

El apego en el aula

Relación entre las primeras experiencias infantiles,
el bienestar emocional y el rendimiento escolar

Heather Geddes

269



El apego en el aula

Relación entre las primeras experiencias infantiles,
el bienestar emocional y el rendimiento escolar

Heather Geddes



Título original: *Attachment in the Classroom*

© Worth Publishing Ltd 2006

© Heather Geddes

Serie Fundamentos de la educación

© de la traducción: Begoña Jiménez Aspizua

© de esta edición: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona

www.grao.com

1.ª edición: enero 2010

2.ª reimpresión: mayo 2010

ISBN: 978-84-7827-890-9

D.L.: B-4.175-2010

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló

Impresión: Imprimeix

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidos y estarán sometidos a las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción o total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org).

Para Samantha y Ben

Agradecimientos

El contenido de este libro se apoya en innumerables miradas al trabajo llevado a cabo con niños, familias y profesores a lo largo de muchos años de profesión en ámbitos distintos. En ello se fundamentan mis respuestas y mi práctica, y aún sigue captando mi interés. Me gustaría expresar mi gratitud y respeto a todas aquellas personas cuyo trabajo y experiencia se reflejan en este volumen. Deseo agradecer a los participantes del taller «Apego en el aula», realizado en Londres a principios de año, el tiempo empleado en reflexionar sobre las intervenciones aquí comentadas y que compartieran sus ideas conmigo con tanta generosidad: Sue Binham, Myra Bird, Barbara Earl, Louise Holland, Gloria Holland, Jane Huckstep, Hilda Mendoza, Veronica Read, Jane Riordan, Ruth Robertson, Sue Rowe, Lynne Rowson, Tess Tatham, Vaughan Titheridge, Jane Waring, Clair Waterhouse y Trisha Waters.

También es grande la deuda que tengo con los colegas con los que he trabajado estrechamente durante años en la Fundación Caspari, Londres, donde se mantiene el debate, la reflexión y la enseñanza continua sobre temas educativos y terapia educativa.

En especial quisiera dar las gracias a Paul McKeever, quien con su originalidad e inteligencia me animó a buscar la comprensión de las dificultades de aprendizaje de los jóvenes con los que trabajaba; al profesor Ron Best por su apoyo por los desafíos de la investigación; a Juliet Hopkins y a Mary-Sue Moore, por su ayuda para comprender los problemas de la teoría del apego; a Elaine Arnold, que me ha inspirado un interés por los retos y las dificultades que experimenta la infancia afrocaribeña en la actualidad y a los amigos, familiares y compañeros que me han brindado toda su comprensión durante la experiencia de escribir este libro.

Índice

Presentación a la edición española, Rosa Sellarès Viola | 9

Primera parte

1. **Marcar la diferencia. La teoría del apego y el alumnado que nos preocupa | 13**
 - Introducción | 13
 - El contexto general de la enseñanza y el aprendizaje | 16

2. **La conducta tiene sentido. Un mensaje sobre la experiencia | 27**
 - Ejemplos que ilustran la relación entre conducta y aprendizaje | 28
 - Los miedos a la actuación | 29
 - La inquietud ante las separaciones | 31
 - Pérdida y aprendizaje | 32
 - Confusión con los números | 34
 - Trauma y pensamiento | 34
 - Hostilidad no resuelta e inhibición lectora | 36
 - Relaciones y aprendizaje | 38

3. **Descripción de la teoría del apego. ¿Por qué es importante la figura docente? | 43**
 - Los vínculos de la investigación | 43
 - Bowlby y el origen de la teoría del apego | 44
 - Conceptos fundamentales de la teoría del apego | 45

4. **El triángulo del aprendizaje. Cómo afectan las relaciones al aprendizaje | 57**
 - El comienzo del aprendizaje | 58
 - Juego y aprendizaje | 59
 - La incertidumbre de no saber | 59
 - La incertidumbre ante lo que pasará después | 60
 - La tarea de aprendizaje | 61
 - El triángulo del aprendizaje y los alumnos con apego seguro | 62
 - La escuela como base segura | 62
 - La escuela como base insegura | 63
 - Los padres y el aprendizaje | 64

Segunda parte. Vínculos entre el apego y el aprendizaje

Introducción | 71

5. **Los alumnos que no pueden pedir ayuda. Apego evitativo en el aula | 73**
 - El alumno «evitativo» en la escuela | 73
 - Ejemplos de la práctica | 77
 - Importancia de la tarea como vínculo | 78
 - El triángulo del aprendizaje | 81
 - Implicaciones para la intervención. Apego evitativo | 82

6. **Los alumnos con miedo a la separación. Apego ambivalente/resistente en el aula | 87**
 - Introducción | 87
 - Ejemplos de la práctica | 91
 - El triángulo del aprendizaje | 96
 - Consecuencias para la intervención ambivalente/resistente | 97
 - En relación con los compañeros | 98
 - Planificación | 98
 - En relación con el profesor | 99

7. **Los alumnos que más preocupan. Conducta de apego desorganizada/desorientada en el aula | 103**
 - Características de la conducta de apego desorganizada | 104
 - Repercusiones en los sentimientos y la conducta infantil | 105
 - Respuestas a la escuela y al aprendizaje | 108
 - Ejemplos de la práctica | 109
 - El triángulo del aprendizaje asociado con la conducta de apego desorientada/desorganizada | 112
 - Efectos de la intervención. Apego desorganizado/desorientado | 113

8. **La escuela como base segura para alumnado y profesorado. De la reacción a la reflexión | 123**
 - La conducta del alumnado como fuente del estrés para el profesorado | 124
 - ¿Qué puede hacer el profesorado? El grupo de trabajo de discusión como base segura para alumnado y profesorado | 127
 - El grupo de trabajo de discusión como base segura para alumnado y profesorado | 129
 - Proceso y procedimiento | 129
 - Características de la «escuela como base segura» | 133
 - Intervención temprana y prevención | 135
 - Propuesta de una vía de prevención/intervención en el marco de la educación primaria | 135
 - Conclusiones | 137

Referencias bibliográficas | 139

Presentación a la edición española

Rosa Sellarès Viola

Fundació PRESME (Proeducación y Salud Mental)

El apego en el aula es uno de los pocos libros que aproxima las propuestas de la teoría del apego a la práctica educativa y a las dificultades de aprendizaje en el aula. Los conceptos propuestos por Bowlby para integrar los modelos psicológicos y biológicos del desarrollo humano se han renovado en la última década a la luz de los avances de la neurobiología y de la psicología evolutiva, así como de las conexiones con otras disciplinas, como el psicoanálisis, las neurociencias, la psiquiatría o la pediatría. En las distintas especialidades que se ocupan del desarrollo individual se acepta que éste surge de la relación entre el cerebro/mente/cuerpo del niño y de su cuidador, en una cultura y en un medio que le dan soporte o le amenazan. Y el paradigma del apego es útil e integrador para su estudio.

En este libro, fruto de su experiencia como maestra, como psicoterapeuta educativa y como investigadora, Heather Geddes combina un enfoque psicodinámico con las propuestas de la teoría del apego y relaciona las modalidades de apego descritas por Bowlby y sus sucesores con las manifestaciones de vulnerabilidad y las dificultades de aprendizaje de los niños en la clase.

La autora apoya sus argumentos en los numerosos estudios de seguimiento de casos llevados a cabo en la investigación sobre los primeros vínculos. Estos estudios han hecho evidente que el apego seguro es un factor que se asocia con el éxito del niño en la escuela, en términos de competencia social, curiosidad, juegos y exploración, buenas relaciones con los compañeros y aceptación de límites impuestos por la tarea o por el maestro.

Esta manera de comportarse proviene de la experiencia de unas buenas relaciones precoces en las que el niño ha podido encontrar las claves necesarias para un buen desarrollo social y emocional.

Cuando las experiencias adversas en las primeras relaciones no han podido ser mitigadas posteriormente por otras relaciones mejores con otras personas es muy probable que tengan consecuencias. Vamos a encontrarnos con niños vulnerables con dificultades en la comunicación, en la manera de comportarse, en el aprendizaje y en la autoestima, en la respuesta ante la inseguridad y la adversidad, así como en el trato con los adultos.

Su vulnerabilidad surgirá del apego inseguro y las dificultades se manifestarán también en el momento de hacer frente al «triángulo del aprendizaje» al que recurre la autora para vincular las relaciones triangulares dinámicas que se producen entre el alumno, el docente y la tarea de aprender. Esta vulnerabilidad no debe ser vista como una característica indeseable sino que debe ser comprendida como expresión de los intentos del niño para afrontar los retos que le plantea el entorno.

La autora defiende que los sistemas escolares tienen un importante potencial para ayudar a alumnos vulnerables y parte de la utilidad de la teoría del apego para entender el comportamiento de estos niños vulnerables y ofrecer respuestas educativas ajustadas. Con su propuesta pretende facilitar que los maestros puedan dar sentido a sentimientos de confusión que pueden surgir ante determinados alumnos y situaciones, reflexionar y tomar decisiones informadas. En definitiva, que su disponibilidad personal y profesional tenga efectos en el aprendizaje y el bienestar de niños vulnerables en la escuela y en el desarrollo de una cultura de bienestar emocional en ésta, porque sólo una escuela afectiva es una escuela efectiva.

Barcelona, octubre de 2009

Primera parte

1

Marcar la diferencia. La teoría del apego y el alumnado que nos preocupa

Introducción

En un rincón del aula, Brian, de nueve años, estaba sentado solo en una mesa de espaldas a la clase. Le habían mandado sentarse allí para que dejara de molestar con sus comentarios despectivos hacia los compañeros y sus constantes interrupciones a la profesora. Contaba con el apoyo de una persona en el aula, pero Brian no se dejaba ayudar: se entretenía rompiendo la hoja con el lápiz como si estuviera atacando la tarea en lugar de intentar pensar en cómo resolverla. Como solía suceder, durante el recreo se peleó con otro niño al que había provocado; lo negó asegurando que había sido el otro quien comenzó la provocación. Su madre estaba convencida de que esa conducta era producto del entorno escolar y de la forma en que trataban a su hijo.

El profesorado conoce demasiado bien el problema del alumnado con dificultades emocionales y sociales y, concretamente, con dificultades de conducta. Lo que implica hacer frente a la conducta problemática de éstos es para todos ellos un asunto grave. En un extremo de la franja se sitúan los alumnos y alumnas a los que lleva un tiempo adaptarse a las rutinas del aula y a las normas escolares. Con tiempo, relaciones consistentes con el profesorado, prácticas y protocolos coherentes, consiguen adaptarse a las expectativas y logran fijar la atención en el aprendizaje. Hay otro tipo

de alumnado que sólo responde a intervenciones más especializadas, por ejemplo, una atención personalizada o grupos pequeños. Sin embargo, con un buen número de ellos no funcionan las estrategias recomendadas. En el otro extremo encontramos aquellos alumnos y alumnas que son capaces de alterar el ritmo de clase y dar al traste con las técnicas pedagógicas del profesorado. Con frecuencia, la única opción posible parece ser la exclusión.

Este problema no es nuevo; hace mucho tiempo que el alumnado con dificultades emocionales, sociales y de conducta que no rinde en la escuela constituye un serio motivo de preocupación. Las consecuencias negativas que esto trae consigo son muy amplias en todos los niveles: para el alumno o alumna que no rinde puede suponer el aislamiento, la desafección y la exclusión social; para el docente, sentir que le faltan recursos resulta descorazonador y angustioso; para las familias que ante las quejas sobre sus hijos e hijas se sienten perseguidas e incapaces, supone culpabilidad; para la evaluación del rendimiento escolar y para la sociedad, en general, ponen de manifiesto un bajo nivel de salud mental en la juventud, con el correspondiente coste para la sociedad.

La conducta del alumnado es, por lo general, un factor que causa preocupación. Con el tiempo se ha ido produciendo un cambio gradual en las intervenciones, y se ha pasado de actuaciones externas al ámbito escolar a una política de «inclusión» que no siempre refleja las necesidades del alumnado ni la disponibilidad personal y profesional del personal docente.

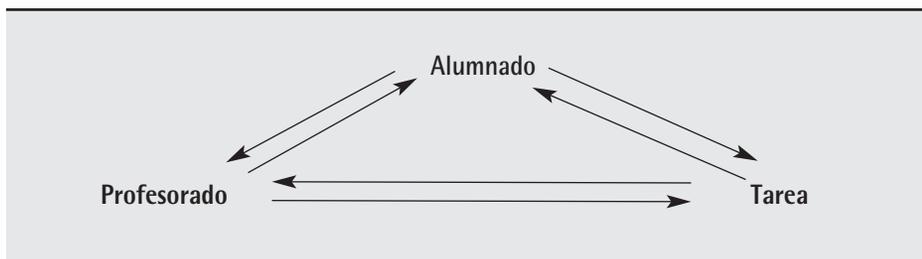
El trabajo que he desempeñado a lo largo de los años en una serie de entornos educativos y de salud me ha servido para constatar que el profesorado es capaz de enseñar a casi cualquier tipo de alumno. Cuando el profesor o profesora amplía su mirada hacia la comprensión del significado y las consecuencias de las dificultades sociales y emocionales del alumnado, su capacidad de respuesta ante éstos cambia y el alumno o alumna se muestra más receptivo a la enseñanza, porque para el alumno, la escuela pasa de ser una experiencia negativa a ser una experiencia en la que puede tener éxito y reforzar su autoestima. Estas experiencias aumentan la resiliencia y la esperanza.

El enfoque aquí descrito parte de la perspectiva psicoanalítica y emerge del punto de vista de la práctica educativa terapéutica. Pretende contribuir a comprender mejor la conducta del alumnado. No se espera que los profesores y profesoras se conviertan en terapeutas, pero sí que puedan trabajar de forma terapéutica con mayor conocimiento y mejor comprensión de las dificultades y experiencias de niñas y niños. Éste no es un libro

práctico con recetas para la acción, sino una herramienta para «recapacitar sobre el problema», para lograr un resultado más esperanzador: el paso de una actitud reactiva a una actitud reflexiva, de forma que la reflexión dirija la práctica.

- En este libro se exploran las *experiencias sociales y emocionales* que dan lugar a la conducta del alumnado para contribuir a la comprensión que el profesorado tiene de los alumnos e influir, así, en sus reacciones personales y profesionales.
- La premisa básica es que *la conducta tiene un significado*, tanto si es reactiva o provocativa o es de aislamiento y silenciosa. Comprender la comunicación implícita en la conducta puede evitar que el profesorado se vea afectado negativamente por los sentimientos y las pautas defensivas del alumnado, y con ello mejorar su trabajo y su rendimiento.
- Durante los últimos cuarenta años, *la teoría del apego* ha constituido un paradigma fundamental para comprender el desarrollo social y emocional humano. John Bowlby está considerado el «padre» de la teoría del apego. De su premisa original, que enunciaba las consecuencias de la «deprivación materna», a las técnicas de investigación con las que se identifican pautas de relaciones entre los bebés y su cuidadora principal, ha surgido una comprensión mayor de la importancia de las relaciones tempranas que se relaciona directamente con las expectativas y las respuestas infantiles en la escuela. Estos hallazgos, corroborados por el trabajo clínico llevado a cabo con niños y niñas, ofrecen una útil herramienta para la experiencia diaria en la clase. La teoría del apego también sienta las bases para establecer un marco de apoyo a la figura docente, de forma que se pueda cambiar de forma sustancial la respuesta institucional a la conducta infantil problemática y sus consecuencias para el profesorado.
- Se describe *la investigación sobre el apego* identificando las pautas de conducta infantil observadas en el aula que se pueden calificar como desconcertantes o abrumadoras. Se exploran estas pautas en relación con sus repercusiones para la enseñanza y el aprendizaje.
- Se presenta *el triángulo del aprendizaje* (véase el cuadro 1 en la página 16), que refleja las relaciones entre el alumnado, profesorado y tarea, y permite centrarse en la aplicación de la teoría e investigación sobre el apego.

Cuadro 1. El triángulo del aprendizaje



- El conocimiento derivado de este enfoque se vincula con propuestas de *intervenciones* prácticas pertinentes con el alumnado y el apoyo a la figura docente.

A lo largo del libro se utilizarán ejemplos extraídos de la práctica para ilustrar el texto y relacionarlo con las experiencias del profesorado.

El contexto general de la enseñanza y el aprendizaje

Siempre ha constituido un problema

El desarrollo de la comprensión del «alumnado problemático» tiene una larga historia. La respuesta a la conducta desafiante en la escuela refleja el esfuerzo que durante años se ha mantenido por encontrar la forma de pensar acerca de estos niños y niñas «difíciles de enseñar».

Cohen y Cohen (1986) mencionan preocupaciones muy antiguas que aun hoy siguen estando presentes. En 1925, el profesorado de una escuela de un barrio de Nueva York halló conductas indeseables en más del 50% del alumnado. En 1934, se decía que el 46% del alumnado de la escuela elemental londinense mostraba «conductas inadaptadas». En 1938, se identificó a una cantidad similar de menores problemáticos, pero se destacó la tendencia del profesorado a identificar al alumnado que cuestionaba la autoridad o rechazaba la cooperación, y de pasar por alto al que era tímido, retraído o poco social que no alteraba el orden. Este trabajo empezó a poner de manifiesto la difícil tarea de quien percibe la situación como un problema y el modo de definirla (Cohen y Cohen, p. 223).

Con los años, la respuesta a estas cuestiones ha consistido en incrementar los recursos destinados al alumnado mal adaptado: florecieron las unidades de orientación infantil, aumentaron las plazas en hogares infantiles, escuelas de día y centros especiales, y la reacción ante los retos planteados por la conducta difícil se reflejó en un aumento de los índices de exclusión (Garner, 1993, Parsons y otros, 1994). Posteriormente, las políticas de inclusión y la disminución de los recursos alimentaron una tendencia a responder con más eficacia a la conducta problemática dentro de la institución escolar.

¿Cómo se define la conducta?

En las escuelas de Newcastle y Gatehead se llevó a cabo un ambicioso estudio (Kolvin y otros, 1981) cuyo objetivo era identificar al alumnado con dificultades y comparar distintas formas de ayudarles a superarlas. El equipo informó de lo siguiente: «En distintas áreas del Reino Unido, entre el 7 y el 25% del alumnado sufre problemas psiquiátricos graves» (p. 4). Establecieron la diferencia entre *problemas de conducta* y *problemas neuróticos*.

El *problema neurótico* se definió como aquel en el que existe una anomalía en las emociones pero no hay pérdida del sentido de la realidad (esto es, ausencia de psicosis). Aquí se incluía la ansiedad desproporcionada y los sentimientos depresivos, las obsesiones, las compulsiones, las fobias y la hipocondría. Todo ello se podría resumir como malestar en el *self*.

Por otro lado, un *problema de conducta* se definía como aquel que causa desaprobación y tensión en los demás. Se predecía que, en general, la perspectiva de los menores con problemas de conducta era negativa y que esta conducta podía ser la antesala de trastornos de personalidad y de conducta durante toda la vida. Además, los problemas de conducta pueden estar asociados a la inadaptación en las generaciones siguientes (Robin, West y Herjanic, 1975).

Estudios posteriores confirmaron que el nivel socioeconómico, el sexo y la conducta están relacionados con un rendimiento escolar deficiente, así como con una incidencia relativamente elevada de problemas psiquiátricos. La investigación concluía que «probablemente uno de cada veinte menores padece un problema psiquiátrico importante» (Rutter y otros, 1979, p. 178). Esta cifra se refleja en la publicación *Young Minds* (1996) sobre la salud mental de la población en edad escolar y se establece en el documento *Promoting Children's Mental Health within Early Years and School Settings* (Department for Education and Skills, 2001).

¿Quién tiene el problema?

En un estudio en el que participaron seis mil niños y niñas de las escuelas de Buckingham (Shepherd y otros, 1971), se identificaron claramente los problemas de conducta, el sexo y la pertenencia a una clase social baja como factores vinculados con un rendimiento deficiente. Era más frecuente que los chicos mostraran «dificultades» en casa y que tuvieran una conducta calificada de agresiva (pataletas, peleas, desobediencia y actos destructivos), más inquieta e irritable. Las niñas, por el contrario, mostraban la ansiedad más abiertamente, eran más propensas a sufrir trastornos de alimentación y a mostrar actividades orales, como morderse las uñas o chuparse el dedo. La conclusión general de estas primeras investigaciones fue que los chicos, en general, y los de clase socioeconómica baja, en particular, corrían mayores riesgos en cuanto a su ajuste social y emocional en la escuela primaria. Esto continúa siendo así más de cincuenta años después: se identifica más rápidamente a los niños traviesos y se tiende a pasar por alto a las niñas calladas.

