869/PazosGonzalez_Laura_TFG_2014.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Pikler, E. E. (2016). Declaración Pikler-Lóczy de los derechos de Niños y Niñas en las escuelas y jardines infantiles. *RELAdeI: Revista Latinoamericana de educación infantil*, 5 (3), 121-121.
- Povian, C. M., & Dumitrescu, C. (2015). Educational System For Children In Need From Romania-In The Communist Period And Nowadays. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 460-465. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815041683>
- Real Academia Española. (2020) Diccionario panhispánico del español jurídico. <https://dpej.rae.es/lema/adopci%C3%B3n1>
- Román Rodríguez, M. (2004). Niños y niñas rumanos procedentes de adopción internacional: ¿son diferentes a los demás? *Apuntes de Psicología*, 22, (3), 391-402.

- Román Rodríguez, M., & Palacios González, J. (2011). Separación, pérdida y nuevas vinculaciones: El apego en la adopción. *Acción Psicológica*, 8 (2), 99-111.
- Román Rodríguez, M. (2010). *El apego en niños y niñas adoptados: modelos internos, conductas y trastornos del apego*. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla. España.
- Rosas, M., Gallardo, I., & Angulo, P. (2000). Factores que influyen en el apego y la adaptación de los niños adoptados. *Revista de Psicología*, 9 (1), 145.
- Rutter, M. (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption alter severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 465-476.
- Sagastui, J., & Herrán, E. *Construcción del formato de campo "Acompañando el juego libre en la Escuela Infantil Emmi Pikler"*. Planteamiento teórico y desarrollo metodológico. Universidad del País Vasco.
- Suárez Bedoya, L. F., Orrego Vahos, O. D., Acosta Noreña, D. A., & Pino Gómez, K. (2017). APEGO EN NIÑOS ADOPTADOS. *Revista Electrónica Psyconex*. 8, (13), 1–8. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/326992>
- Sierra, P. y Moya, J. (2012). El apego en la escuela infantil. Algunas claves de detección e intervención. *Psicología educativa*, 18 (2), 181-191.
- Szanto, A. (2011). Reflexiones acerca del trabajo en el instituto Pikler ("Lóczy") de Budapest, Hungría. *Red Pikler Nuestra América*. https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/agnes_szanto_reflexiones_a_cerca_del_trabajo_del_instituto_pikler.pdf
- Szőke, A. (2016). Autónomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividad autónoma en la escuela infantil 0-3. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5 (3), 41-46.
- Tardos, A. (1992). La mano de la educadora. *Revista INFANCIA*, (11). <https://docplayer.es/14641676-La-mano-de-la-educadora.html>
- Tregón, Y, A. (2017-2018). *Pautas de actuación en la escuela ante los trastornos de apego de niños y niñas adoptados/as*. (Trabajo de fin de Grado). Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.
- Tresserras, Angulo, A. (2017). *Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de educación infantil*, (Tesis Doctoral) Universidad del País Vasco.
- Vega-Arce, M., & Nuñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la Infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería universitaria*, 14 (2), 124-130.
- Viloria, M. (2019) *Cómo ayudar en la escuela al alumnado que ha sufrido experiencias adversas en la infancia*. (Trabajo de fin de Grado). Universidad Camilo José Celá, Madrid, Facultad de Educación, España.

8. ANEXOS

Anexo 1. Comportamientos niña/o-cuidadora/or según los tipos de apego.