Moore (Caspari Foundation Lecture, mayo 1997) ya señaló a los varones como sujetos susceptibles de tener mayor riesgo que las niñas cuando mostró cómo los bebés varones prematuros eran más vulnerables a los factores estresantes en el entorno. Esto puede suponer la predisposición masculina a ser más reactiva ante las experiencias de estrés posteriores. Este posible factor constitucional sugiere que los varones están más en riesgo que las niñas y también implica que los factores ambientales pueden contribuir a establecer el nivel de riesgo.

Representación étnica

En años más recientes, las cifras relativas a la exclusión escolar han dado lugar a cuestiones sobre el rendimiento de los grupos étnicos minoritarios. Los niños y niñas de raza negra, mestiza y afrocaribeños en concreto están sobrerrepresentados en unidades educativas externas a la institución escolar, en los servicios públicos locales y en la cárcel. La exclusión de la institución y de la familia parece ser una forma de respuesta a este grupo específico. Los varones en particular presentan un bajo rendimiento en la escuela, en especial en secundaria y son, por ello, proclives a la enajenación y a la desafección social. Éste es un problema social complejo y delicado.

(Más adelante, en el capítulo 5, se comenta este fenómeno vinculado con la historia de la emigración y a la actuación intergeneracional de separaciones y pérdidas; en el capítulo 4 se hace referencia al rol de padre).

Los datos de la investigación y la experiencia indican que los factores de vulnerabilidad asociados a los problemas de conducta son:

- Estatus socioeconómico bajo.
- Problemas de conducta.
- Ser varón.

Y puede añadirse:

- Ser varón afrocaribeño y/o de raza negra

Los varones con conducta neurótica y las niñas tienen más probabilidades de pasar inadvertidos en el aula. Los niños que fracasan en la escuela tienen más probabilidades de pertenecer a alguna de estas categorías, pero la respuesta a las dificultades sociales y emocionales del alumnado en el aula es probable que esté dominada por:

- La respuesta de la figura docente ante los varones con problemas de conducta.

Las niñas silenciosas

Voy por un pasillo de la escuela, adelanto a un par de niños de la unidad de educación infantil llevando la lista de clase entre los dos como si se tratara de las joyas de la corona. Sonríen encantados cuando les digo que están haciendo un gran trabajo. Después aparece Sara, también de camino hacia Secretaría. Está pálida y con un gesto de disgusto. Parece agobiada y muy triste. Le sonrío y le pregunto cómo se encuentra. Me mira con dureza y sigue andando. Más tarde la veo con sus amigas, sonriendo y charlando, pero recordé la tristeza que mostraba cuando estaba sola. Independientemente de la prioridad que intentemos dar a las niñas, parece que las preocupaciones siempre son más apremiantes cuando proceden de los niños varones desobedientes.

He observado a las madres jóvenes reunirse a la salida de la escuela para recoger a sus hijos e hijas. Hay muchas madres luchando para sacar a varios hijos adelante, a menudo sin contar con el padre.

Soy consciente de los problemas de muchas familias: violencia doméstica, maltrato, embarazos adolescentes y, con frecuencia, falta de ambición o de implicación en el mundo social.

Me pregunto de nuevo por qué no damos prioridad a las niñas pequeñas y vulnerables que pueden llegar a ser un día madres de varones problemáticos.

Existe claramente una cuestión de género por la que chicos y chicas muestran su malestar de distintas maneras, algo que tiene repercusiones en los recursos. En particular, me pregunto por qué tantas familias parecen incapaces de acceder a las oportunidades disponibles en la sociedad, por qué sigue habiendo un gran número de familias que viven en una situación de pobreza relativa. Según el informe del *Financial Times* sobre seguimiento estadístico (24 de abril de 2005), el 30% de los menores británicos vive en la pobreza y la mitad de ellos pertenece a familias monoparentales.

Es posible que sean muchos los factores que dan lugar a esta situación, incluidas las experiencias sociales y emocionales tempranas. Sin embargo, el núcleo de este libro son los problemas de conducta en la escuela y por eso es posible que se trate más la experiencia del conjunto de los varones que de las chicas. En lo relativo a las intervenciones y recursos, tal vez sea necesario considerar la discriminación positiva a favor de las niñas problemáticas, con objeto de ayudar a romper los círculos de pobreza y exclusión social. En los capítulos siguientes, el acceso a las oportunidades se vincula con el acceso al aprendizaje en el marco de la teoría del apego.

¿Qué influye en la conducta escolar?

Sigue existiendo un gran desconocimiento sobre la naturaleza de la asociación entre dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento. Laslett (1977) comenta, «es importante reconocer la causalidad múltiple de la inadaptación... El entorno aporta su granito de arena a la situación» (p. 3) y continúa citando a Maslow (1959) «sean cuales fueren las causas genéticas que contribuyen a la inadaptación, en general es resultado de la ausencia de los sistemas de apoyo esenciales para el desarrollo emocional infantil satisfactorio o de la ruptura de este sistema de apoyo» (Laslett, 1977, p. 3). Esto se refleja en la postura adoptada en este libro, en la cual la experiencia del apego se define como una influencia considerable en la conducta y el rendimiento escolar. Sin embargo, no se debe ignorar el contexto del aprendizaje y, en este sentido, tanto el alumnado como el profesorado contribuyen a la experiencia general de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas de un aula o escuela.

¿Qué aporta la figura docente al aula?

La reacción y respuesta del docente a la conducta de los alumnos ocupa el lugar prioritario en el debate sobre las dificultades emocionales

y de conducta. En un nivel personal y profesional, los alumnos con problemas emocionales y de conducta suponen un desafío para el profesorado. Pratt (1978) dio a la conducta problemática el lugar superior en una escala de estrés compuesta por diez factores que los profesores identificaban en el aula. Atkinson (1989) comentó que la conducta inadaptada tiene un efecto devastador en los profesores, y puede dar lugar a estrés, ansiedad y absentismo considerables en el seno de un grupo maduro y competente de profesionales de la educación. Continúa recomendando que «los maestros se analicen como personas cuando se encuentran ante la conducta inadaptada y presten atención a sus debilidades y preocupaciones personales» (p. 87).

Mongon y Hart (1989) comentan que «las relaciones profesorado-alumnado son un asunto complicado» (p. 81) y una dimensión clave de la experiencia escolar. La calidad de esta relación tiene consecuencias emocionales y profesionales para el profesor, y para el alumno por los resultados académicos que obtiene. En palabras de Lubbe (1986), la percepción que el profesor tiene del alumno modela y actúa como mediador del contacto entre ambos y afecta ampliamente al trabajo que el profesional lleva a cabo para conseguir la participación y motivación del alumno. Es importante, por tanto, conocer a fondo esta área de interacción, que todavía no se ha explorado lo suficiente con investigaciones a gran escala. (La experiencia de los profesores y sus necesidades se examinan con mayor detenimiento en el capítulo 8.)

Es posible pensar en la relación profesor-alumno como una interacción afectiva (implicaciones emocionales) y con significado. A este respecto, Salzberger-Wittenberg y otros (1983), examinan y debaten la carga de significado que el papel del maestro tiene para alumnos y docentes. Ambos aportan a la situación de aprendizaje experiencias del pasado y expectativas ante el futuro, que son al mismo tiempo útiles y destructivas, y que proceden de una historia de experiencias y relaciones de las que probablemente ninguno de los dos son completamente conscientes.

Hargreaves y otros (1975) comentan un estudio de Jordan (1974) en el que se identifica a dos grupos de profesores con dos orientaciones divergentes: la *provocación de la desviación* y el *aislamiento de la desviación*. Estas denominaciones hacen referencia a la reacción que los profesores provocan en los alumnos y pueden verse como una franja en la que cualquier profesor puede identificar su propia práctica (véase el cuadro 2 de la página 22).

El profesor que *provoca la desviación* es aquel que manifiesta una superioridad negativa ante los niños, a quien le atrae la confrontación y em-

plea la humillación como forma de control. Dicho comportamiento alimenta los sentimientos de rechazo, el fracaso y la baja autoestima que ya existen de por sí en muchos alumnos.

Esto, a su vez, puede llevar a la alienación, el rechazo de los valores escolares y la desafección. Hargreaves y otros (1985) observaron que, en tales circunstancias, los grupos de niños y niñas con actitud negativa ganaban poder, y la desafección y el fracaso escolar eran algunos de los resultados posibles.

Por otra parte, el profesor o profesora que *aísla la desviación* mantenía la firmeza y la coherencia pero, por lo general, le gustaban sus alumnos, los respetaba y evitaba toda humillación pública. Ante estos profesores, los alumnos y alumnas se sentían valorados, queridos y apoyados, lo que repercutía visiblemente en el aprendizaje.

Cuadro 2. Línea de conducta de la reacción de la figura docente (Jordan, 1974)

AISLAMIENTO DE LA DESVIACIÓN	PROVOCACIÓN DE LA DESVIACIÓN
Conducta del profesor	Conducta del profesor
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Firme. ▪ Coherente. ▪ Le gustan sus alumnos y los respeta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confrontación. ▪ Emplea la humillación. ▪ Actitud negativa hacia los alumnos.
Respuesta de los alumnos	Respuesta de los alumnos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se siente valorado. ▪ Se siente respetado. ▪ Se siente apoyado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Siente el fracaso. ▪ Falta de confianza. ▪ Desafección.

Esta escala de posibles respuestas a los alumnos, en la que los maestros pueden reconocer su forma personal de trabajar en el aula, indica que la labor docente influye de forma significativa en la conducta de los alumnos y condiciona, por tanto, sus posibles niveles de logro académico. También refleja la necesidad de considerar las circunstancias en las que se presentan las dificultades de los niños y las niñas en la escuela (el enfoque ecosistémico, Cooper y Upton, 1991), basándose en una mayor comprensión de la relación entre alumnos y profesores.

¿Qué trae el alumno?

Cuando los pequeños llegan a la escuela ya han vivido experiencias que marcarán profundamente sus relaciones escolares y su predisposición al aprendizaje. Dowling y Osborne (1985) describen estas experiencias:

Los niños comprenderán las relaciones basándose en sus padres, hermanos, amigos y familia extensa. A través de ellos habrán experimentado la rivalidad por el afecto de los progenitores, el sentido de la propiedad y la generosidad. Habrán desarrollado estrategias para llegar a satisfacer sus necesidades personales. Los niños experimentarán el fracaso y el éxito, y contarán con defensas para sobrevivir en situaciones de tensión. (p. 141)

Los autores prosiguen diciendo:

Los niños ya habrán vivido experiencias de conducta aceptable y no aceptable, y habrán desarrollado un sentido de la moral. Cuanto más compatibles sean los valores y las actitudes entre el hogar y la escuela, más fácil será para los pequeños hacer la transición a la escuela. (p. 141)

Caspari (1976) comenta que los niños desarrollan pronto conductas gracias a las que consiguen lograr la atención deseada; esto a menudo puede considerarse «mala» conducta. Como se ha indicado anteriormente, pone de manifiesto el papel de las reacciones del profesor en la percepción y la respuesta a la conducta.

Las dificultades emocionales pueden ser resultado de muchas experiencias distintas. Kolvin y otros (1981) señalan que los niños habrán experimentado los «peligros sociales» como, por ejemplo, los problemas de salud mental en la familia. En su investigación sobre distintos modos de abordar la inadaptación, comentan la gran incidencia de problemas psicológicos en la sociedad moderna (p. 3) y que «la prevalencia de niños con problemas es elevada» (p. 3). En el estudio de Sheffield, Galloway (1982a) encontró elevados índices de problemas psiquiátricos, principalmente depresión, en los padres de niños con elevado absentismo escolar y que los niños con elevado absentismo procedían de familias desfavorecidas (1982). Estos factores de predisposición se han identificado claramente en el cuadro 3 de la página siguiente.

Sin embargo, es importante considerar cómo estas experiencias influyen en la conducta infantil y cómo pueden afectar a algunos más que a otros. El marco de la teoría del apego asocia algunos de los factores arriba enumerados de forma que pone de manifiesto una visión más holística de las dificultades de los alumnos.

FACTORES DE PREDISPOSICIÓN A LA CONDUCTA DESAFIANTE

- Conflicto explícito en los padres.
- Ruptura familiar.
- Disciplina incoherente.
- Relaciones hostiles y de rechazo.
- Abuso: físico, sexual o emocional.
- Delincuencia, abuso de sustancias o trastorno de personalidad en los padres.
- Enfermedad mental en la familia.
- Muerte y pérdida.

En 1950, se designó al Underwood Committee para «investigar los problemas médicos, educativos y sociales relacionados con los niños inadaptados, con referencia a su tratamiento dentro del sistema educativo». En su informe se hace referencia directa a la relación existente entre la experiencia social y emocional, y la conducta.

Sus peores efectos se ven en los hospitales psiquiátricos, los tribunales de divorcio y las cárceles, ya que la estrecha conexión que existe entre la inadaptación y las desavenencias, la delincuencia en la familia y, sobre todo, la enfermedad mental no puede ponerse en duda. (p. 15)

Continúan diciendo:

La parte que los servicios educativos tienen que desempeñar en la prevención, detección y tratamiento de la inadaptación es de gran importancia. (Informe del Underwood Committee, 1955, p. 17)

En 1992, Benathon comentó:

A gran escala también debe reconocerse que los problemas de los niños y niñas inadaptados y problemáticos a los que no se ayuda correctamente se convierte rápidamente en un problema social... Muchos muchachos con una ligera inadaptación que están excluidos de la escuela podrían, con el apoyo adecuado, trabajar y superar sus dificultades. En lugar de eso, se les abandona, se les rechaza, y se vuelven con desesperación hacia los únicos grupos sociales que les alimentan la autoestima... Son el resultado final de un sistema que ha fracasado en la protección, cuidado y educación adecuadas. (pp. 48-49)

Estos comentarios, hechos hace varias décadas, ponen de relieve la importancia de los años escolares para los alumnos desaventajados y vulnerables. La teoría del apego contribuye de forma importante a comprender estas dificultades complejas, y a mejorar el repertorio de respuestas que el profesor puede poner en práctica para «marcar la diferencia». Esta comprensión contribuye a la salud emocional y el bienestar de todos los alumnos y alumnas.

Resumen y estructura de los capítulos

- Es evidente que los niños están expuestos a una cantidad considerable de experiencias sociales y emocionales que les condicionan en mayor o menor medida. La manera de comportarse es, a menudo, la respuesta a una experiencia angustiosa. La conducta, que puede ser provocadora, exagerada y tensa para los demás, y que influye negativamente en el aprendizaje, puede así ser una pista para elevar la tensión que vive el niño. En los capítulos siguientes se explorarán con más detalle la conducta infantil y las respuestas al aprendizaje, desde la perspectiva concreta de las experiencias tempranas y la teoría del apego.
- La conducta de los alumnos y alumnas se examinará más detalladamente en relación con las experiencias sociales y emocionales y su vinculación con el aprendizaje en el capítulo 2.
- La teoría del apego y la importancia de las relaciones tempranas se comentará en detalle como factores que influyen profundamente en la vulnerabilidad y la resistencia en el capítulo 3.
- Un modelo en el que se vincula la teoría del apego con el aprendizaje se propone en el capítulo 4.
- Las experiencias de apego adversas se exploran en detalle en relación con las respuestas al profesor y a la tarea educativa. Se proponen estrategias de intervención derivadas de la experiencia, según las distintas pautas de conducta en los capítulos 5, 6 y 7.
- El apoyo y la práctica reflexiva del profesorado se tratarán como instrumentos para desarrollar y fortalecer la capacidad de las escuelas para responder de forma más positiva a las necesidades del alumnado, reflejadas en la conducta inadaptada, en el capítulo 8.

2

La conducta tiene sentido. Un mensaje sobre la experiencia

Gran parte del comportamiento aparentemente irracional o inadmisible de muchos... niños cobra sentido si tenemos presente que, a menudo, hacen a los demás lo que sienten que se les hace a ellos, tanto interna como externamente. (Boston y Szur, 1993, p. 3)

Las escuelas son una importante fuente de salud en la comunidad. Con independencia de la política predominante, la mayor parte de las escuelas representa una preocupación y una atención que constituye una experiencia de apoyo para muchos alumnos cuyas necesidades emocionales y sociales no se satisfacen completamente en el seno familiar y en el entorno. Aun así, es posible que los alumnos cuyas necesidades tutoriales no se satisfacen no consigan olvidar la ansiedad y el desasosiego, y esto se expresa a través de una conducta que interfiere con el proceso de aprendizaje. Estas pautas de conducta, que son bien conocidas para el personal docente y no docente, pueden dificultar cada vez más la labor de enseñar a estos niños.

En este capítulo se examina el significado de la conducta y se establecen vínculos entre la experiencia emocional y social y las dificultades de conducta en la escuela. El objetivo es presentar a quienes trabajan con niñas y niños en un entorno educativo (equipo docente, directores, personal de apoyo para el aprendizaje y, también, personal administrativo) el posible significado de la conducta como un mensaje que se emite sobre las experiencias y los aspectos que causan preocupación. Esta perspectiva puede servir para

ampliar la forma de comprender la conducta y, de esa manera, influir en las intervenciones.

La variedad de los ejemplos que se ofrecen procede en su mayor parte del ámbito clínico, pero se usan para ilustrar las relaciones, puestos de manifiesto en el entorno clínico, entre conducta y aprendizaje. Los ejemplos constituyen respuestas a situaciones relativamente normales de la vida y es probable que se observen en el aula. La conducta y la naturaleza concreta de la dificultad de aprendizaje van frecuentemente asociadas, aunque la conexión no siempre sea clara. Estas asociaciones implican que la dificultad para aprender puede considerarse como un *síntoma* de las preocupaciones y experiencias infantiles. Descubrir el significado de la conducta y hacerlo explícito puede llegar a desbloquear el aprendizaje de forma que se pueda progresar en la escuela.

También puede ocurrir que los alumnos traigan esta conducta a la escuela con la esperanza inconsciente de que haya alguien capaz de comprender sus necesidades y de responder a su mensaje. Gracias a la experiencia diaria y directa con el alumnado, los profesores y el resto del personal se encuentran en una buena situación para convertirse en las personas capaces de esto. Sin llegar a convertirse en terapeutas ni en asistentes sociales, el personal de la escuela puede emplear estas indicaciones para mejorar el bienestar de los alumnos y aumentar el acceso al logro educativo y la inclusión social.

Se ofrecerán ejemplos para ilustrar el modo en que el aprendizaje y la conducta pueden verse afectados por:

- El miedo a la actuación.
- La preocupación por las separaciones.
- El impacto de la pérdida.
- La confusión de los números.
- Las consecuencias de experiencias traumáticas.
- La hostilidad reprimida y las dificultades de lectura.
- Las relaciones que afectan a la respuesta en la escuela.

Ejemplos que ilustran la relación entre conducta y aprendizaje

Creo que es útil comenzar mostrando optimismo y reconociendo el efecto que la buena práctica educativa puede tener en aquellas niñas y

niños cuya conducta refleja experiencias y expectativas que no les han preparado para las rutinas escolares.

Ha comenzado el primer curso; los niños llevan en este grupo varias semanas. Se les exige cada vez más para que se adapten a las rutinas del aula. Los niños llegan a clase y a su manera se van acercando a la alfombra, donde se sientan mirando a la maestra con expectación.

Allan cruza la puerta corriendo, tropieza con otro niño y se cae sobre la alfombra. Mientras se pasa la lista de asistencia, da codazos a los niños sentados a su alrededor, hace gestos y profiere exclamaciones. A la maestra le cuesta trabajo mantener la atención del grupo con Allan comportándose de un modo tan disruptivo y destructivo de su autoridad. Parece que Allan tiene poca capacidad para responder a las palabras y explicaciones. Durante muchas semanas, Allan sigue encontrando difícil llegar a la clase y adaptarse a las expectativas de la maestra. Es como si desconociera la autoridad de los adultos y fuera incapaz de comprender las claves sociales y orales.

Ya avanzado el curso, pude ver a Allan en el pasillo, compartiendo la tarea de llevar la lista de asistencia a la secretaría por la mañana. Se le veía lleno de orgullo y me sonrió gratamente al verme. Allan había hecho grandes progresos para respetar la rutina escolar y reaccionaba ante las alabanzas y los premios.

Ésta es una historia conocida para muchos niños que no han sido adecuadamente preparados para las expectativas de la escuela pero que, con el tiempo, logran responder a las estructuras y rutinas predecibles, y reaccionar ante la motivación positiva.

Los miedos a la actuación

A Lee, un niño de ocho años, le han expulsado de la escuela primaria por agredir a su maestro. Durante las sesiones individuales de enseñanza en casa, se llevó a cabo una evaluación de su capacidad mediante diversas tareas de aprendizaje. Hablaba con claridad y era sensible, y su madre habló del interés del niño por los cuentos que le contaba. Sin embargo, pronto quedó claro que Lee había aprendido muy poco: no distinguía las letras, sólo leía algunas palabras y aunque sabía contar, no era capaz de hacer ninguna operación matemática. Daba la sensación de que no sabía cómo hacer

las cosas, más que de no comprender el problema. Resultó que su familia había viajado bastante y que Lee había cambiado de escuela con frecuencia. Por fin se había quedado en esta escuela primaria donde pronto se le conoció por la agresividad contra el maestro. El niño mostró su ira hacia el tutor que le atendía en casa cuando le puso un problema de matemáticas que no sabía resolver.

Su falta de destrezas le provocaba una gran angustia; el dibujo (imagen 1) podía ser la imagen de una cara enfadada, pero también expresaba hostilidad hacia un maestro insensible ante las deficiencias de su experiencia educativa. Durante varios años había vivido la frustración de «no saber hacer» en varias escuelas. Una atenta y cuidadosa pedagogía correctora ayudó a Lee a recuperar la confianza y a progresar en lectura, escritura y matemáticas, así como a encontrar su lugar en la escuela.

Imagen 1. El dibujo de Lee



En muchos alumnos, la ansiedad que les produce la tarea puede ser la causa de sus dificultades y de su comportamiento y, si pasa inadvertida, mantienen las mismas pautas de conducta, lo que a su vez aumenta las dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, la conducta se convierte en el problema, en lugar de la necesidad de aprendizaje. Por ello, la evaluación de las destrezas es un ejercicio útil cuando se consideran las dificultades de conducta.

La inquietud ante las separaciones

Una madre estaba preocupada por el comportamiento de su hija. Ellen (diez años) se mostraba triste y taciturna. Sus padres se habían separado recientemente y el padre se había ido a vivir muy lejos. En un cuento sobre un deseo, Ellen se dibujó a sí misma en la playa con su gato, que miraba a un delfín que jugaba en el mar. Ambos eran sus animales favoritos. Y ella dijo que no sabía si meterse en el agua para jugar con el delfín o si quedarse en la playa con el gato.

El dibujo parecía resumir el dilema de Ellen, su conflicto de intereses entre quedarse con su madre y el deseo de estar con su padre. Es posible que tras su dilema se escondiera la esperanza de que sus padres volvieran a estar juntos. Plasmar el deseo en el papel permitió que otra persona lo comprendiera y facilitara que Ellen y su madre conversaran sobre cuánto echaba de menos a su padre y que disminuyeran las reticencias de su madre a permitir visitas más frecuentes del padre.

La preocupación que este conflicto generaba en Ellen se reflejaba claramente en su tristeza, que fue descubierta en la escuela, donde provocó una preocupación que abrió paso a la intervención. Una niña silenciosa había sido detectada.

Un niño del 2.º curso se mostraba nervioso cuando le dejaban en la escuela. Su ansiedad procedía de la inquietud real que le causaba su madre, una mujer que había vivido una larga experiencia de maltrato por parte de sus parejas, casas de acogida y cambios de hogar.

El niño quería irse de la escuela y volver a casa. A menudo se marchaba de clase, se escondía en los baños, en los pasillos y en los espacios vacíos. Con frecuencia respondía violentamente a los intentos de contenerle y razonar con él. En una de estas ocasiones, accedió a la sugerencia de hacer un dibujo para dárselo después a su madre: se dibujó a sí mismo con sus hermanos y su madre, cuidando de ella hasta la noche. Esto le calmó lo suficiente como para volver a clase.

El niño parecía buscar constantemente la tranquilidad de que su madre estaba a salvo.

El impulso de salir del aula puede estar a menudo asociado a la ansiedad que produce una situación de riesgo externa a la escuela: la acción de abandonar el recinto físico de la escuela sirve para comunicar una preocupación externa.

Pérdida y aprendizaje

Freddie, un niño de siete años, se aislaba cada vez más en clase. La maestra estaba desesperada ante la incapacidad del niño para concentrarse o finalizar las tareas. Había pensado que al niño le convenía sentarse solo para evitar las distracciones, pero esto desencadenó una necesidad imperiosa de no parar quieto, de moverse aún más y de desafiar a la maestra.

En las sesiones individuales de terapia educativa, el niño manifestaba una necesidad de ir de un objeto a otro de la clase, cogiendo cosas pero incapaz de encontrar, aparentemente, lo que buscaba.

De repente reaccionó ante un dibujo de un libro *El padre Navidad se va de vacaciones* (Briggs, 1975). El dibujo mostraba el momento justo en que el padre Navidad cargaba el equipaje en el coche y se despedía de su gato y de su perro antes de emprender viaje. En ese momento, el niño pareció conectar con una triste experiencia vivida dos años atrás, cuando se despidió de su padre, que emprendió un viaje en coche en el que perdió la vida.

A partir de ese momento, tanto el inicio como el final de las sesiones eran momentos muy delicados, y Freddie fue siendo capaz de enfadarse con el terapeuta cada vez que tenía que despedirse. De este modo fue posible hablar de los sentimientos de tristeza y enfado en relación con su padre.

Las dificultades de Freddie parecían proceder de sus sentimientos de dolor no resueltos ante la repentina pérdida de su padre, lo que le impedía pensar, en especial, cuando se separaba de los demás o cuando se daba cuenta de algo que terminaba. Ante el terapeuta, receptivo a los pensamientos y el significado de la conducta del niño, los sentimientos reprimidos sobre el padre perdido se liberaban y se hacían explícitos. De esta manera, Freddie comenzó a comprender sus sentimientos y a tolerar los finales.

Algún tiempo después, se vio a Freddie sentado fuera del aula, en una mesa apartada, solo, terminando la tarea.

La madre de Stewart, un niño de ocho años muy vulnerable, había muerto recientemente de forma repentina. En clase comenzaron el espacio de conversación en círculo leyendo *Gracias, Tejón* (Varleys, 1984). Las reacciones de los niños ante una serie de pérdidas puso de manifiesto la universalidad de los finales. Los niños hablaron de sus abuelos, padres y hermanos ausentes, y Stewart pudo contar a la clase la historia de la muerte de su madre.

Todos los alumnos y alumnas de la clase mostraron poder ser capaces de pensar juntos acerca de la tristeza que provoca la pérdida y beneficiarse del hecho de verbalizar los sentimientos, y eso gracias a la ayuda de una persona adulta capaz de tolerar su tristeza.

En una escala mayor, hay catástrofes que llegan a afectar a todos los alumnos. En un centro de secundaria, un niño murió en un trágico accidente en el patio. El centro programó un calendario de rituales, reuniones y actividades conmemorativas para ayudar a los alumnos a superar el dolor de la pérdida de su compañero y ofrecer tiempo y espacio para buscar distintos tipos de ayuda en el ámbito escolar.

Una compañera y yo nos sentamos en una mesa en un rincón del patio con papel y pinturas. Los alumnos se acercaban y comenzaban a hablar y a dibujar: sobre una madre cuyo bebé había muerto «antes de nacer», un abuelo que había muerto de repente, un padre que se había ido lejos, la muerte de algunas mascotas y otros sucesos marcados por la pérdida y la tristeza.

Una muerte desencadenó el recuerdo de otras pérdidas y el personal de la escuela desarrolló una sensibilidad increíble en su respuesta al acontecimiento.

Resolver la pérdida de un ser querido puede ser una tarea que repercute en las familias durante generaciones. Beaumont (1988) describe las consecuencias en el aprendizaje de niños que nacen después del nacimiento de un bebé muerto. Arnold (1977) describe las consecuencias intergeneracionales de las separaciones y pérdidas derivadas de la emigración de familias del Caribe a Gran Bretaña.

Es un aspecto importante de la práctica escolar mostrar sensibilidad ante los comienzos y los finales, las ausencias y los abandonos. Es conveniente hacer planes cuando se producen sucesos importantes, de forma

que se pueda pensar en la tragedia y hablar de ella con palabras y con rituales, ayudando así a procesar una experiencia emocional tan potente, en lugar de negarla.

Confusión con los números

Phil, un adolescente de 14 años, asistía a un centro de servicios sociales para jóvenes en situación de riesgo y sin plaza escolar. En las clases matinales, las matemáticas eran su talón de Aquiles. Los números «le cansaban» y la rabia daba paso a amenazas de «aplastar la cabeza» o «romper la rodilla», acompañadas de maldiciones. Y, a pesar de todo, se empeñaba en asistir a un Curso básico de capacitación aritmética, como si realmente quisiera comprender los números.

En un momento en el que estaba ayudando a escribir un informe para el tribunal, se le preguntó por su familia. Esto supuso una tarea absorbente que entrañó una gran confusión para Phil. La confusión cedió tras dibujar un árbol familiar en el que intentar deshacer las complicadas relaciones de todos los miembros de la familia extensa. Su padre se había casado varias veces, dos veces con la misma persona. Eran muchos hermanos e incluso algunos se llamaban igual. Llevó bastante tiempo establecer las relaciones, la escala temporal, saber quién se relacionaba con quién y la edad de cada miembro. Pero el resultado fue gratificante, ya que los números comenzaron a tener sentido para Phil, que llegó a aumentar su capacidad hasta un punto bastante filosófico.

La rabia que Phil sentía hacia los números parecía guardar relación con la rabia y la confusión que le causaban las relaciones de su familia, como si los números expresaran parte de sus sentimientos con respecto a estas relaciones, un «aspecto» sobre lo que no había sido capaz de pensar.

Trauma y pensamiento

Luke tenía nueve años. Dos años antes había presenciado la agresión que su madre había sufrido por parte de su pareja. Su maestra estaba preocupada por su incapacidad para llevar a cabo las tareas que le asignaba. Se concentraba en una escritura co-

piada con gran meticulosidad pero sin relación o con muy poca relación con el objetivo de la tarea. Parecía ser incapaz de pensar en el significado de las cosas, sólo en su forma. Su progreso en clase era deficiente.

En las sesiones de apoyo individuales, mostraba poca cooperación y no cumplía ninguna de las asignaciones que le encargaba. Toda su atención parecía concentrarse en la ansiedad por haber tenido que abandonar el aula y su deseo de volver al aula. Daba la sensación de que estar a solas conmigo era algo que le preocupaba. Yo me preguntaba en voz alta si pensaba que estábamos a salvo juntos en la habitación y recapacitaba sobre su experiencia de no poder escapar de la cocina cuando su madre estaba siendo agredida.

Era incapaz de centrarse en ninguna tarea y un poderoso efecto de su conducta era hacerme enfadar muchísimo. Yo estaba bastante segura de que el suceso traumático le rondaba la mente, pero que era incapaz de pensar en ello. Me abrumaba poder encontrar la forma de poder introducir algún cambio.

Siempre se había negado a emprender actividades creativas, pero en una ocasión accedió a dibujar para empezar a contar un cuento. El momento coincidió con el aniversario del suceso traumático, lo cual puede ser un reflejo de las sutiles pistas que desencadenan el recuerdo. Dibujó el único objeto que había en la mesa, un lapicero con una goma en la punta. Cuando le pedí que escribiera lo que era, confundió la palabra «goma» (*rubber*) con «ladrón» (*robber*). Le dije que era una manera interesante de escribirlo porque ambos, la goma y el ladrón, hacían lo mismo, se llevaban algo. Reaccionó rápidamente dibujando una casa en la misma página con un hombre frente a la puerta, en la que dibujó «Bienvenida». Después dibujó y escribió algo más: que el ladrón entraba en la casa cuando quería y se marchaba con una bolsa de cosas que había robado. Describió las figuras, con ojos bien abiertos, como «triste» y «loco» (véase la imagen 2 en la página 36). Recapacité sobre las posibles asociaciones entre su experiencia y el contenido del dibujo: sobre el «ladrón» al que se le daba la «bienvenida» a su casa, que agredió a su madre y se llevó «cosas».

Me preguntaba en voz alta sobre los niños que se sienten tristes y enfadados pero también impotentes y asustados, pequeños incapaces de impedir lo que había ocurrido. Luke estaba muy callado. Fue capaz de recapacitar sobre sus pensamientos por un tiempo y abandonó su actitud de escaparse y no querer participar. El dibujo sirvió para que afloraran los sentimientos difíciles sobre los que le costaba pensar y ponerlos en un lugar en el que trabajarlos con otra persona capaz de ayudar a darles sentido. Parecía que había llegado un momento en el que Luke pudo volver a la experiencia traumática y pensar sobre ella tal vez por primera vez.

Imagen 2. El dibujo de Luke



Luke asistió a muchas sesiones después de ésta. Toleraba mi presencia de mejor grado, compartía cuentos y juegos, e inventaba juegos con reglas especiales. Su capacidad lectora mejoró y comenzó a cooperar; también comenzó a comprender mejor lo que hacía en clase. Más adelante pasó satisfactoriamente a secundaria y continuó con clases de apoyo para seguir progresando en su aprendizaje.

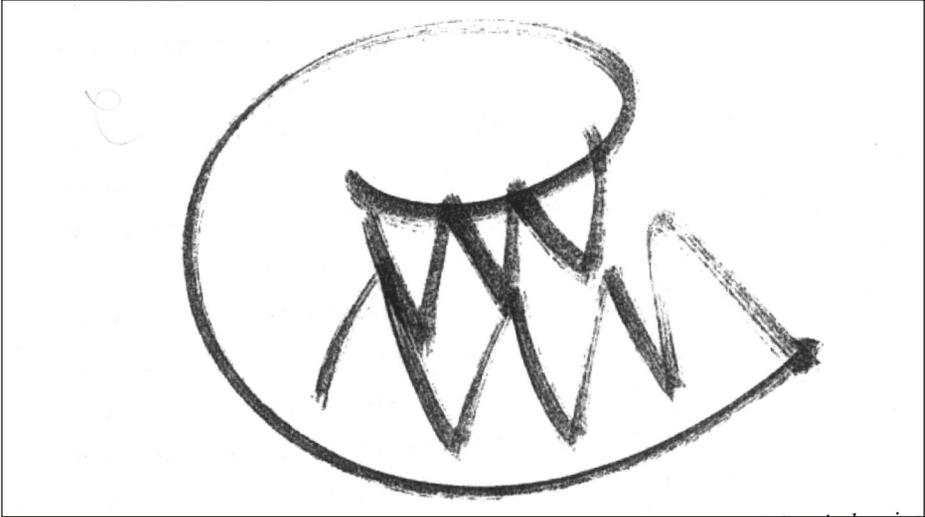
Luke era un niño cuyas habilidades parecían entumecidas, un síntoma de reacción traumática (Moore, 1990; Perry, 1994; Bentovim, 1992). Los traumas pueden tener este efecto en los niños, parece que se «vuelven tontos» (Sinason, 1992 y 1995). Este tipo de sucesos son extremos y no muy habituales en circunstancias normales, pero demuestran la necesidad de mantenerse alerta ante niños que no aprenden a pesar del apoyo y la intervención.

Hostilidad no resuelta e inhibición lectora

Beaumont (1989) relaciona la falta de asertividad con las dificultades en la lectura. Parece necesaria cierta cantidad de agresión para enfrentarse

a las palabras de una página y assimilarlas. Para Gary, la hostilidad que sentía hacia su madre se relacionaba con las letras y afectaba a su capacidad para ver las palabras y leer.

Imagen 3. El dibujo de Gary



Gary tenía siete años cuando se le envió a la clínica para asistir a terapia educativa. Sus padres estaban muy preocupados por su tremendo genio y en la escuela siempre se mostraba ausente y raro, no avanzaba en la lectura y no tenía ganas de escribir.

Durante las sesiones, Gary me demostró una gran hostilidad mientras jugábamos a un juego que él había inventado, una especie de ahorcado: cada vez que yo no adivinaba una letra correctamente, acercaba su pieza más y más hasta golpear la mía. Era como si las letras tuvieran un poder especial. Continuó con su ataque en los juegos de tablero y manifestaba una especie de regocijo sádico cuando yo perdía. En un momento determinado, comenzó a dibujar monstruos y entre ellos surgió uno llamado «e», un monstruo feroz con dientes afilados (imagen 3).

No importaba la cantidad de monstruos que inventara, «e» siempre lograba imponerse y derrotar a todos los demás. Noté que Gary guardaba en su interior una rabia que no era capaz de superar, posiblemente asociada con la rabia que

sentía hacia su frágil y débil madre. En la metáfora de los cuentos y los dibujos, esta rabia se manifestaba en las batallas contra otros monstruos. Finalmente el monstruo «e» fue derrotado mediante golpes continuos semana tras semana hasta que al final murió. Se preparó un enorme collage con monstruos despedazados que demostraba la derrota del monstruo «e». Gary comenzó a escribir espontáneamente frases que describían las batallas. Aquella semana, Gary leyó sin esfuerzo y dijo, «mi mente funciona ahora que el monstruo «e» se ha ido».

Era como si la terapeuta, con ayuda de los cuentos, hubiera logrado contener la rabia y Gary pudo volver a usar la mente para pensar. Para Gary, las letras, y en concreto la «e» se habían imbuido con la rabia que no podía expresar; y así las palabras habían llegado a ser peligrosas y a afectar a su capacidad para ver las palabras y leer.

A continuación se ofrece otro ejemplo que demuestra cómo las relaciones pueden ser una fuente de dificultades que afectan la implicación en el aprendizaje; con este ejemplo se presenta el tema en el que se centra este libro.

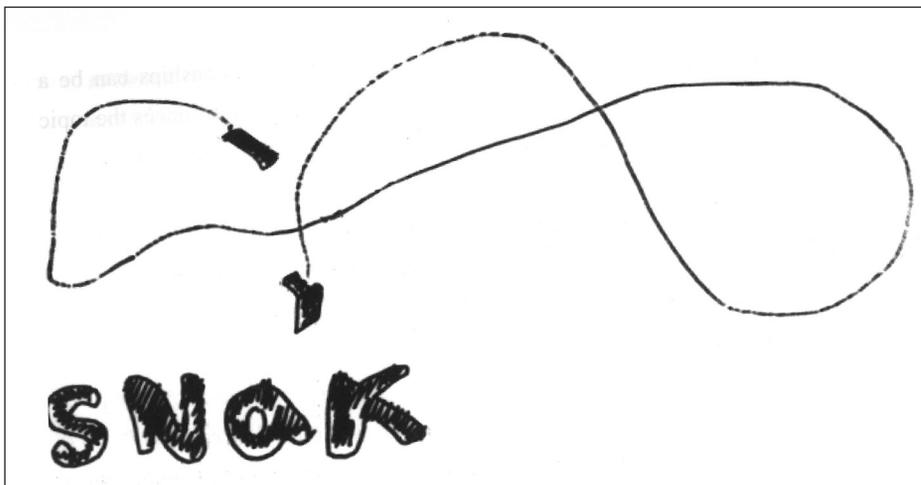
Relaciones y aprendizaje

Stan era un chico de 12-13 años que la escuela nos había enviado por faltas de asistencia, problemas de aprendizaje e inquietud ante un reciente brote de agresión en la escuela que no guardaba relación con su carácter. Su madre estaba preocupada por sus escasos avances en los estudios y se quejaba de que en las escuelas siempre se fijaban en la conducta de su hijo en lugar de en sus problemas de aprendizaje. La tutora de su grupo le había descrito como beligerante y poco cooperador. Acudí a cuatro sesiones de valoración. En la primera ocasión ambos, su madre y él, llegaron juntos y la madre pareció sorprendida ante el hecho de que Stan tuviera que asistir a las sesiones solo.

Una vez iniciadas las sesiones, le pedí a Stan que llevara a cabo tareas para evaluar sus destrezas y tests de progresión encaminados a comprender sus sentimientos y percepciones subyacentes. Pronto quedó claro que a Stan le interesaba más desafiar la autoridad y subvertir las tareas de forma que pareciera más su elección que la

mía. Era como si no tolerara que yo tuviera ideas que no fueran las suyas. Su actitud era de resistencia pasiva, me hacía sentir ignorada y sin recursos. Completaba los tests proyectivos en los que había más espacio para la expresión y el control personal. En su primer dibujo convirtió una línea curva en una culebra y escribió «snak» (imagen 4).

Imagen 4. Dibujo de Stan



Stan tenía mucho sobrepeso y su madre no controlaba la constante ingesta de comida: cuando quería, la sacaba del frigorífico que su madre mantenía bien provisto. Sus hábitos alimenticios parecían estar conectados a una hostilidad que conseguía mantener a raya gracias a la constante anticipación y gratificación de sus necesidades. Tal vez la culebra agresiva se mantenía tranquila gracias a la constante comida (*snak*). En el marco interpretativo de Winnicott (1971), tal vez el bebé hostil se mantenía pacificado a través de continuas gratificaciones.

En situaciones de juegos de libre elección, Stan demostró una inteligencia y unas aptitudes prácticas considerables. Sabía hacer cálculos aunque desconociera las prácticas matemáticas convencionales. Escribía con dificultad, leía bien, dibujaba y creaba modelos complejos pero sólo si él controlaba los materiales y la planificación. Cuando se ofrecían otras ideas o sugerencias, manifestaba resistencia y agresividad.