Apego niño sano	Madre o Cuidador
<p>Desarrolla patrones de seguridad y confianza en sí mismo y en otros. Conducta verbal y no verbal que denota relaciones afectuosas. Relajado y contento con los reencuentros. Invita a jugar o interactuar. Muestra iniciativa para aproximarse físicamente. Tiene mejor autorregulación. Buena disposición ante reglas y límites. Disminuye su llanto</p>	<p>Se involucra más con el niño. Responde más a sus señales. Su respuesta es más apropiada. Expresa más emociones positivas y menos negativas. Sabe de los gustos de los niños. Disfruta del contacto físico. Habla afectuosamente del niño.</p>
Apego ansioso ambivalente Niño	Madre o Cuidador
<p>Pasividad en la conducta exploratoria al medio y de acercamiento a la madre. Dependencia exagerada Falta de autonomía. Percibe a su madre como alguien no disponible y no predecible. Comportamiento colérico, vigilante, indefenso y ambivalente. Conducta de aproximación y rechazo hacia la madre. Difícilmente se consuela y tranquiliza con su cuidador. Tiene poca o nula interacción con los otros. Llanto e irritabilidad. No acepta reglas y límites fácilmente.</p>	<p>Inconsistencia en la disponibilidad. Insensibilidad ante las necesidades del niño. Si logra interactuar dependerá de su estado de ánimo o deseo. Muestra poco afecto positivo. Poca respuesta al llanto del niño. Poca accesibilidad, cooperación y aceptación del niño. No muestra rechazo al contacto físico con el niño No respeta al niño e inicia interacciones en los momentos más inapropiados. Menor comunicación verbal. Mayor distanciamiento físico.</p>
Apego ansioso-evasivo o evitativo Niño	Madre o Cuidador
<p>Evita física o afectivamente a la madre/cuidador o ignora su presencia y sus palabras Mantiene distancia comunicativa en los reencuentros. Se aleja. Mira hacia otro lado. Ignora su presencia o sus palabras. Desvinculado de la madre. No la implica en sus juegos. No interactúa con personas extrañas. Escasa ansiedad por separaciones.</p>	<p>Conductas constantes de cólera, resentimiento y rechazo. Constante oposición a los deseos del niño. Regaña continuamente a su hijo. Estado de ánimo irritable. Interferencia física en la conducta de su hijo. Controladora en las actividades del niño. Utiliza la fuerza física para hacerlo entender. Poca contacto físico con el niño.</p>
Apego desorganizado Niño	Madre o Cuidador
<p>Carencia de estrategias y consistencia para afrontar el estrés. Movimientos y expresiones incompletos y mal dirigidos. Lentitud de movimientos, asimétricos, a destiempo y estereotipados. Búsqueda intensa de proximidad seguida de fuerte evitación. Parecen aturdidos, desorientados cuando el reencuentro con el adulto Experimentan temor y confusión hacia el cuidador. Conductas controladoras hacia la figura principal. Expresión facial aturdida, deprimida o apática. Postura hipervigilante.</p>	<p>Alcoholismo Drogadicción Mal trato al hijo Depresión Historia de abuso infantil Trastornos psiquiátricos Suelen ser muy irrespetuosos Invierten los papeles</p>

Fuente: Gómez-Jiménez M. Apego: estrategia para la prevención primaria del maltrato infantil. *Acta Pediatr Mex.* 2005;26(6):325-30.

Fuente: Gómez-Jiménez M. Apego: estrategia para la prevención primaria del maltrato infantil. *Acta Pediatr Mex.* 2005;26(6):325-30.

Fuente: Chamorro, L. (2012) *El apego. Su importancia para el pediatra. Revista de pediatría*, 3, 199-206.



Declaración Pikler-Lóczy de los derechos de Niños y Niñas en las escuelas y jardines infantiles



Redactado por el Grupo de Trabajo de lengua húngara y alemana de la Escuela Emmi Pikler

TODO NIÑO O NIÑA EN UNA ESCUELA O JARDÍN INFANTIL TIENE LOS SIGUIENTES DERECHOS:

1. Derecho a ser aceptado como persona, a un trato comprensivo, cuidadoso y respetuoso y a que se le proteja de toda manifestación de violencia, explícita o implícita, sea física o verbal.

2. Derecho a disfrutar de una relación atenta, amistosa y de apoyo por parte de los adultos que le cuidan, conocen y tienen en cuenta sus necesidades físicas y psíquicas.

3. Derecho a una vida sana, a que se vele por su bienestar físico, a que se cuide de su nutrición, su vestimenta, su descanso, así como de su actividad y juego al aire libre, siempre según sus necesidades individuales.

4. Derecho a recibir un trato personal y delicado durante los cuidados, durante la satisfacción de sus necesidades físicas; a no ser urgido de manera explícita ni implícita.

5. Derecho a la estabilidad y a la continuidad de sus relaciones personales, de sus condiciones de vida y de su entorno físico, a que los eventos de su día a día le sean claros y previsibles. Derecho a poder influir en su entorno y con ello a poder crear una imagen positiva de sí mismo.

6. Derecho a que se observe y se promueva su desarrollo, se respete su ritmo individual y a que no se le confronte con expectativas para las que todavía no ha madurado.

7. Derecho a tener suficientes y apropiadas oportunidades para la actividad autónoma, para desarrollarse mediante el movimiento y juego libre, para descubrir su entorno por iniciativa propia y a que el adulto le acompañe con interés en este afán.

8. Derecho a recibir el apoyo que le hará sentirse a gusto y seguro, y a aprender a convivir con sus compañeros en un grupo pequeño y manejable.

9. Derecho a expresar sus emociones, a que compartan su alegría y empaticen con él en su pena, y si lo necesita, a que le consuelen y le ayuden a dominar sus impulsos.

10. Derecho a recibir de los adultos que le cuidan un apoyo que constituya un puente entre la escuela y el hogar, mediante el que sus padres puedan seguir los eventos de su día a día y a poder sentir que durante el tiempo que permanece en la escuela lo más importante para él es su familia.

Editado con motivo de las Jornadas Profesionales en alemán y húngaro de las Escuelas Infantiles Budapest, 7-8 de noviembre de 2014
Copyright Asociación Pikler-Lóczy de Hungría
www.pikler.hu

121