El resultado de esta evaluación era conocer la naturaleza de la relación de Stan con su madre y la manera en que repercutía en el aprendizaje. Parecían encontrarse muy unidos, formando un subgrupo dentro de la familia. Stan ejercía un control poderoso sobre su madre y afirmaba poder «conseguir todo lo que quería». A su madre esta intimidad le parecía «especial» y, a pesar de las indicaciones de los profesores de la escuela, ella mantenía una visión de su hijo como un niño que se esforzaba por aprender pero que era un incomprendido. Ella sólo veía a su hijo según quería que fuera. Para Stan era duro abandonar esta relación de privilegio y comenzar a aprender con los profesores de la escuela.

El resultado de esta experiencia, descrita por Barrett y Trevitt (1991, p. 13), es la de un niño cuyas necesidades están cubiertas antes de que las experimente y para quien la frustración es insoportable. No aprende que se puede sobrevivir a la rabia y a la frustración o que sus deseos no son órdenes. Esto da como resultado un niño para quien las frustraciones normales de la escuela de «no saber» son intolerables y la defensa de la omnipotencia se asume como un guardián frente a los horribles sentimientos de desesperanza y dependencia (véase el capítulo 6). La maestra se percibe como una agresora que pone en peligro este estado porque espera que se desarrollen el pensamiento, el conocimiento y la independencia. Por tanto, se manifiesta una enorme hostilidad hacia lo que se percibe como amenaza, la maestra y la escuela.

Estos ejemplos indican que las respuestas a las expectativas de la maestra y al aprendizaje pueden estar marcadas o predeterminadas por experiencias de relaciones tempranas importantes. Esto lleva a la exploración de la teoría del apego, que pasa a ser el núcleo de los capítulos siguientes.

Resumen

- En estos ejemplos se relaciona la conducta, observada y experimentada en el aula, con las dificultades para concentrarse y pensar en una tarea que presenta un alumno preocupado por problemas no resueltos del pasado o dificultades actuales. El personal educativo está muy familiarizado con estos casos.
- Vincular las experiencias ajenas a la escuela con el comportamiento dentro de la escuela puede ayudar a dar sentido a la confusión. Dar significado al comportamiento

protege a la maestra de un bombardeo que puede resultar desmoralizador y agotador, y mejora la capacidad de resistencia del niño y sus habilidades para pensar y aprender.

- El objetivo de ceñirse a la teoría del apego es aumentar el repertorio de los docentes a la hora de comprender el significado de la conducta, en concreto, de la conducta que emite mensajes sobre relaciones y expectativas. Una mejor comprensión sirve de guía para las intervenciones en el aula.
- El uso del marco de la teoría del apego, la importancia de las relaciones en la clase se examinará más detenidamente en relación con las repercusiones para la enseñanza y el aprendizaje, comenzando por una descripción de la teoría del apego y la investigación relacionada. En los capítulos siguientes se explorarán las respuestas de los alumnos y alumnas a la maestra, la tarea, desde la perspectiva de la teoría del apego (Geddes, 1999).
- Los talleres de reflexión, como los que se comentan en el capítulo 8, ayudan a perfeccionar la habilidad para comprender la conducta y permiten que el profesorado desarrolle respuestas y estrategias correctas. Esto puede ayudar a aliviar el estrés de los docentes y, en última instancia, permite que las niñas y los niños aprendan y tengan éxito.

3

Descripción de la teoría del apego. ¿Por qué es importante la figura docente?

En este capítulo se presenta la teoría del apego junto con datos de investigación relacionada que identifica pautas de conducta que predisponen las reacciones que los niños y niñas tendrán en su vida futura, en particular en las relaciones y los compromisos externos en el mundo externo. Éstas sientan la base de las relaciones que se establecen entre la experiencia de apego precoz y la conducta del alumnado en la escuela, con especial relevancia para las expectativas de la figura docente y la participación en la tarea de aprendizaje.

Los vínculos de la investigación

Los estudios de Sroufe (1985) ofrecen datos convincentes sobre el comportamiento en situaciones de aprendizaje. Junto con sus colegas, Sroufe estableció diferencias entre «patrones de inadaptación cualitativamente distintos» (p. 68) y concluyó que la investigación «indica notoriamente la importancia de la *calidad del apego* como pronosticador de la conducta en parvulario» (p. 156). Barrett y Trevitt (1991) han establecido las bases para que los profesores recapaciten sobre las repercusiones que la experiencia del apego tiene en la enseñanza y el aprendizaje. Según estos autores, las experiencias de apego con la madre distorsionadas dan lugar a comportamientos problemáticos de naturaleza específica. Johnson (1992) y William y otros (1994) también han señalado

la importancia de la experiencia del apego en la identificación de niños con riesgo en las escuelas, y recomiendan esa identificación como herramienta que ayude a comprender mejor la compleja situación emocional y las dificultades de conducta en el entorno escolar. A partir de un estudio detallado de una muestra de casos (Geddes, 1999), fue posible identificar pautas de respuesta ante la maestra y la tarea educativa relacionadas con las experiencias vitales y de apego, con consecuencias para la inclusión social.

Los datos más importantes sobre la naturaleza y la calidad de las experiencias tempranas y sus repercusiones surgieron de la teoría del apego, que tuvo en John Bowlby a su creador. Dada la importancia de este paradigma, conviene revisar brevemente la teoría y la investigación antes de pasar a conocer la relación que existe entre el apego y el aprendizaje.

Bowlby y el origen de la teoría del apego

El primer autor interesado en las repercusiones para la infancia de la experiencia familiar fue Bowlby, a raíz de su trabajo en una escuela para chicos delincuentes, tras el que escribió el artículo *Forty four juvenile Thieves* (1944). Bowlby percibió el origen de las dificultades juveniles en una infancia infeliz y alterada.

Posteriormente colaboró con James y Joyce Robertson en la producción de una película que documentaba la angustia manifestada por una pequeña al separarla de sus padres (Robertson, 1952).

Bowlby estaba convencido de que la falta de cuidados maternos tenía consecuencias perdurables. Sus estudios para la Organización Mundial de la Salud (OMS) confirmaron su convicción. Halló un alto índice de acuerdo acerca de los principios subyacentes a la salud mental de los niños y llegó a la conclusión de que si se separaba a las niñas o a los niños de su madre o cuidadora principal durante los primeros años de vida, podían producirse daños psicológicos duraderos. En el consiguiente informe, *Los cuidados maternos y la salud mental* (Bowlby, 1951), describió las consecuencias de la falta de cuidados maternos. Fue publicado en un formato más divulgativo, con el título *Child Care and the Growth of Love*, que se lleva imprimiendo desde 1952.

En este libro se mostró a la opinión pública la creencia de Bowlby de que, para mantener la salud mental, era necesario experimentar durante la infancia una relación continua, íntima y cálida con la madre (p. 11). Aportó estudios sobre delincuentes juveniles, niños que vivían en instituciones y en

acogida para demostrar la idea de que la privación maternal puede afectar gravemente al desarrollo mental, emocional, intelectual, social y físico de las personas. Una de las ideas principales que surgió a partir del trabajo de Bowlby fue la de los «círculos de desventaja», una idea que afirma que las niñas y los niños abandonados hoy serán las madres y los padres irresponsables del mañana.

En la tradición psicoanalítica, las teorías sobre el desarrollo emocional temprano se derivan del recuerdo y la reconstrucción. Los datos de Bowlby procedían de «la observación de niños pequeños en situaciones reales», y se basaban en que «cuanto más jóvenes fueran, más probabilidades había de que sus procesos mentales y su comportamiento fueran las dos caras de una misma moneda» (Bowlby, 1960, p. 6). La primera técnica de investigación fue una observación cuidadosamente registrada de parejas madre/bebé (Ainsworth, 1969). El trabajo experimental original de este campo lo llevó a cabo Ainsworth y otros (1969). En el entorno de investigación, conocido como el *procedimiento de la situación extraña*, las observaciones de la naturaleza y la calidad de las interacciones entre las madres y sus bebés llevó al desarrollo posterior de la comprensión de los «mecanismos» de apego y sus repercusiones en la sociabilidad posterior.

A la luz del trabajo de Bowlby se han producido cambios sociales. Por ejemplo, ya no se separa a los recién nacidos de la madre tras el parto y los padres se instalan en los hospitales cuando los hijos necesitan asistencia médica. La idea del cuidado materno es un pilar básico de muchas políticas sociales y, en particular, del movimiento Sure Start, que fomenta las relaciones entre madres y bebés. Por consiguiente, un mayor interés por la experiencia de relaciones más amplias ha facilitado el reconocimiento de que las niñas y los niños son capaces de mantener relaciones independientes con personas significativas de su entorno. Esto agrega diversidad a la experiencia temprana y tiene repercusiones posteriores.

Conceptos fundamentales de la teoría del apego

La base segura

Bowlby (1988) mantenía que las personas, desde la cuna hasta la tumba, son más felices cuando la vida se organiza como una serie de excu-

siones, largas o cortas, que tienen como punto de partida la base segura que proporcionan las figuras de apego.

Los bebés están biológicamente predispuestos desde el nacimiento a establecer vínculos emocionales fuertes con otra persona y a buscar la seguridad en su presencia. Esto ocurre con una figura que gradualmente se convierte en la importante figura de apego. En el contexto de esta relación, las necesidades de supervivencia del bebé están satisfechas en lo que a requisitos físicos de alimento, calor y protección se refiere. Pero, además, muy pronto desarrolla una preferencia por el contacto y la proximidad con esta persona, independientemente de sus necesidades básicas. La ausencia de esta persona genera alarma, pero el bebé se calma cuando regresa.

A medida que se desarrolla la capacidad de movimiento, los bebés se sienten seguros para explorar el entorno, sabiendo que disponen de una base segura en momentos de estrés, como cuando tienen hambre, se sienten cansados o incómodos y cuando sienten sorpresa o miedo.

La cualidad de «contención» de la base segura

La capacidad y la sensibilidad de la madre, su habilidad para comprender la ansiedad desencadenada por el miedo y la incertidumbre, constituyen un aspecto significativo de la experiencia de apego temprana. Bion (1967) lo vinculó con el aprendizaje y el pensamiento. Los conceptos de Bion ofrecen un marco conceptual para comprender la relación entre las frustraciones y el pensamiento, que los neurocientíficos han descrito posteriormente en términos de desarrollo cerebral (descrito seguidamente). Sin embargo, los conceptos de Bion continúan ofreciendo un marco muy útil, que tiene relación con los debates sobre la conducta infantil y el apoyo al profesorado que siguen.

Bion describe el proceso por el cual el bebé, que no tiene experiencias de futuro ni del mundo exterior, vive las necesidades como algo desbordante. Una madre que sea «suficientemente sensible» comprende la desesperación infantil, tolera la ansiedad y responde de un modo que transmite su comprensión. Bion lo denomina *contención*. La niña o el niño perciben confianza en la respuesta comprensiva de la madre y la ansiedad disminuye gracias a la experiencia de sentir que les comprenden.

En palabras de Kate Barrows (1984):

[...] el primer regalo que se recibe de otra persona es el regalo materno de comprender los sentimientos, absorberlos, pensar en ellos y devolverlos de un modo que se puedan aceptar. (p. 15)

Emanuel (2000) escribe que un bebé necesita un «contenedor» para investigar sus sentimientos y descubrir lo que siente así como el significado de lo que siente.

Cuando el lenguaje comienza a formar parte de la experiencia, las palabras desempeñan un gran papel en la disminución de la ansiedad y puede ser entendido el miedo mediante la comunicación y el pensamiento. De este modo, los pequeños adquieren la capacidad para pensar acerca de sus miedos de un modo que les permita tolerar las frustraciones a través de la palabra y el pensamiento. Cuando los pequeños se sienten desafiados por la incertidumbre, se activa este mecanismo del pensamiento como una herramienta que ayuda a enfrentarse a miedos futuros, junto con la expectativa de que cuando el reto sea demasiado grande, los demás les ofrecerán una función contenedora. Sin este proceso, el desafío puede dar lugar a una ansiedad excesiva, capaz de contaminar las experiencias de aprendizaje. La ansiedad contenida/dominada puede facilitar el pensamiento y el aprendizaje, mientras que la incertidumbre excesiva puede inhibirlos. El concepto de *contención* de la ansiedad también puede adaptarse a la práctica institucional: la organización y la práctica de una escuela pueden experimentarse como «contenedoras». Este tema se trata en los capítulos siguientes relacionados con la conducta, el aprendizaje y el pensamiento escolar general, en concreto en el capítulo 8 del presente libro.

La conducta de apego

A fin de mantener una proximidad con la base segura que resulte cómoda, el bebé y la madre negocian una reciprocidad basada en la disposición que ambos aportan a la relación. La calidad del apego se refleja en la capacidad de la madre para reconocer y reaccionar ante las señales que emite el niño o la niña para lograr el contacto y la proximidad. Ambas negocian una forma de reacción mutuo que sea un reflejo de esto. En el pequeño esto se denomina *conducta de apego* y su objetivo es la proximidad o el contacto (con la figura principal), y los sentimientos asociados de seguridad y confianza.

Ainsworth (1963) observó que, aunque la conducta de apego también se manifestaba con otros adultos de la familia, prácticamente siempre se mostraba con más fuerza y coherencia hacia la madre. A partir de sus observaciones, esta autora se asombró ante el hecho de que, a partir de los dos meses y en aumento durante el primer año, los bebés no son seres pasivos, sino que buscan la interacción activamente.

La calidad de la relación de apego tiene consecuencias en el modo en que las niñas y los niños aprenden sobre sí mismos y sobre los demás. Actúa como un organizador de la conducta hacia los demás, de un modo que perdura en la edad adulta y que influye en las relaciones y elecciones posteriores (Sroufe, 1983, Grossman y Grossman, 1991).

Ajuste y empatía

Los bebés responden considerablemente a la interacción humana. El rostro es un instrumento de comunicación muy poderoso que desencadena reacciones emocionales. Los bebés son muy susceptibles a la interacción cara a cara; dentro de la íntima relación cara a cara que tiene lugar con la madre, la niña o el niño revela sus necesidades a través de mensajes sutiles y abiertos. Una madre suficientemente sensible aprende a descifrar estas señales y a reaccionar adecuadamente. Pronto sabe cuándo su bebé tiene frío, hambre o cansancio, cuándo espera su presencia o necesita que le cambien los pañales; es decir, la madre comprende los sentimientos del bebé (afecto).

La madre *traduce* la comunicación del bebé mediante respuestas faciales, gestos verbales y respuestas reales. El llanto que expresa la sensación asociada con el hambre obtiene respuesta con la llegada del alimento. De esta manera, los bebés aprenden acerca de sus necesidades y sentimientos a través de las respuestas que se les ofrece. Los bebés aprenden sobre sí mismos gracias a la comprensión que les brinda otra persona, el fundamento de la empatía.

La reacción materna va acompañada de palabras. Las palabras se asocian con las señales del bebé y representan experiencias. Esto sucede en especial con los estados emocionales, y los bebés aprenden que los sentimientos se reconocen y tienen un significado porque se comprenden y se les da nombre. Esto también sucede con el miedo y la ansiedad, unos fuertes sentimientos que pueden transformarse en palabras y pensamiento, gracias a la comprensión de la otra persona; esta interacción sienta las bases de la inteligencia emocional.

La sensibilidad de la madre a las señales del bebé está, por tanto, en el corazón de los pequeños, que de este modo aprenden sobre sí mismos y, por extensión, sobre los demás.

Apego seguro y desarrollo del cerebro infantil

Los recientes avances experimentados por la neurociencia han ayudado a vincular esta experiencia interrelacional temprana con el desarrollo del

cerebro (Perry, 1994; Moore, 1998; Schore, 2000; Gerhardt, 2004). Las criaturas son receptivas a la experiencia desde el momento en que el cerebro comienza a desarrollarse. La disposición genética interacciona con el entorno y el cerebro evoluciona; los circuitos neuronales comienzan a organizarse y formar vías de respuesta. Si se cambia el entorno, cambia el desarrollo del cerebro, algo que se mantiene así durante toda la vida. Las conexiones y los circuitos neuronales se desarrollan como respuesta a los estímulos y la experiencia, y sientan las bases del modo en que se actuará en el futuro.

Los bebés reaccionan ampliamente a la interacción humana, en particular a las interacciones cara a cara, que marcan la experiencia de apego temprana. Schore (2000) afirma que la interacción cara a cara consigue despertar reacciones y está cargada de afecto. También describe cómo las sonrisas y las miradas afectivas estimulan efectivamente la producción bioquímica que contribuye al desarrollo del cerebro. Continúa describiendo la interacción del apego como la «sincronía del afecto», es decir, el ajuste sensible de la madre/cuidadora con los sentimientos y experiencias del bebé. Esto puede verse también en las observaciones de Stern de la capacidad del bebé para regular el afecto o los sentimientos fuertes mediante la desviación de la mirada (Stern, 1985).

Cuanto más ricas sean las experiencias de interacción, más crecerán los neurotransmisores y más complejo será el entramado cerebral. Toda la infancia está dominada por el desarrollo del hemisferio cerebral derecho, que es la sede de la sensibilidad a la regulación afectiva y la base de la inteligencia emocional. Es donde se experimentan los sentimientos y donde se procesan y desarrollan la conducta emocional y las modalidades de respuesta a los demás. Es donde, en el contexto de las relaciones entre madre y bebé, tiene lugar el «baile de responsabilidad mutua» (Gerhardt, 2004, p. 31).

Esto se ha definido como ajuste afectivo y constituye la experiencia fundamental del apego seguro. El ajuste de la sensibilidad adulta a aquello que los bebés experimentan en el ambiente ayuda a regular la tensión. La presencia adulta es esencial para evitar el desbordamiento extremo de la experiencia emocional, que no puede ser procesada ni controlada en esta etapa del desarrollo temprano de los bebés. La ausencia de una base segura que tenga un efecto contenedor y moderador de la tensión tiene grandes repercusiones en la gestión posterior del miedo y la ansiedad.

Cuando se ha moderado la gestión de los sentimientos, las funciones de los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro comienzan a integrarse. Durante el segundo año de vida, a medida que se desarrollan las habilidades lin-

güísticas, se produce un desplazamiento del dominio del hemisferio derecho hacia el izquierdo. El hemisferio izquierdo se especializa en el procesamiento verbal y secuencial, así como en operaciones de orden superior. Es también donde la secuenciación de los acontecimientos lleva al desarrollo de un sentido de la narrativa continua basada en antes, ahora y después. A medida que los sentimientos se pueden explicar con palabras, aumenta la integración de ambos hemisferios. El derecho permanece asociado con los procesos inconscientes y afectivos (emocionales) y el izquierdo, con los procesos conscientes concretos. Esto tiene consecuencias en la forma de controlar la tensión en el contexto del aula y de la naturaleza del aprendizaje. El lenguaje y el pensamiento pueden moderar la ansiedad. Las actividades que se basan en el trabajo del hemisferio izquierdo ayudan a moderar la función cerebral derecha estimulada en exceso (esto se examina con más detalle en el capítulo 7, en relación con la conducta particular asociada con el *apego desorganizado*).

Modelos de funcionamiento interno

El efecto de una experiencia cálida y satisfactoria en las relaciones tempranas es que los niños y niñas tienen más probabilidades de mantener un sentido del yo positivo y de entablar relaciones duraderas y estrechas con los demás (Main y Cassidy, 1988). Como lo expresa Bowlby, las personas que han vivido un apego seguro:

[...] es probable que posean un modelo de representación de las figuras de apego como personas disponibles, atentas y efectivas, y un modelo complementario de sí mismas como... personas valiosas y potencialmente dignas de ser amadas. (Bowlby, 1980, p. 242)

Y es posible que:

se acerquen al mundo con seguridad y, cuando se enfrenten a situaciones potencialmente alarmantes, las abordarán con eficacia o buscarán ayuda para hacerlo. (Bowlby, 1973, p. 208)

Esto se conoce como un modelo operante interno que tiene repercusiones en la confianza personal y en las expectativas cuando se experimenten los retos del aprendizaje.

Dentro de esta experiencia básica, los niños y las niñas también conocen la inevitable separación de la unión primaria y en última instancia la pérdida de la figura primaria. La negociación del apego, la separación e, inevitablemente, la pérdida se encuentra en el núcleo del desarrollo social hu-

mano. Bowlby mantenía que la relación de apego es la piedra angular del desarrollo social y psicológico posterior, y escribió «... la conducta de apego se mantiene para caracterizar a los seres humanos desde la cuna hasta la tumba» (Bowlby, 1979, p. 129).

A continuación, se revisan brevemente otras investigaciones sobre el apego infantil.

Investigación sobre el apego y naturaleza de la relación de apego

Un procedimiento experimental diseñado por Ainsworth y Wittig (1969) se convirtió en punto de referencia en la investigación de la teoría del apego. Estos autores idearon dicho procedimiento para estudiar la relación entre la conducta de apego de los bebés y la conducta de exploración en condiciones de mucha y de poca tensión. El procedimiento, conocido como la situación extraña, consiste en una serie de episodios controlados en los que participan una niña o un niño de un año de edad, su madre y un extraño. Las experiencias van aumentando la cantidad de estrés que presentan y generan la oportunidad de observar las reacciones de los pequeños ante su madre, quien constituye la base para la exploración y una fuente de desahogo y reafirmación cuando la tensión aumenta. Los bebés exploraban el espacio de una habitación con más atrevimiento cuando la madre estaba presente, cuando la base de seguridad estaba cercana y disponible. Ahora bien, un aspecto curioso de la conducta tenía lugar durante la reunión que se producía tras un periodo de separación. En ese momento, los pequeños mostraban unas respuestas acusadamente diferentes ante la madre, incluso tras una separación de sólo tres minutos. Era posible identificar pautas de conducta diferentes entre la madre y sus hijos. «El método captaba las diferencias tempranas en la organización de la conducta» (Sroufe, 1983, p. 47) y reflejaba la experiencia y las expectativas de la criatura sobre la disponibilidad de su madre.

La mayor parte de las pautas de conducta identificadas con este método ponían de manifiesto un apego seguro. Las características del apego seguro demostraban la capacidad de la madre para comprender la angustia del bebé durante su ausencia y la capacidad de reafirmarle a su vuelta. Los bebés con apego seguro recuperan la confianza en la «base segura» rápidamente y vuelven a la exploración y al juego.

Sin embargo, otras parejas bebé/madre mostraban una *respuesta insegura*. En este tipo de relaciones, la madre no era sensible a la angustia de su

bebé. Tras una ausencia, el bebé mostraba incertidumbre y no se restauraba la seguridad. Esta incertidumbre se manifestaba de formas distintas, con acentuadas diferencias en la conducta de apego. Estos modelos de inseguridad se mantenían en el tiempo (Ainsworth, 1982) y en un procedimiento de investigación posterior, denominado *entrevista de apego adulto* (Main y otros, 1985), se identificaron en la edad adulta.

Las pautas de la conducta de apego en respuesta a la maestra y a la tarea constituyen el principio básico de los perfiles de la conducta de los alumnos en el aula (Geddes, 1999). Esto tiene unas consecuencias muy importantes para el aprendizaje y la enseñanza, y constituye el núcleo principal de este libro. Estas pautas de apego en relación con el aprendizaje y la enseñanza se describen y comentan en profundidad en los capítulos posteriores.

La experiencia de apego seguro se analiza a continuación mediante un ejemplo extraído de la práctica clínica. Esto ayuda a comprender la experiencia del apego inseguro, que se describe detalladamente más adelante, en cuanto a la respuesta en el ámbito escolar.

Pérdida temporal de la base segura

Jason, de cinco años, lloraba continuamente en la escuela pero su madre aseguraba que en casa se portaba bien. Ésta contó que el padre les había abandonado y que estaba francamente abatida porque la experiencia acababa de producirse. Mientras la madre hablaba de su angustia, Jason construía un robot con piezas de plástico. Dibujó un plano de las piezas y lo llamó Bendy, el robot capaz de hacer cualquier cosa.

Esto se interpretó como la necesidad de Jason de asumir el estado de preocupación de su madre, quizá como una forma de expresar su propio dolor y abatimiento en la escuela. Después, Jason describió y dibujó una pesadilla sobre su barco que se hundía y acababa en las fauces del monstruo que lo había hundido. Jason decía que sabía que ya no «podía hacer nada». Se interpretó como la experiencia de haber perdido al padre y posteriormente el apoyo de su madre cuando más lo necesitaba. Su base segura se había hundido en un momento de gran necesidad y angustia.

La madre de Jason comprendió inmediatamente que el niño había cuidado de sí mismo durante el periodo de angustia emocional que había vivido y reaccionó con gran empatía. Jason se acercó a ella, se sentó a su lado en su sillita y dijo, «puedo volver a ser pequeño otra vez». Era la expresión más evidente de la pérdida de la base segura y las estrategias para superarlo, pero también de su alivio porque podía confiar en su madre de nuevo.

El caso de Jason pone de manifiesto el resultado de un apego seguro. El niño había logrado construir una resistencia y fuerza personal suficiente para «mantenerse a flote» durante la ausencia temporal de la «base segura». Jason demostró también su capacidad para comunicar sus experiencias y sentimientos elocuentemente con juguetes, dibujos, ideas y palabras. Las ventajas del apego seguro en cuanto a la capacidad para comunicarse se vinculan con la experiencia de que los mensajes que se comunican se entienden correctamente.

El apego seguro en la escuela

La prueba más convincente sobre la relación entre la experiencia de apego y la disposición infantil hacia el aprendizaje procede de la investigación que describió Sroufe (1983 y 1986). En una muestra de preescolar se observó que las niñas y los niños que habían experimentado un apego materno seguro «se adaptaban bien en la etapa preescolar» (p. 59). Esto se desprendía de la elevada puntuación que obtenían en flexibilidad personal y autoestima, menos dependencia de la maestra y un afecto más positivo hacia la maestra. Los niños que habían disfrutado de la base segura de apego se «relacionaban con las maestras» (p. 61). También mostraban interacciones sociales más positivas. Las maestras observaban que estas niñas y estos niños cooperaban más y causaban menos problemas. Los niños con apego seguro demostraban una clara capacidad para adaptarse a la escuela y responder a las demandas del entorno social y académico en el que tiene lugar el aprendizaje.

Waters y otros (1979) observaron a niñas y niños de tres años y medio de la escuela infantil que habían sido clasificados como pequeños con apego seguro a los 15 meses. Se comprobó que eran socialmente más competentes, más eficaces en el juego, demostraban más curiosidad y más simpatía por los demás. Concluyeron que la pauta de seguridad había llegado a ser una función de los pequeños, que ya no dependían de la presencia de la madre. Arend y otros (1979) descubrieron que los pequeños que habían disfrutado de un apego seguro mantenían las pautas hasta los cinco o seis años de edad y mostraban mayor fortaleza personal. En una muestra obtenida de una población más necesitada, los bebés con un apego seguro eran más sociables a los diez y doce meses, más obedientes con su madre a los dos años, y con las maestras de preescolar a los cuatro años y medio (Erickson y otros, 1982), tenían más control personal en preescolar (Engeland, 1983) y eran menos dependientes de las maestras (Sroufe, 1983).

Fonagy y otros (1993) describieron la naturaleza del ejercicio de las funciones parentales seguras y sostienen que éstas reflejan, principalmente, una relación con las figuras parentales que permite y acepta el desarrollo autónomo de un ser independiente sin contaminarlo con problemas propios no resueltos. Como consecuencia, el modelo operante del niño acerca de la relación con las personas adultas permite mantener relaciones no contaminadas con adultos potencialmente útiles, como son los maestros (Barrett y Trevitt, 1991).

La experiencia del niño o la niña sin apego o con apego inseguro contrasta con esta experiencia en el modo de reaccionar ante los desafíos y la adversidad.

Apego inseguro en la escuela

Para la mayor parte de las niñas y los niños, el apego temprano da como resultado una experiencia «suficientemente buena» y permite el desarrollo de un sentido personal y una expectativa del mundo aceptablemente esperanzadora y fiable. Pero, al contrario, cuando la necesidad de respuestas sensibles a sus señales no encuentra confort y alivio puede surgir el apego inseguro.

En los hogares en los que los bebés no encuentran reciprocidad, esto es, cuando la cara de los padres no refleja la experiencia del bebé y cuando no se reconoce ni se aprecia su gesto espontáneo, los pequeños no desarrollan la confianza en los demás ni la seguridad en el crecimiento personal. (Hopkins, 1990)

Esta experiencia puede ser mitigada por el encuentro con otras figuras de apego, de manera que el grado de adversidad o de «apego ansioso» no lo determine necesaria y totalmente esta primera relación. Sin embargo, la experiencia adversa del apego temprano no aliviada mediante otras relaciones más positivas con otras personas es muy probable que repercuta negativamente en la conducta y en el aprendizaje.

El trabajo de Sroufe indica que las niñas y los niños que experimentan un apego negativo reaccionan ante los retos con menos seguridad y afrontan la adversidad con mayor incertidumbre que los que han conocido una relación de apego segura. Sroufe (1983) y Erickson y otros (1985) estudiaron a los integrantes de un programa de preescolar, en el que el profesorado llevaba a cabo distintas observaciones interactivas con los pequeños. El objetivo era «comprobar la hipótesis de que los niños y niñas que experi-

mentaban ansiedad en la relación de apego tenían más probabilidades de manifestar problemas de conducta en preescolar, y determinar si una pauta determinada de apego ansioso se relacionaba con conductas problemáticas específicas en preescolar» (p. 150).

Descubrieron que, en general, «los niños y niñas con una historia de apego ansioso son menos flexibles (o tienen menos autoestima) y son más dependientes, muestran un afecto y signos de comportamiento negativos, menos participación afectiva positiva con los demás y son menos populares entre los compañeros. En general, son menos sanos emocionalmente que los pequeños con una historia de apego seguro» (Sroufe, 1983, p. 64). Se llegó a la conclusión de que los resultados «no dejaban dudas sobre la importancia de la calidad del apego en la predicción de la conducta preescolar» (Erikson y otros, 1985, p. 156). Los estudios descritos por Sroufe (1983) y Erickson y otros (1985) continúan siendo los datos más convincentes sobre la respuesta en lo referente a la organización de la conducta en las situaciones de aprendizaje.

En el ámbito escolar, Barrett y Trevitt (1991) consideran la figura docente como la «persona de apego específica», en especial en los casos de niños y niñas ansiosos. Esto es especialmente cierto cuando se describe la función de una maestra que puede representar una «base segura» en el mundo escolar, con frecuencia tan confuso y exigente. Construyen modelos gráficos de la experiencia de apego, y los pusieron en relación con la conducta en la situación de aprendizaje. Los autores citan a Ainsworth y otros (1969), «el niño menos seguro puede albergar tanta incertidumbre sobre la disponibilidad de la figura de apego, que le preocupa más mantener la proximidad que la actividad de exploración».

Johnson (1992) y Williams y otros (1994) mantienen que la experiencia de apego tiene consecuencias para quienes trabajan con los pequeños en el proceso de aprendizaje. Johnson afirma también que el conocimiento de la conducta de apego ayuda a identificar a las niñas y los niños en situación de riesgo en la escuela.

El hecho de que la teoría del apego haga, en efecto, clasificaciones distintivas de las organizaciones de conducta que pueden influir en la habilidad infantil de adaptación al entorno escolar e inhibir el aprendizaje es de gran importancia para la identificación de niñas y niños con riesgo. (p. 181)

Williams y otros (1994) consideran que el conocimiento de esta teoría constituye una herramienta útil para desenmarañar los complejos problemas

de conducta que pueden llegar a confundir el aprendizaje. Estos comentarios dejan ver la importancia de comprender la experiencia de apego inseguro en términos de la conducta en clase.

Modelos de apego inseguro

En la situación extraña se identificaron tres categorías principales de conducta de apego inseguro (Ainsworth y otros, 1978), dos de las cuales se describieron como pautas organizadas de conducta al detallar la respuesta infantil a un patrón concreto de sensibilidad del padre o de la madre. La tercera categoría mostraba escasa coherencia en el patrón de respuesta, y se definió como desorganizada.

- Modelos de apego organizado:
 - Patrón de evitación (presentado en el capítulo 5).
 - Patrón ambivalente/resistente (presentado en el capítulo 6).
 - Modelo desorganizado (presentado en el capítulo 7).

Resumen

- La teoría del apego de Bowlby ha llevado al desarrollo de un paradigma evolutivo fundamental para comprender la experiencia infantil en términos de la calidad de las relaciones y sus consecuencias en las formas de relación y respuesta en las etapas posteriores de la vida.
- Las pautas de la conducta de apego que se han identificado en la investigación surgen en la infancia pero son moderadas con las experiencias posteriores de otras relaciones significativas que pueden aliviar la adversidad vivida en las primeras relaciones.
- Sin embargo, para muchas niñas y muchos niños, los patrones de las expectativas en relación con ellos mismos y con los demás continúan influyendo en su conducta y repercuten en el aprendizaje. Esto se analizará en los capítulos siguientes.

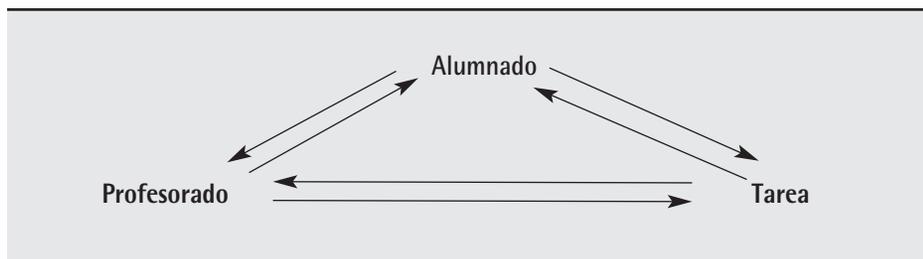
4

El triángulo del aprendizaje. Cómo afectan las relaciones al aprendizaje

- A partir del material presentado, se ha defendido que las experiencias emocionales y sociales afectan la conducta en la escuela y pueden tener repercusiones concretas en el aprendizaje.
- Tanto el sentido común como la investigación nos indican que las relaciones y los acontecimientos tempranos influyen en nuestras reacciones, expectativas y predisposición a las experiencias posteriores de la vida. Esto también es cierto en el caso del aprendizaje.
- La teoría del apego y las investigaciones posteriores nos dicen que la naturaleza de una relación estrecha y significativa durante la primera infancia es un factor crucial que modelará la respuesta infantil al aprendizaje.

En este punto conviene transformar el marco del apego acerca de las interacciones interpersonales en un modelo que relacione el apego con el aprendizaje. La investigación indica que un alumno o alumna con un apego seguro es capaz de relacionarse con la maestra y con los demás alumnos, y considera que el mundo exterior constituye la primera relación externa que merece la pena investigar. La experiencia educativa implica la capacidad para relacionarse con la maestra y la existencia de la tarea educativa, que trae consigo los retos y la incertidumbre de «no saber algo». En la situación de aprendizaje, las relaciones, la tolerancia a la incertidumbre y la tarea están relacionadas.

Cuadro 4. El triángulo del aprendizaje



El comienzo del aprendizaje

Desde la perspectiva del apego, la primera experiencia infantil es en interacción directa con la figura que proporciona el cuidado, y comporta actividades íntimas de implicación mutua que aseguran una vinculación fiable. En un espacio corto de tiempo, los pequeños son capaces de desligarse de esta interacción para pasar a interesarse por objetos y actividades que, frecuentemente, les son presentados por su madre u otras personas del entorno. Este cambio de foco en la atención tiene lugar en el espacio entre el bebé y la madre, en el que el bebé puede experimentar el distanciamiento de la persona que le cuida sin que se produzca una separación real (Winnicott, 1964, p. 146).

Los bebés observan los objetos que se les muestra y hacen el gesto de alcanzarlos. Conforme desarrollan la movilidad, se acercan a los objetos e intentan establecer un contacto activo con ellos. Posteriormente, la niña o el niño comenzará a explorar los objetos de interés, en general primero con la boca y después con la vista, el sonido, el movimiento y el tacto, todo lo cual incrementará el interés por lograr provocar cambios en la realidad y que sucedan determinadas cosas. La criatura ha comenzado a explorar los objetos de su mundo cercano dentro de la base segura de la relación de apego principal, contando con la experiencia de que la exploración estimula nuevos intereses y experiencias.

Esta exploración puede ir acompañada de incertidumbre e incluso miedo cuando suceden cosas inesperadas. La capacidad de la madre para tranquilizar y animar a que continúe la exploración permite que la criatura experimente que su incertidumbre es comprendida y transformada en respuestas adecuadas con las que «dominar» la ansiedad y expresar sentimientos con palabras (Bion, 1967). Las palabras a su vez se convierten en una

fuente de reafirmación que posibilita la exploración de espacios cada vez más distantes. A medida que la confianza que proporciona la base segura se convierte en un proceso interiorizado, los niños pueden explorar y experimentar en ámbitos más amplios. La experiencia construye un repertorio de «conocimiento» sobre lo que sucede. La satisfacción que este interés propicia redundará en un aumento de la curiosidad y de la exploración, y así se van forjando los esquemas que permiten la implicación, la búsqueda de respuestas y descubrimiento. En ocasiones esto sucede gracias a las interacciones con los demás, pero casi siempre es la madre quien lo promueve inicialmente.

Juego y aprendizaje

En este sentido, la manipulación de los objetos del mundo exterior comienza a través del juego en presencia de personas que garantizan el sentimiento de confianza. La capacidad para manipular objetos con curiosidad y creatividad está en el origen de la capacidad para involucrarse en el aprendizaje. Dicha capacidad incluye el juego con objetos o materiales para explorar su potencial, el juego con algo desconocido para llegar a comprenderlo, inventar una situación nueva para comprobar qué sucede, escuchar a los demás para comprender lo que quieren decir. En cada una de estas situaciones, es necesario tolerar la frustración y la incertidumbre de *no saber* hasta que se llega a comprender algo. Esto refleja la disponibilidad temprana de la «base segura» como una fuente de «contención» de la ansiedad durante la exploración. A medida que aumenta el ámbito de lo que conoce, la niña o el niño experimenta el conocimiento y su capacidad de acción, es decir, una mente independiente. Ésta es la experiencia que los pequeños aportan a la tarea educativa y la naturaleza de dicha experiencia afectará su capacidad de implicación.

La incertidumbre de no saber

En algunas niñas y niños, esta experiencia de una «mente que contiene», que reafirma, apoya y modera el afecto del hemisferio cerebral derecho con palabras y seguridad, está relativamente ausente. Llegan a vivir la incertidumbre con auténtica ansiedad insoportable y para ellos tolerar la incertidumbre de no saber se convierte en una amenaza insoportable.

La incertidumbre ante lo que pasará después

Carol, una niña de diez años, comenzó la lectura de *Amos y Boris* (Steig, 1971), un cuento sobre una ballena y un ratón. El ratón, Amos, depende de Boris, la ballena, para salvarse en el mar. Después, Boris, la ballena, se hace dependiente del ratón para salvarse cuando está varada en tierra. En un momento determinado deben despedirse sabiendo que nunca volverán a verse. Es un cuento sobre el apego, la contención, la separación y la pérdida.

Carol escuchaba lo que leía la terapeuta y después leyó su página. Observaba la página fijando los ojos con atención. Pasaba las páginas rápidamente para llegar a la siguiente ilustración y hacerse una idea de lo que iba a suceder. En su lectura se reflejaba esto: pronto adivinó el significado de las palabras y se atascaba con las frases de forma incoherente sin comprender lo que leía. Se determinó que era la incertidumbre de Carol ante lo que iba a acontecer después lo que reducía su capacidad para pensar en lo que pasaba en el momento.

Su profesora comentó que a veces parecía comprender algo pero al momento olvidaba que lo sabía. Me pregunto si Carol no podía mantener la atención centrada en alguna cosa porque la incertidumbre sobre lo que sucedería después era demasiado inquietante.

La familia de Carol había experimentado una serie de pérdidas en los últimos años que habían causado una gran angustia y preocupación en la madre. El fallecimiento de personas importantes del entorno familiar había quedado sin resolver. Tal vez Carol había conocido una atención inconstante y cierta incertidumbre sobre la presencia y disponibilidad de su madre. El ánimo de Carol ante el aprendizaje bien podía ser el reflejo de una experiencia con la figura de apego que no estaba incondicionalmente disponible para dominar su ansiedad cuando se presentaba, y no parecía capaz de confiar en la maestra para que le apoyara y le ayudara a manejar la incertidumbre.

El ejemplo anterior pone de manifiesto el contraste que existe en la lectura del mismo cuento con niños y niñas que han vivido una relación de apego segura. Estos niños esperan con entusiasmo la página siguiente; permanecen cerca de los adultos en los momentos de excitación, reafirmados por el contacto, mientras esperan hasta ver qué pasa después, seguros de que sus preocupaciones serán entendidas, y su ansiedad e incertidumbre contenidas. Pueden hablar y pensar sobre lo que ocurrirá después sin que la incertidumbre del desconocimiento consiga desbordarlos. Reflejan una experiencia

de control de la ansiedad y una capacidad para pensar a pesar de la incertidumbre, lo que constituye una expresión de flexibilidad y resiliencia.

La tarea de aprendizaje

En el aula, la tarea es una parte crítica de la experiencia educativa y es donde se ubica la actividad y el proceso. La maestra define la tarea e involucra a los alumnos en el descubrimiento de algo desconocido o que aún no se entiende. La habilidad del maestro o la maestra descansa en saber cómo hacer que este conocimiento y experiencia estén a disposición de los niños mientras emplean la curiosidad y las ganas de descubrir las cosas. La tarea ocupa un lugar en el espacio transicional entre la maestra y el mundo exterior, es decir, el aula. Tomar parte en ella significa confiar en la maestra como apoyo para aguantar la incertidumbre y resolver la confusión al abrigo de un lugar seguro. La maestra y el aula llegan a representar la base segura en educación.

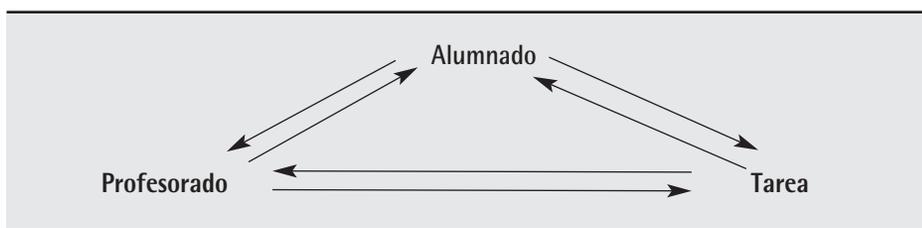
Para los niños y las niñas que han establecido una experiencia de apego segura con un adulto sensible, fiable y de confianza, la maestra forma parte de la expectativa de que será de ayuda y estará disponible. De esta manera toleran la frustración ante la tarea, y el conocimiento alcanzado será valioso y de interés. El alumno puede acudir a la maestra cuando no sabe y sentirse suficientemente tranquilizado como para proseguir con la tarea con mayor grado de independencia y autonomía. Esta pauta de conducta necesita de una experiencia de apego segura. El triángulo del aprendizaje para una niña o un niño con apego seguro estará, por tanto, equilibrado entre las necesidades del niño, la presencia de la maestra y las demandas de la tarea. La sensibilidad de la maestra y su capacidad se traducen, por lo general, en que la tarea es lo suficientemente manejable y, al mismo tiempo estimulante, como para suscitar la participación y el interés, con cierta ansiedad pero sin que llegue a ser desbordante, y desembocar en la satisfacción de saber algo que antes se ignoraba.

El resultado para los alumnos y las alumnas es un sentido de eficacia y valía personal, así como la capacidad para soportar la frustración, el reto y la incertidumbre, en definitiva, la habilidad para desarrollar una mente independiente y una percepción de eficacia personal. Un resultado significativo de la implicación exitosa en la tarea educativa es, por tanto, un aumento de la resiliencia.

De esta manera, los alumnos, los maestros y la tarea constituyen los tres participantes en el proceso de aprendizaje. A estas relaciones las denominé el *triángulo del aprendizaje*, que está cargado con el potencial para la flexibilidad y la resistencia cognitiva y emocional.

El triángulo del aprendizaje y los alumnos con apego seguro

Cuadro 5. El triángulo del aprendizaje: el apego seguro



Para los alumnos de corta edad con un apego suficientemente seguro, el equilibrio de esta relación refleja una dinámica fluida entre la implicación y el apoyo de la maestra, y la participación en la tarea. Cuando el niño crece, la presencia del profesor continúa pero disminuye la confianza y el apoyo, de manera que los alumnos mayores dependen más de sí mismos y menos del profesor, y «aprenden por sí mismos». Esto también refleja el crecimiento emocional y el desarrollo social de los alumnos, así como la transición al mundo adulto.

Las pautas de apego inseguras descritas en el capítulo tres y examinadas con más detalle en los capítulos posteriores indican una versión distorsionada del triángulo del aprendizaje. Esto es un reflejo de las diferentes expectativas del profesor y de respuesta a la tarea, imbuidos por la experiencia de apego de cada alumna y alumno.

La escuela como base segura

Existe, por tanto, el potencial de replicar la experiencia «segura» en las prácticas y la respuesta de la escuela. Todo el personal de la institución, la dirección, las asociaciones de padres y el profesorado, que están unidos en la

labor de promover el bienestar del alumnado, ofrecen un marco en el que los niños y niñas pueden experimentar una base segura y de confianza. En este contexto, la sensibilidad de la figura docente ante la incertidumbre de los pequeños, así como una tarea de interés que facilite la participación, pueden realzar su autoconcepto positivo.

La escuela como base insegura

Como ya se ha dicho, la presión que se ejerce sobre la escuela y el profesorado para que se centren en mediciones y comparaciones del rendimiento puede oscurecer la experiencia emocional e interpersonal en el núcleo mismo de la enseñanza y el aprendizaje. El profesorado, cuando se obsesiona con el contenido y se preocupa por el rendimiento, puede inhibir su capacidad para prestar atención a la experiencia emocional del aprendizaje. Esto puede tener un efecto negativo en la experiencia escolar de los pequeños que hayan experimentado relaciones precoces adversas en las que sus necesidades no se han satisfecho debido a unos padres excesivamente preocupados o a otra serie de presiones externas.

El sistema escolar puede, así, replicar la inseguridad si su objetivo principal y sus intenciones ignoran la experiencia emocional de los alumnos. En un clima de esta naturaleza, los grupos de compañeros privados de afecto pueden confabularse para negar la importancia del aprendizaje, «porque no se lleva ser inteligente» (Philips, *The Guardian*, Londres, 7 de marzo de 2005).

Recuerdo mi experiencia cuando era alumna de primaria en los lejanos días de la década de los cincuenta. Los alumnos con peores notas se sentaban en la «fila baja». La clase se preparaba para el examen de reválida, que con once años había que aprobar para ocupar las plazas disponibles en bachillerato. Los alumnos de la «fila baja» se esforzaban. Una niña que no sabía leer y se pasaba la mayor parte de las clases desconectada recibía la ayuda ocasional de otra niña de la fila alta. Un niño se orinaba algunas veces y se sentaba avergonzado por el olor. Otro niño escribía hacia atrás y parecía estar siempre aturdi-do. Otros experimentaban la humillación de la maestra, que ridiculizaba su capacidad para seguir el ritmo y comprender la materia. En la asamblea durante la que se leyeron las notas ante toda la escuela, los alumnos de la fila baja permanecían en silenciosa aceptación de su destino de oportunidades limitadas, mientras que los otros, los más afortunados y con más capacidad de aprendizaje, eran seleccionados para que estudiaran y brillaran.

Este ejemplo, bastante antiguo, de épocas en las que la represión de los sentimientos era mucho mayor, destaca cómo los sistemas que identifican el éxito académico como único exponente del éxito educativo son potencialmente muy perjudiciales. Los tiempos han cambiado y hoy en día existe mayor igualdad de oportunidades. Sin embargo, la histeria que producen las matrículas de honor puede ser devastadora para aquellos alumnos y alumnas cuyas necesidades y capacidades académicas no se reconocen con el mismo grado de respeto y de interés. Las escuelas públicamente conocidas por una abundante cantidad de fracaso escolar resultan poco atractivas para quienes tienen pocas oportunidades de elegir el centro en el que estudiar. La humillación puede ser un desencadenante potente de conductas defensivas en las que se pone de manifiesto el rencor y la desafección.

En los ámbitos escolares en donde lo que más importa es el rendimiento, el mérito y las buenas notas, no preocupa el bienestar emocional del alumnado y así llegan a replicarse experiencias de apego inseguras.

Los padres y el aprendizaje

La naturaleza triangular de la relación de aprendizaje implica que el niño o la niña puede tolerar una intrusión en la relación principal entre ellos y su madre, en el sentido de que tiene capacidad para tolerar la existencia de la tarea educativa. Es un concepto freudiano el de que el niño o la niña tiene que aprender a soportar la presencia de «otra persona» en la pareja madre-hijo/hija; esto supone la intrusión/inclusión del «padre». Freud describe el conflicto primitivo cuando el pequeño negocia este ajuste sobre la «propiedad» de la madre (el denominado complejo de Edipo). En este sentido, la reacción del alumno o la alumna con el aprendizaje en el mundo ajeno al bebé y su madre puede reflejar la calidad de la resolución de este problema. Beaumont identifica la importancia paternal de la tarea de aprendizaje y cita a Britton y otros (1989) «[...] hasta que el niño aprende a tolerar que es un testigo (de la relación de sus padres) y no un participante activo, va a permanecer inextricablemente fundido con su madre» (Beaumont, 1991, p. 262).

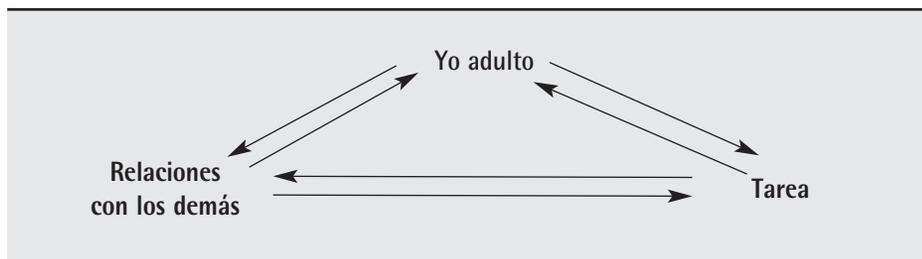
Esta perspectiva psicoanalítica sugiere que las relaciones con el padre desempeñan un papel importante en el desarrollo de la capacidad infantil para relacionarse con el mundo exterior.

Steele (2002) escribe, «los datos de los estudios longitudinales llevados a cabo con madres, padres, hijos e hijas señalan el mundo interior de lecciones emocionales enseñadas por la madre y el mundo exterior de lecciones sociales transmitidas por el padre». Otras investigaciones también asocian la influencia paterna con «experiencias del mundo exterior» (Suess y otros, 1992; Verschueren y Marcoen, 1999). Karen (1998) describe la importancia de la relaciones entre los padres y sus hijos varones: «tanto la calidad de la vida del padre como la calidad de la relación que mantenga con su hijo varón afectarán profundamente al sentido que tendrá el niño sobre sus posibilidades y su identidad» (p. 199). En un polémico comentario publicado en *The Guardian* (Londres, 7 de mayo de 2005), Trevor Phillips (Comisión para la igualdad racial) reataba a los padres de raza negra a que participaran más en la educación de sus hijos, tras vincular este desapego con el relativamente bajo rendimiento de los varones en los resultados del GCSE (certificado general de educación secundaria).

Una ampliación de esta idea es la comparación de la tarea educativa con la asociación paterna con el contexto social y la capacidad para obtener un empleo. Freud propuso la noción de que la salud mental madura se refleja en la capacidad para amar y trabajar, para establecer relaciones y tomar parte en los aspectos sociales y económicos de la vida en sociedad. Se propone que la participación y la implicación satisfactoria del «padre» en la experiencia emocional temprana de sus hijos puede ser un factor que facilite la implicación en la tarea educativa y de esta manera contribuir significativamente a la inclusión social. Este comentario podría aplicarse a todas las relaciones parentales y quizá animaría a los padres ausentes a reconocer su importancia. Esto puede tener repercusiones para muchos niños que viven en hogares monoparentales, que también constituyen la mitad de la población que vive en la pobreza (*Financial Times*, 23 de abril de 2005).

El triángulo del aprendizaje antes descrito podría así utilizarse para definir experiencias que garantizan la posterior inclusión social en el contexto social (véase el cuadro 9 en la página 66). En este sentido es posible pensar en la participación en el aprendizaje y en la tarea educativa como precursora de la implicación en la vida social y laboral. La capacidad para acceder a las oportunidades de inclusión social puede tener sus raíces en las mismas experiencias que inhiben el aprendizaje, esto es, las relaciones de apego.

Cuadro 6. El triángulo del aprendizaje en el contexto social



Resumen

- Los niños que han experimentado experiencias de apego inseguras pueden encontrar alivio a dicha adversidad gracias a las relaciones con otros cuidadores importantes. El padre, los hermanos, las abuelas y abuelos, los familiares y los amigos pueden ofrecer experiencias más positivas que alimenten la autoestima, la flexibilidad y resistencia personal. De este modo, el clima político y la comunidad también contribuyen al bienestar general de niños y niñas.
- Las escuelas son una fuente potencial de bienestar y resistencia (Departamento de Educación, DfES, 2004). Los niños asisten a la escuela durante un largo periodo de tiempo en el que experimentan relaciones a largo plazo con los adultos. Esto ofrece a los niños la oportunidad para que se experimenten a sí mismos de formas más positivas y que experimenten el aprendizaje. A partir de ahí, adquieren un sentido de protagonismo y participación en el contexto de los grupos sociales, un ensayo para la vida posterior.
- Para muchas niñas y niños, la escuela es la vía de acceso al logro personal y puede compensar, hasta cierto punto, algunas carencias de las experiencias tempranas que inhiben el desarrollo y el aprendizaje. Es útil reflexionar sobre las posibilidades de fomentar la capacidad de la escuela como una base segura; esto se tratará en el capítulo 8.
- Para los alumnos y alumnas con relaciones de apego inseguras, el equilibrio alumno/ profesor/ tarea puede verse perturbado por las experiencias que influyen en las expectativas del profesorado y la participación en la tarea o en el mundo exterior. Esto se relaciona con la naturaleza y la calidad de la relación de apego temprana y con la conducta de apego ansiosa.
- Seguidamente se examinarán con mayor detalle las consecuencias de las experiencias de apego inseguras y se relacionarán con la respuesta del alumno en las

relaciones con el profesorado y la respuesta a la tarea de aprendizaje. En los capítulos 5, 6 y 7 se tratarán las diferentes pautas de apego que surgen en la infancia y se relacionarán con la naturaleza de la implicación en el aprendizaje.

Segunda parte.
Vínculos entre el apego
y el aprendizaje

Introducción

Como se ha descrito en el capítulo 3 y comentado en relación con el aprendizaje en el capítulo 4, las relaciones vividas en la infancia influyen en las expectativas y respuestas de la vida posterior. Una comprensión de la naturaleza de las experiencias tempranas ayudará a ahondar en nuestra comprensión del significado de la conducta infantil en la escuela e indicará el tipo de respuestas e intervenciones que pueden resultar efectivas. Algunos pequeños sufrirán más como consecuencia de relaciones tempranas problemáticas y su conducta pondrá de manifiesto las dificultades de formas concretas. Otros pueden haber conocido relaciones importantes que les han ayudado a aliviar la adversidad temprana y su conducta tal vez sea menos preocupante. Existe, por tanto, una franja de respuestas y los alumnos con relaciones de apego similares pueden causar más o menos preocupación cuando asisten a la escuela. La pauta de respuesta a los adultos y al aprendizaje pondrá de relieve las características que serán el reflejo de las experiencias de apego tempranas.

En los capítulos siguientes se presentan y comentan las pautas de la conducta de apego en cuanto a:

- Características de las pautas de apego.
- Cómo se sienten los niños y las niñas en relación con los demás.
- Ejemplos de la práctica.
- Consecuencias para el aprendizaje descritas en el perfil de aprendizaje y el triángulo del aprendizaje. Resumen de las respuestas de los alumnos asociadas a una pauta de apego concreta.
- Intervenciones que pueden ayudar en la práctica.

5

Los alumnos que no pueden pedir ayuda. Apego evitativo en el aula

El alumno «evitativo» en la escuela

Entré silenciosamente en el aula de 5.º en busca de mi siguiente alumno. Se armó un ligero revuelo ante mi aparición en medio de la clase. Las caras de los alumnos se volvieron hacia mí con reacciones variadas. Mary me miró directamente y dijo, «Llévame a mí, maestra». Le dediqué una sonrisa para reconocerle su deseo de ser especial y de que la tuviera en cuenta. Algunos niños y niñas estaban contentos con la interrupción y simplemente curioseaban para ver quién era y, una vez confirmado que la visita no tenía más interés para ellos, seguían con la tarea. Otros buscaban cierta aprobación y reconocimiento con una mirada, una sonrisa o un gesto. Pero también los había que me ignoraban, evitando el contacto visual y mirando hacia abajo. Sabían que estaba allí pero no querían reconocer mi presencia.

Estos alumnos me recuerdan a muchos niños y niñas que son muy sensibles a la presencia de las personas, pero para quienes el contacto con ellas desata una sensación de incertidumbre que se prefiere evitar. Es este tipo de conducta la que examinamos ahora con más detalle, con referencia al modo en que se desarrolla esta forma de reaccionar a las relaciones y de qué manera afecta a la conducta y al aprendizaje en la escuela.

Características de la conducta del apego evitativo

En la muestra de población infantil observada en la situación extraña (Ainsworth y otros, 1978), se captaron con detalle en vídeo las reacciones de las madres y sus hijos. En los episodios de separación, cuando la madre abandonaba la estancia, algunos bebés no mostraban apenas preocupación o mostraban muy poca. Cuando la madre regresaba, los bebés tendían a evitar el contacto visual, la proximidad e incluso la interacción con la madre. Reaccionaban con recelo a las solicitudes maternas. Se observó que las madres eran menos sensibles hacia sus bebés, de alguna forma ignoraban sus necesidades emocionales, y se les describió como madres que mostraban un «síndrome de rechazo». Esto se asociaba con la tendencia de la madre a «rechazar el contacto físico con el bebé» y una tendencia a estar malhumorada (Main y Weston, 1982, p. 32). Los niños desarrollaron una pauta de conducta concreta como reacción al estilo de disponibilidad de la madre hacia ellos. A este grupo se le denominó *evitativo* por la tendencia a evitar, en lugar de a buscar, el contacto con la madre en los momentos de ansiedad.

Cómo debe sentirse

El conflicto que expresa el grupo evitativo es complejo. Como todos los bebés, quieren el contacto corporal estrecho en los momentos en que surgen los sentimientos de miedo o incertidumbre y se activa el sistema de apego. Sin embargo, también han aprendido a evitar la cercanía con la madre por el rechazo que han experimentado. Presentan el conflicto clásico de acercamiento-evitación, como citaba Main (1986) en Hopkins (1987, pp. 7-8):

La situación es irresoluble porque el rechazo de una figura de apego establecida activa impulsos contradictorios de forma simultánea, tanto de retirada como de acercamiento. El bebé no puede acercarse debido al rechazo de la madre y no se puede apartar debido a su propio apego. La situación se retroalimenta porque la reprobación aumenta la alarma e intensifica el apego, lo que conduce a mayor reprobación, mayor alarma y mayor intensificación del apego... Dicho de otro modo, rechazando al bebé, la madre simultáneamente lo atrae.

En estudios a más largo plazo, se describió a los niños y niñas de este grupo como hostiles, socialmente aislados y desconectados (Erickson y otros, 1982).

La descripción clínica ayuda a comprender el dilema infantil. Se considera que el rechazo tiene enormes repercusiones. Los pequeños experimentan un conflicto agudo entre «el deseo y el temor a la aceptación física, y una representación de sí mismos en cierta manera intocable o repelente» (Hopkins, 1987, p. 21). Esto refleja el comentario de Bowlby, que describía al «niño no deseado» no sólo «como no querido por sus padres, sino con la creencia de ser esencialmente indeseable» (Bowlby, 1973, p. 204). Existe una tendencia a temer la dependencia y la necesidad de las otras personas y a adoptar la independencia como defensa. En su comentario sobre el «miedo» relacionado con la separación, Bowlby explica que cuando una niña o un niño teme algún objeto o situación externa, lo que realmente teme es la ausencia de alguien a quien necesita (p. 171). Con esta conducta de evitación, cuya defensa es aparentar que no tiene miedo, tiende a negar su necesidad de la base segura/persona amada.

Bowlby (1973) también asoció las separaciones con el despertar de la ansiedad y la rabia. La ansiedad surge como resultado de intentar mantener la proximidad adecuada y la rabia, como reproche por la ausencia de la figura de apego. Continúa diciendo que el hecho de que la misma persona despierte el amor, la ansiedad y la rabia, desemboca en un conflicto doloroso (p. 235). Las separaciones prolongadas y repetidas poseen el doble efecto de despertar la ira y atenuar el amor. El apego puede después pasar de un afecto fuertemente arraigado acompañado de «displacer cáldido» (p. 249) a un resentimiento profundo sólo parcialmente controlado mediante un afecto incierto y ansioso.

En los estudios de seguimiento de este grupo de apego, Erickson y otros (1985) describen a estas niñas y niños como «portadores de una rabia latente que no han aprendido a expresar directamente» (p. 49). Sroufe (1983) también ha señalado que los niños evitativos mantienen una rabia interior que no han aprendido a dirigir directamente a la fuente, es decir, a la madre. Estos sentimientos suelen dirigirse a objetos o personas, y van acompañados de una desobediencia más sutil (Sroufe, 1983, p. 49; Bretherton y Waters, 1985, p. 154). Una interpretación kleiniana sería la de que la niña o el niño no saben asociar los fuertes sentimientos negativos con el objeto primario (la madre/cuidadora), y se ignoran y proyectan en otros objetos o personas, manteniendo a la vez la creencia en el amor del objeto primario (Klein, *Collected Works*, 1980; Holmes, 1993). De este modo, se provoca la rabia con frecuencia en los demás pero no la siente la persona que está enfadada. Las consecuencias en el aula y para la escuela en general son importantes. El

profesorado y otros profesionales que trabajan con niños pueden sentirse a veces molestos con algunos alumnos sin una idea real de por qué (este aspecto se vuelve a tratar en el capítulo 8).

Holmes (1993, p. 117) resume el origen y el perjuicio asociado con el apego evitativo:

Es posible que, dado que los padres no han sido capaces de controlar su... propia angustia, no soporten el dolor y la rabia de sus pequeños, de manera que el círculo se retroalimenta. El bebé se encuentra ante unos padres que, debido a sus conflictos internos o debilidad, son incapaces de tolerar los sentimientos negativos, la angustia o el miedo a la desintegración, por lo que el niño o la niña se ve forzado a echar mano de los mecanismos de defensa primitivos a fin de mantenerse dentro de unos límites manejables. Los sentimientos agresivos se reprimen o ignoran en el caso del niño o niña evitativo, que no reacciona ante la ausencia de la madre pero manifiesta una agresividad directa contra un juguete o hacia sus hermanos.

El significado de la evitación como una función de la conducta de apego fue explorado por Main y Weston (1982), que sugirieron que, paradójicamente, la evitación existe para poder mantener la proximidad. La interpretación psicológica fue que la evitación puede ser un manera de moderar el nivel de interacción soportable en la diada; el pequeño emplea la evitación como alternativa al enojo que le produce la madre, una rabia que de otro modo sería intolerable. Esta función moderadora guarda cierto parecido con la observación de Stern (1985) de un bebé muy pequeño y su madre: el bebé desviaba la mirada como forma de regular el nivel de estimulación que ésta le proporcionaba. Esto sugiere que la evitación es un modo de preservar un orden que de otro modo acabaría sobrecargando al niño con una rabia o una angustia intensa (Bowlby, 1973; Main y Weston, 1982). La adaptación evitativa puede abarcar desde la personalidad reprimida y emocionalmente distante que tanto se aprueba en muchas situaciones, es decir, la personalidad inmutable (tan aceptada en la sociedad británica), hasta la personalidad esquizoide o autista. En un extremo más moderado y menos grave, la evitación puede admirarse como forma de aparente independencia y seguridad, aspectos que con frecuencia se valoran en la escuela.

Este modelo de relación predeciría una evitación activa de todo aquello que pudiera recordar a la madre durante su ausencia. Esto se refleja en la relación alumno/maestro y Saltzberger-Wittenberg y otros (1983) mantienen que los niños crean importantes relaciones con los profesores que

están «llenas de significado». De esto se hacen eco Barrett y Trevitt (1991) y es evidente en el caso de alumnos como Barry.

Ejemplos de la práctica

Se observó a Barry durante un largo periodo de tiempo en una clase reducida de 8.º de un centro de alumnos con dificultades de conducta y emocionales. Era un niño de conducta silenciosa y, aunque era de constitución menuda, los otros chicos le temían. Tenía un aspecto necesitado, un tanto desnutrido, con cierta sensibilidad en la piel. Parecía un chico ávido de algo pero muy sensible al contacto.

Entró en clase sin saludar a la maestra y ocupó su sitio. Sacó el material que necesitaba y comenzó a hacer los ejercicios de matemáticas a partir del punto en que lo había dejado en las clases anteriores. Cuando se encontraba con alguna dificultad, cerraba el libro, sacaba otro y volvía a hacer lo mismo. En ningún momento pedía ayuda cuando no sabía hacer algo.

En clase de lengua, leía sin expresión ni interés el contenido y respondía a las preguntas de manera mecánica sin pensar ni reflexionar. Cuando dibujaba, tenía una tendencia a copiar en lugar de a crear dibujos. Le interesaban especialmente los animales fieros y salvajes, algo que me llevó a preguntarme sobre sus intensos sentimientos personales. Su pensamiento parecía mecánico y concreto, y parecía evitar las actividades en las que debía expresar emociones y sentimientos. Su expresión oral era muy limitada, como si corriera el peligro de hablar y contar demasiado.

En determinada ocasión, la profesora propuso un juego de preguntas relacionadas con una lección concreta. Esto suponía un cambio de la rutina, algo distinto a las prácticas habituales de lectura del libro de texto. Barry quedó de repente muy confuso ante las preguntas, cuyo objetivo era entretener y sembrar la duda. Rompió la hoja, dijo que aquello era una «mierda» y salió del aula. Dirigió la rabia y la frustración, que posiblemente le provocó la maestra por presentarle un reto y plantearle la necesidad de pedir ayuda, hacia la tarea. Me hizo preguntarme también sobre su sentimiento de «sentirse como un mierda» que muchos niños tienen cuando no son capaces de resolver el ejercicio. Romper la hoja como si fuera «basura» es con frecuencia la expresión de lo que sienten sobre sí mismos.

Es probable que la respuesta de Barry hacia mí, la profesora, estuviera cargada de una fuerte incertidumbre acerca de mi disponibilidad. Parecía

que el niño tuviera un medidor de proximidad que le permitía mantener la distancia de mí: ni demasiado cercana como para que surgiera su anhelo de cercanía ni demasiado alejada como para despertar ansiedad.

Importancia de la tarea como vínculo

Consciente de las posibles repercusiones en el apego de las reacciones de Barry a la maestra y su sensibilidad ante mi presencia, la tarea se convirtió en el vínculo entre el maestro y Barry. Podía llegar a implicarse mucho en la tarea, siempre que se le dejara autonomía y pudiera corregirse a sí mismo. Un día el tema de redacción era los extraterrestres. El tema parecía suscitar la reacción de los alumnos, que bromeaban y se acusaban unos a otros de ser «raros», «diferentes», «extraños». En la redacción, al tiempo que se trabajaba con objetivos establecidos para todos, había elecciones que Barry podía hacer. Esto demostró ser un gran acierto. Barry se concentró en tareas más creativas y creó un cuento con ilustraciones sobre un marciano que aterrizaba en la Tierra, conocía a un niño y se hacían amigos. Era un dibujo alegre y descriptivo. Después escribí una crítica sobre un libro infantil, que se leyó en voz alta en reunión de alumnos. Curiosamente había elegido el libro *Donde viven los monstruos* (Sendak, 1967), que narra la historia de un niño que está enfadado con su madre y sueña con monstruos. Consigue controlar a los monstruos como si consiguiera controlar sus violentos sentimientos hacia su madre. Tiene lugar una conmovedora reconciliación con su madre cuando se da cuenta de que le ha dejado la cena preparada y todavía está caliente.

Con otras materias se consiguieron unos resultados igualmente positivos cuando se focalizaba en la tarea, en lugar de en la relación entre Barry y la profesora. De este modo era posible ser sensible a su miedo a la proximidad y la necesidad de apoyo pero a través de la seguridad de la tarea. Esto transmite una sensibilidad hacia las necesidades de Barry que contrasta con la conocida reacción hostil que estos chicos encubiertamente enfadados pueden provocar en los adultos; una respuesta reflexiva en lugar de reactiva.

Poco a poco, Barry fue reduciendo la hostilidad y comenzó a mostrarse más expresivo y creativo, e incluso a sentirse orgulloso de algunos de sus avances. Se ofreció a ayudarme a presentar los materiales en una reunión sobre astronomía. Me pidió que le ayudara a pintar la maqueta de cartón que había hecho en clase de plástica. Aprendió a usar el lenguaje para conseguir apoyo en lugar de para ofender y ganarse la antipatía de los demás.

Su conflicto entre amor e ira comenzó a diluirse. En un juego de tablero, me derrotó e inmovilizó. El resto de los chicos le animaban, «acaba con ella», «elimíjala», pero Barry abandonó la mesa incapaz de rematarme. Más adelante, en Navidades, hizo una tarjeta para su madre en la que escribió «Te quiero». Después, casi como por error, añadió «no», de forma que el mensaje era «Te quiero no». Cuando se lo comenté, rápidamente cubrió el «no» con un regalo de Navidad con un lazo. Una sutil expresión de su conflicto: hostilidad disfrazada de regalo.

Barry siguió siendo un chico distante pero su capacidad para tolerar el interés de la maestra por sus ideas y por su trabajo cambió, lo que prueba que, con el tiempo, la tarea puede tender un puente de unión entre profesora y alumno, en lugar de separarlos. Cruzando el puente, el alumno conoce un interés y una preocupación genuinos y deja de sentirse amenazado por sentimientos que le desbordan. Con el tiempo, Barry llegó a «relacionarse» de forma más satisfactoria conmigo y a ampliar el repertorio de sus experiencias; su rendimiento mejoró. En concreto mejoró su dominio del lenguaje de un modo que le permitía expresar pensamientos e ideas sobre la tarea, en lugar de poner distancia por medio.

Barry representa un ejemplo de las características de la evitación en el continuo del apego evitativo. En un extremo más moderado y más familiar en las aulas convencionales se encuentra Joe. Joe fue enviado a terapia por la preocupación que causaba su actitud distante y sus modales retraídos. Hablaba poco y se mostraba inabordable, poco dispuesto a aprender mediante el debate y el intercambio de ideas. Su trabajo era mecánico y mínimo, y parecía estar bloqueado por fuertes sentimientos que era incapaz de expresar.

En las sesiones individuales, Joe evitaba la proximidad con la terapeuta y tendía a desviar la tarea hacia sus propios intereses. Le gustaban los juegos de tablero con reglas y estructuras, lo que se interpretaba como un modo de gestionar la cercanía, controlar la interacción y moderar los sentimientos. Esto empezó a cambiar y Joe comenzó a jugar con los grandes almohadones del aula. Los atacaba y saltaba sobre ellos con una alegría salvaje hasta que, poco a poco, los convirtió en un pasaje para cruzar un terreno cenagoso. Era como si tuviera que expresar la rabia antes de poder usar los almohadones como herramientas útiles para su aventura: como una base segura ante la

adversidad. Joe estaba resolviendo un conflicto que no podía explicar con palabras, pero que podía interpretar con seguridad en el contexto terapéutico.

El profesor de Joe informó de que se mostraba más «dispuesto», animado, resolutivo e interesado en participar en las actividades de clase. Hablaba más y aprovechó su talento para construir objetos con gran éxito en el aula. Su madre dijo que en casa mantenía una actitud más amistosa. Parecía que el sentido de sí mismo y la capacidad para conectar con los demás hubiera cambiado.

Repercusiones para el aprendizaje

Cuadro 7. Perfil de aprendizaje en la evitación del apego

ACTITUD EN LA ESCUELA/CLASE
<ul style="list-style-type: none">▪ Aparente indiferencia ante la incertidumbre de nuevas situaciones.
RESPUESTA AL PROFESOR
<ul style="list-style-type: none">▪ Negación de la necesidad de apoyo y ayuda del profesor.▪ Sensibilidad ante la proximidad del profesor.
RESPUESTA A LA TAREA
<ul style="list-style-type: none">▪ Necesidad de autonomía e independencia del profesor.▪ La hostilidad hacia el profesor se dirige a la tarea.▪ La tarea funciona como barrera de seguridad emocional entre alumno y profesor.
DIFICULTADES Y HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none">▪ Uso limitado de la creatividad.▪ Elevada probabilidad de fracaso escolar.▪ Uso limitado del lenguaje.

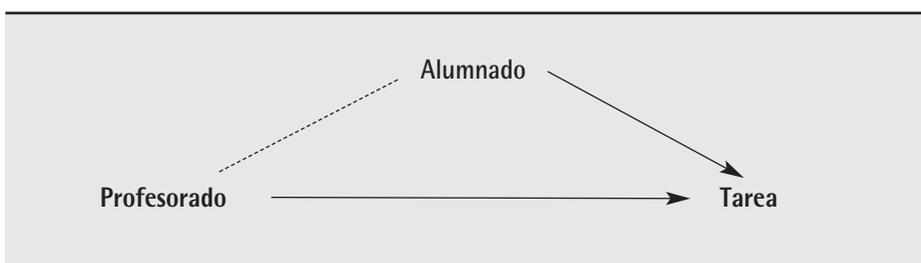
A partir de las observaciones de Barry y Joe, y de otros ejemplos similares, es posible distinguir una pauta de respuesta al profesor y a la tarea que

refleja la expectativa específica del adulto y la implicación concreta del alumno. A partir del análisis cuidadoso de una serie de casos que se estudiaron con el fin de conocer la respuesta en la situación de aprendizaje (Geddes, 1999), surgió un modelo, que se presenta como un perfil de aprendizaje (cuadro 7), que muestra la pauta de conducta en la situación de aprendizaje vinculada a la pauta de conducta en la situación de aprendizaje vinculado al apego evitativo.

El triángulo del aprendizaje

La relación dinámica dentro del perfil también puede resumirse en el triángulo del aprendizaje, en el que la alumna o el alumno evita la relación con el profesor o profesora y dirige su atención hacia la tarea.

Cuadro 8. El triángulo del aprendizaje: el apego evitativo



La atención dirigida hacia la tarea indica que ésta ayuda a moderar la experiencia de la relación con el profesor o profesora, una relación llena de incertidumbre sobre la disponibilidad de aceptación y apoyo. El profesorado puede interpretar esta conducta como una indicación de que el alumno o la alumna lo ignora, y es fácil que se sienta provocado y reaccione. El rechazo que el alumno o la alumna ha experimentado en su relación temprana puede ser sentido por el profesor o profesora. Su reacción puede ser de insistencia, para intentar ayudar al alumno o alumna, lo que a su vez desgraciadamente puede desencadenar aun más la respuesta de evitación: «Lo senté y estuve hablando con él durante una hora» y «no me miraba» son ejemplos de cómo se puede malinterpretar la conducta defensiva de un niño.

Sin embargo, la capacidad para concentrarse en la tarea también puede llevar a engaño. Es posible construir esta respuesta de evitación hacia el

maestro como una forma de independencia, una postura que a menudo se agradece en un aula exigente. Es el *grado de evitación* lo que es significativo, desde la experiencia gravemente afectada manifestada en la conducta de Barry hasta las dificultades moderadas observadas en Joe.

Implicaciones para la intervención.

Apego evitativo

El objetivo de este libro es «establecer una diferencia» en lo que significa la experiencia de aprendizaje para alumnado y profesorado. Con el tiempo, otros profesionales de este campo han experimentado y propuesto un catálogo de respuestas para la intervención. Las siguientes intervenciones se han mostrado beneficiosas para alumnado y profesorado por los resultados obtenidos en el aprendizaje y también por el aumento del repertorio de propuestas educativas que facilitan el aprendizaje de aquellos niños y niñas que exhiben esta pauta de conducta en el aula.

En relación con el profesorado

- Para estos alumnos y alumnas el profesorado está lleno de expectativas negativas. El desafío de la tarea desencadena incertidumbre y, en consecuencia, la necesidad de apoyo y de proximidad, que tiene que ser negada en favor de la autosuficiencia. La necesidad de ayuda se niega y la oferta de ayuda se rechaza. En el extremo más alejado de esta franja se manifiesta la respuesta airada, que se expresa contra objetos y contra otros alumnos. La relación entre el alumno y el profesor pasa a ser segura gracias a la presencia de la tarea o a encuentros altamente estructurados, como son los juegos con reglas con resultados claros. Esto permite una proximidad mayor sin que desencadene la alarma ni la reacción defensiva hacia el profesor.

En relación con los compañeros

- La presencia de otro niño es capaz de moderar la intensidad de la proximidad del profesor. Esto me recuerda cuando Barry escribió la tarjeta a su madre, en la que expuso tan abiertamente su conflicto. Yo estaba sentada junto a él pero trabajando con otro niño. Las parejas o los grupos pequeños pueden ayudar a que un niño o niña

experimente una proximidad mayor con el profesor o profesora pero moderada por la presencia de los demás.

- En un centro de secundaria, los alumnos del curso 12 actuaban como tutores con gran éxito. En el caso de un niño o niña con una conducta tremendamente evitativa, la presencia de los compañeros y compañeras que asumían dicha función permitía entablar una conversación sobre sus dificultades. El tutor puede actuar como un intermediario cuya presencia difumina las tensiones que surgen de la interacción profesor/alumno, y permite que el alumno o alumna que preocupa participe en la conversación.

En relación con la tarea y dentro del programa

- Centrarse en la tarea es el objetivo de la intervención. La tarea de aprendizaje constituye el punto de partida para los alumnos y alumnas que encuentran que las relaciones son un reto, así como el escenario principal en el que el profesor o profesora puede poner en práctica sus habilidades. Una clase bien impartida, con una programación clara al inicio y tareas bien definidas y estructuradas que se pueden llevar a cabo con muy poca ayuda del profesorado, con materiales para manipular, puede disminuir la amenaza que se percibe al «no saber» algo y sentirse sin apoyo.
- La naturaleza de la tarea también debe destacarse. Tanto Barry como Joe mostraban una tendencia a participar más en actividades con estructura concreta que no exigiera el uso de habilidades imaginativas. Esto puede mejorarse diferenciando la tarea que reconoce las necesidades de los alumnos y alumnas de ejercer la posibilidad de elegir contenido y actividad, de manera que experimentan mayor consideración por parte del maestro. Comprender esta pauta de respuesta puede ayudar a que la niña o el niño sienta que se le tiene en cuenta. Esto refleja un ajuste empático, tal vez ausente en la infancia.
- En este grupo es posible que la expresión oral esté inhibida, tal vez como reflejo de una ansiedad no reconocida ni reprimida en la infancia. La observación de algunos niños cuando escriben sugiere a menudo que el lápiz es para ellos un arma peligrosa. La estructura puede facilitar la escritura y ayudar a mediar en la intensidad de las respuestas escritas. Rellenar casillas, completar frases y escribir frases cortas en espacios definidos puede ayudar a calmar el miedo a desbordarse que puede generar la página en blanco.

- El currículo ofrece muchas oportunidades de explorar los sentimientos ocultos o peligrosos. Cajas, puentes, casas, castillos y viajes son la base de muchos cuentos y todos tienen significado simbólico sobre cercanía y distancia, compromiso y miedo. Sin ninguna revelación consciente es posible poner palabras a muchos sentimientos fuertes y darles significado. La alfabetización emocional puede comenzar por intentar describir las experiencias de los personajes de los cuentos, de las películas, los vídeos e incluso las comedias de televisión. La metáfora es un instrumento poderoso cuando se trabaja con alumnos muy sensibles a los sentimientos y las relaciones. Este uso de la metáfora ayuda a integrar la función cognitiva y emocional, lo que facilita el aprendizaje (Davou, 2003).
- Los juegos estructurados con reglas, las matemáticas con operaciones definidas y respuestas claramente correctas o incorrectas, las preguntas precisas sobre datos, la ordenación de objetos y la construcción de estructuras pueden también ser atractivos y ofrecer un contexto en el que participar con seguridad. Estas tareas concretas son esencialmente funciones del hemisferio cerebral izquierdo que ayudan a mantener los sentimientos bajo control y evitan inundar el cerebro con emociones intolerables capaces de desencadenar la conducta reactiva. La sensibilidad del profesor al significado de esta separación de funciones puede ayudar a integrar la función cognitiva y emocional y facilitar así el aprendizaje en lugar de mantenerlas separadas en detrimento del aprendizaje (Davou, 2003).

El significado especial de la pérdida y la separación

En la muestra de investigación que se estudió en relación con este modelo de relaciones tempranas y aprendizaje, se comprobó que había otras características asociadas con las conductas del apego evitativo (Geddes, 1999).

Un elevado número de chicos y chicas con desorden de conducta reflejaba la preocupación que suscita la conducta de los alumnos dirigida por los chicos y chicas. El mayor índice de padres ausentes sugería que, ante la falta de una experiencia alternativa de uno mismo en relación con los demás, el niño está más expuesto a la adversidad implícita en la relación de apego primaria. Los hallazgos también sugieren que existía un problema de rechazo, separación y pérdida en las experiencias de los niños y niñas que mostraban esta pauta de relación. El rechazo resonaba con la ausencia y la pérdida no resuelta.

También se observó que en la muestra de treinta casos investigados en los barrios del centro de la ciudad, la mayoría de los niños y niñas eran de raza negra y mestizos. En una muestra relativamente pequeña de áreas urbanas esto no habría sido desproporcionado, pero este resultado propició un debate con Elaine Arnold (Arnold, 1977, Separation and Reunion Forum). Se establecieron vínculos entre las historias de las familias afrocaribeñas que habían conocido la migración y el reasentamiento, y la experiencia de separación y reunión que muchas familias afrocaribeñas describieron durante la época de la emigración a comienzos de la década de los sesenta. A partir de aquellos debates y sesiones, se llegó a la conclusión de que la historia reciente de apego interrumpido puede seguir afectando a las familias y reflejarse en pautas evitativas en las relaciones. Esto puede ser el factor que contribuye a la excesiva representación de varones de raza negra en las unidades de reeducación fuera de la institución, en los servicios de atención y en las cárceles: una actuación que remite a las experiencias anteriores de separación y abandono que resuenan a través de generaciones.

Las consecuencias son que el tema de los finales y la pérdida pueden suponer un problema crucial para muchos chicos, pero en concreto para los alumnos cuyas familias han experimentado la pérdida debido a la emigración. Esta área difícil puede trabajarse con la finalización de los días escolares, la marcha de alumnos y profesores, el contenido del programa, los cuentos, el teatro, el arte y las películas. La pérdida es una experiencia significativa para todos los alumnos, pero para los que acaban de vivir una experiencia reciente de pérdida en la red familiar y la comunidad pueden ser actividades especialmente oportunas.

Resumen

- Reconocer la conducta y las respuestas evitativas ayuda a percibir la ansiedad de las niñas y los niños que se enfrentan al desafío del aprendizaje, por la proximidad de una figura de seguridad y apoyo que ofrece atención y asistencia. La tarea es la barrera que defiende al niño ante sentimientos de hostilidad que reflejan experiencias de apego tempranas. Centrarse en la tarea es el objetivo fundamental de la intervención.
- La comprensión que el profesor tenga sobre las alumnas y alumnos puede convertir la tarea en el puente que los una, en lugar de ser el instrumento que los separa. La sensibilidad del docente con el niño, expresada a través de la comprensión del

significado de la tarea y la necesidad de proximidad con una persona segura, puede ayudar a los alumnos a sentir que alguien les tiene en cuenta. Esto permite que se desarrolle un sentido de la persona más positivo y unas expectativas más esperanzadas en los demás. La experiencia educativa puede ser una rica fuente de resiliencia para el alumno que ha experimentado un apego temprano evitativo.

- El resultado general puede ser que la niña y el niño sean capaces de tolerar la exploración de ideas y acciones con menos ansiedad. Esto puede mejorar las experiencias de aprendizaje y la implicación social y emocional, y ayudar a estos alumnos y alumnas a aumentar su disposición para trabajar (aprender) y confiar en las relaciones.

6

Los alumnos con miedo a la separación. Apego ambivalente/resistente en el aula

Introducción

Separarse de la base segura para explorar y experimentar el mundo exterior a la relación primaria es un paso crítico en el desarrollo. Los niños y niñas con relaciones de apego sólidas aprenden a explorar el mundo con relativa confianza, seguros de que el apoyo parental está disponible y es fiable cuando aparece la ansiedad o la incertidumbre. Los niños y niñas que no disfrutaban de una base segura tan disponible, como los que presentan el patrón evitativo descrito en el capítulo anterior, a veces necesitan adoptar una seguridad falsa y mostrar su independencia frente a la incertidumbre o el miedo. Sin embargo, Ainsworth y Wittig (1969) identificaron otra forma de relacionarse, aquella en la que el niño es incapaz de confiar en la respuesta de la cuidadora principal y busca una proximidad estrecha que garantice algún tipo de certidumbre ante el miedo. Para estos niños y niñas y sus madres, es la separación *per se* lo que causa angustia: la naturaleza de la experiencia de apego influye en la naturaleza de la experiencia de separación.

Los niños y niñas negocian la separación de sus progenitores de diversas formas y esto es evidente cuando llegan a la guardería o al grupo de juegos.

A la entrada del recinto de juegos, las madres pasaban al vestíbulo con los niños y niñas, les quitaban los abrigos y los acompañaban hasta el espacio de juegos. Esto tenía

lugar en el espacio existente entre la puerta principal y el comienzo del recinto de juegos. No estaba marcado de ningún modo particular, pero era claro que se trataba de un terreno de transición en el que se negociaba la separación. Algunos niños hacían la transición ellos mismos y seguían una ruta directa al espacio de juegos. Pero otros utilizaban estrategias específicas para abordar la transición. Durante el año, observé varias rutinas regulares.

En el límite del área transicional, donde el espacio de juego comenzaba, había un tobogán, algunos libros en una pared y una caja con un tren Brio en la pared opuesta.

Carla entró en el espacio transicional y miró al frente. Despacio, subió por el tobogán y se sentó arriba, lista para bajar. Pasados varios minutos permanecía en la parte superior del tobogán mirando hacia delante. De repente se deslizó abajo, caminó por el área de juegos y comenzó a jugar con una asistente que había organizado una actividad en la mesa.

Brandon se separó de su madre, a la que dedicaba una mirada triste cuando miraba hacia atrás y la veía en el umbral con el nuevo bebé. Como era habitual, atravesó lentamente el espacio y se agachó en la caja del tren Brio. Sacó el vagón y unió las vías en un círculo continuo. Enganchó el tren y lo empujó para que diera un par de vueltas a la vía; después se levantó y entró en el área de juegos; se sentó en una bicicleta un rato y después pasó al área de actividades.

Jordan salió corriendo hacia el área de juegos. Fue derecho al rincón de la casa y comenzó a hacerse una cama. Después bebió de un biberón y se levantó, se vistió y se unió a las actividades como si repitiera la rutina de levantarse y salir de casa.

Janet paseó despacio y sin mirar atrás, caminó hasta los libros. Los tocó, tomó uno y se sentó en el suelo a mirar las ilustraciones durante un buen rato. Después se unió a las actividades.

Estas rutinas y rituales parecían estar asociados con la separación del hogar que tenía lugar en el umbral del recinto de juegos. De maneras diversas, representaban algo sobre la experiencia de separación de los niños y niñas y cómo podía ser negociada su negociación. La experiencia se ubica en una etapa anterior, cuando el bebé experimenta por primera vez «yo» y «no yo». Cuando juega al «cucutrás» y al «escondite», el bebé está explorando la separación que ocurrirá inevitablemente, para experimentarse como independiente y explorar el mundo más amplio. Este proceso también es un resultado de la capacidad de la madre para dejar ir al bebé, experimentarse separada de su bebé y tolerar su propia separación y autonomía.

Como el sentimiento de identidad comienza cuando se aleja y el amor se demuestra al dejarle marchar. (C.S. Lewis)

Para algunas madres, esto supone un problema que afecta la relación de apego y tiene consecuencias en la implicación del niño y la niña en el aprendizaje.

Los alumnos y las alumnas que no logran participar satisfactoriamente en la escuela y que presentan un índice de absentismo muy elevado son muy propensos al fracaso y están abocados a una participación limitada en la sociedad como adultos. Las características de la conducta de apego de los niños y niñas descritos en este capítulo tienden a pertenecer a esta categoría de vulnerabilidad. Su pauta de conducta está dominada por la *ansiedad de separación*, que puede ser aparente desde el momento de la primera asistencia. La conducta asociada con esta experiencia temprana se presenta y comenta aquí como en el capítulo anterior: partiendo de la identificación de las características de la pauta observada en la situación extraña, a la forma en que lo experimenta el niño o la conducta que puede asociarse con el aprendizaje, hasta las propuestas para la intervención en la escuela.

Características de la conducta de apego ambivalente/resistente

Dentro de la muestra original investigada por Ainsworth y Wittig (1969) en la situación extraña, se identificó a un grupo de niños y niñas que mostraban la ansiedad en presencia de su madre y que estaban muy alterados cuando se les separaba de ella. Cuando volvían con ella, deseaban el contacto pero se resistían a él, como si encontraran «poca seguridad en la vuelta o la presencia de la madre» (Main y Weston, 1982, p. 39) y demostraran ambivalencia hacia ella. La conducta de las madres de estos bebés variaba pero no los rechazaban. Eran muy insensibles a las experiencias del bebé pero parecían disfrutar del contacto corporal, quizá más en respuesta a sus propias necesidades que a las del bebé.

La observación clínica sugiere que algunas madres tienen necesidades personales no resueltas y excesivas, necesidades a las que dan prioridad sobre las necesidades del bebé. Las necesidades de las madres se satisfacen a través de la relación con el bebé y tienen prioridad sobre las necesidades del niño o la niña. Este rasgo parental podría describirse como intrusivo o indiferenciado (Barrett y Trevitt, 1991).

Cómo se siente el niño

Ainsworth escribe, «El conflicto de los bebés es muy sencillo: quieren el contacto corporal íntimo y se enfadan porque sus madres no los tienen en brazos cuando quieren o tanto como quieren. Como sus madres son insensibles a sus señales, estos bebés no confían en la disponibilidad de sus madres. De esta manera, cuando el sistema de apego se activa mucho, estos bebés se muestran doblemente afectados porque han aprendido a experimentar la frustración más que el consuelo» (Ainsworth, 1982, p. 18).

Hopkins (1990) utiliza la descripción de Balint (1959) de una conducta similar y cita: el «objetivo real (del pequeño) no es aferrarse sino ser sostenido sin necesidad de expresar ese deseo» y «el contacto físico es necesario para mantener el contacto» (p. 22).

Aferrarse puede ser la conducta de apego destinada a mantener a la madre cerca. A la luz de los comentarios de Bowlby sobre el «miedo» (1973, p. 107), los bebés responden al miedo a la ausencia de la figura amada, asegurándose de que ésta no se va. Erickson y otros (1985) describen que estos niños y niñas tienen dos tipos de respuestas diferentes en la situación de preescolar: pueden mostrarse impulsivos y tensos, o frágiles y temerosos. En lo referente a la rabia, Sroufe (1983) observó que los bebés resistentes dirigían la rabia contra su madre.

La conducta de apego de estos niños y niñas se organiza en torno a una figura para la que la separación es difícil, cuyas propias necesidades tienden a guiar la relación de tal modo que queda poco espacio para las necesidades diferentes e independientes del bebé. En la muestra del estudio que se investigaba (Geddes, 1999), una madre de este estilo tendía a mostrar unos límites muy débiles y poco control parental, como si no tuviera seguridad en su autoridad como adulta.

Describían los episodios significativos de su vida como accidentes, enfermedades, lesiones, una tendencia a somatizar más que a tolerar la tensión emocional y quizá, como diría Holmes, a tomar «el hospital como sustituto de la base segura» (Holmes, 2001, p. 29). Con un elevado nivel de ansiedad de separación, los niños y las niñas con esta relación de apego se identifican a menudo por su falta de asistencia a clase y pueden llegar a ser especialmente vulnerables en la transición a la educación secundaria.

Desde la perspectiva infantil, los niños y niñas experimentan la relación de apego como una relación en la que se niegan la separación

y la autonomía en favor de una relación ansiosa con la cuidadora principal. La conducta de apego está dominada por la incertidumbre de si serán satisfechas las necesidades y por la ambivalencia expresada por una conducta de aferramiento y al mismo tiempo de control. Es como si tuvieran que concentrarse cuidadosamente en el estado mental de los padres para optimizar la posibilidad de obtener una respuesta (Gerhardt, 2004). También pueden manifestar una hostilidad abierta, y sus madres se quejarán con frecuencia de que su propio hijo o hija les ha atacado y golpeado.

Pasamos a describir el trabajo individual con niños y niñas de diferentes edades para demostrar la naturaleza de su esfuerzo por aprender, así como para demostrar que pueden cambiar mediante el proceso educativo.

Ejemplos de la práctica

El trabajo con Len

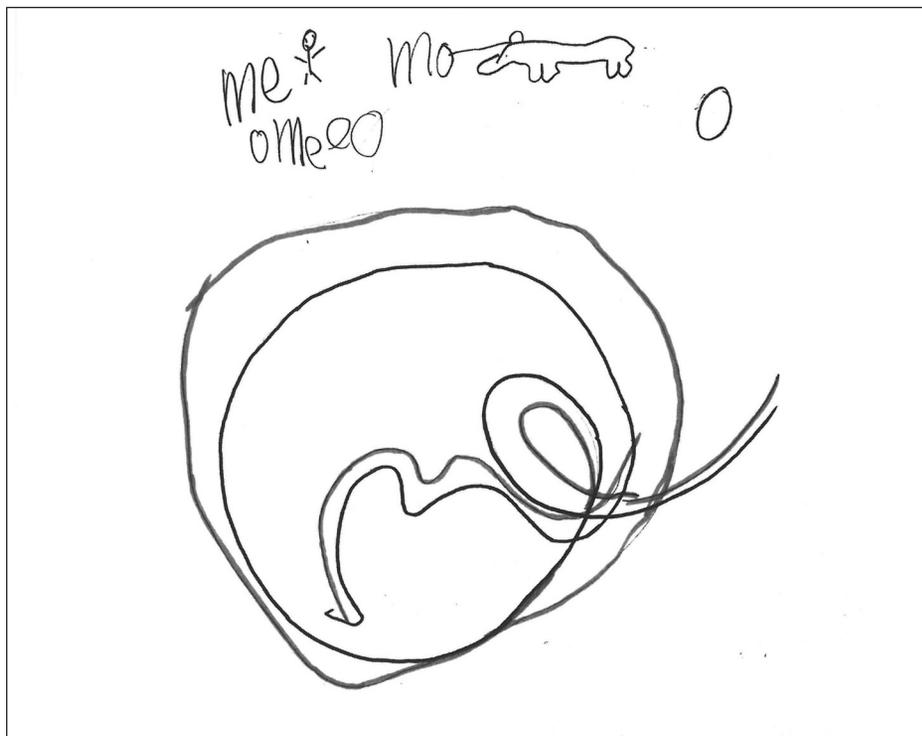
Len era un niño con buena constitución al que habían echado de la escuela por su conducta agresiva hacia el profesor. Se mostraba relajado y contento en las sesiones individuales con el tutor particular que le visitaba en casa. Era como si estuviera recibiendo a un invitado.

Pero pronto sus maneras caballerescas dejaban paso a órdenes e intentos de dominio, a medida que el profesor intentaba imponer la tarea. Si el tutor pensaba comenzar con lengua, Len le pedía empezar por matemáticas. Si las matemáticas iban en primer lugar, se quejaba diciendo que el profesor le había prometido comenzar por dibujo. Pasó algún tiempo hasta que fue posible distinguir quién era el profesor y quién el alumno. El primer garabato que dibujó describía esta lucha interior.

En el garabato aparecía él dentro de un círculo y otra línea se transformaba en la palabra «me» escrito con claridad en mi círculo. Escribió que era un dibujo de «me y mo», que parecía llegar a mezclarse en la palabra «omeeo». Parecía una clara alusión a su estado indiferenciado y sugería los sentimientos de ansiedad que el pensamiento y el aprendizaje independientes implican.

En el texto que acompañaba al dibujo, escribió: Un día *me* y *mo* estábamos mirándonos y él se la comió y no le gustó. Porque ella le daba siempre órdenes.

Imagen 5. El dibujo de Len



La energía de Len se dirigía a controlar a su maestra como si no pudiera tolerar que yo tuviera una idea que no fuera suya. La tarea era una intrusión irrelevante, que amenazaba con separarle de mí. Mantener el papel de profesora era difícil y suponía tolerar mucha resistencia y hostilidad. Era como si Len necesitara comportarse de esta manera para poder experimentar su persona y la mía de modo independiente.

Con el tiempo, Len comenzó a experimentar la tarea como una acción ajena a la primera relación: el mundo fuera de «me y mo». En sus dibujos y cuentos, comenzaron a aparecer otros objetos y personas; las figuras tenían ruedas y viajaban por carreteras con puentes, lo que sugiere la exploración de la separación y el cambio. Podía experimentar un sentido de protagonismo al tener ideas propias. Después de la sesión final, sugirió dar un paseo por la orilla del río fuera del edificio, como si ahora pudiera experimentar el mundo exterior con interés y entusiasmo. Pasado el tiempo me encontré con Len cuando esperaba una plaza en una nueva escuela y dijo que tenía muchas ganas de volver a la escuela.

En esta relación, el papel de la profesora era controlar la ansiedad de Len cuando experimentaba el mundo de fuera como «me y mo», y así las futuras posibilidades del mundo exterior. La función de la profesora era representar la presencia de una «persona importante» independiente, alguien que creyera en la capacidad de Len para vivirse a sí mismo como un ser independiente que participa en la tarea y, por extensión, en el futuro con el mundo exterior. La tarea se convertía en una presencia simbólica que servía de puente para el aprendizaje sobre el mundo exterior.

El segundo ejemplo muestra cómo una adolescente fue capaz de trabajar la metáfora de la tarea educativa de escribir cuentos y así recorrer su camino hacia la autonomía, para experimentarse a sí misma de forma diferente y con sus propios pensamientos.

El trabajo con Naomi

Naomi tenía doce años y no había asistido a la escuela secundaria. Se la describía como una adolescente con fobia escolar. Se quedaba en casa con su madre y no salía sola a la calle. Después de unas cuantas sesiones en casa, Naomi asistió a otras cuantas en un centro familiar local, al que iba acompañada en taxi. A la madre y a Naomi les llevó bastante tiempo adaptarse a este nuevo plan. A la madre le preocupaba que pasara «algo» en el camino al centro.

En este espacio independiente y en el seno de una relación personal con la profesora, Naomi pronto comenzó a participar en las tareas de aprendizaje. Al principio, las tareas seguían fielmente el programa de varias materias y parecía que Naomi trataba de ser una alumna ejemplar. Tras un tiempo, descubrió la escritura de cuentos y se dedicaba a ello prolíficamente. Los cuentos contaban su separación y su viaje personal de un modo muy elocuente.

El personaje de una de las historias encuentra una caja en la que se ha escondido un secreto sobre su identidad, como si sus padres no le hubieran dicho quién era. Comienza a explorar esta nueva identidad. Comienza un proceso mágico que le conduce a un lugar extraño, un planeta donde no se comunican con palabras, sino que comprenden los pensamientos de la otra persona. (Me preguntaba acerca del espacio en el que nos conocimos y su primera experiencia de pensamiento compartido pero independiente sobre su cuento.) Por fin se reúne con su auténtica familia, pero durante un tiempo, le confunde su nueva identidad y vuelve a la Tierra para ver a su antigua familia. Pasa el tiempo, se acostumbra a la persona que realmente es y decide seguir en el planeta y visitar a sus padres de la Tierra de vez en cuando, segura de quién es y separada de ellos.

En este cuento hay multitud de significados, pero parece que Naomi estuviera explorando la separación y contemplara ahora el viaje desde casa, segura de que el retorno era seguro.

Después Naomi decide escribir sobre una niña refugiada que tiene que hacer un viaje sola para regresar a su país. Va en un barco que naufraga y acaba siendo arrastrada a una isla. En la isla, la cuida la tribu que vive allí y hace una amiga. Su amiga le ayuda a superar el miedo al mar y le enseña a nadar. A cambio, la niña descubre que puede diseñar peinados y joyas bonitas y pronto la admiten en la tribu por sus destrezas. Naomi escribe que la niña «se siente importante y valorada, y se da cuenta de lo feliz que es».

Naomi puede haber estado describiendo la experiencia de negociar la separación entre la casa y el centro, donde la profesora le enseña a descubrir sus habilidades y a pensar por sí misma. Ha empezado a ver la tarea/el mundo interesante y agradable. Terminó el cuento con una carta a su madre y a su padre diciéndoles que estaba a salvo y contenta, y que no iba a volver. Esto parecía el obituario de la separación de Naomi. Había sobrevivido al naufragio de la separación con la ayuda de una «amiga». Experimentaba su diferencia como nueva e interesante. Naomi continuó escribiendo y explorando su propia historia en la metáfora de los cuentos. Naomi no optó a una plaza en la escuela pero el año siguiente se puso en contacto conmigo para pedirme una recomendación para asistir a un curso en un colegio de educación superior.

Los cuentos de viajes siguen siendo una importante herramienta en el trabajo con los alumnos que están negociando la separación, la autonomía y nuevas formas de relación (Morton, 2004; Waters, 2004).

En entornos diferentes, en el trabajo se puede incluir a la figura parental. Ésta puede ser un área de trabajo sensible. Las necesidades no reconocidas ni satisfechas de la madre pueden bloquear el pensamiento sobre el niño o la niña.

Colin vivía con sus padres. Se negaba a ir a la nueva escuela de secundaria y en casa, su madre estaba preocupada por su agresividad y brutalidad con ella. Sin embargo, reconoció que tenían una relación especial. Durante el día, Colin ayudaba a su madre en su trabajo cuidando niños en casa y por la tarde se sentaban en una sala a ver la televisión mientras que el padre se sentaba en otra sala a ver sus programas (deportes y noticias). La separación entre las preocupaciones por las relaciones y la implicación con

lo que sucedía en el mundo exterior estaba clara. La madre se dejó convencer por el padre para que Colin fuera al instituto. La colaboración reforzada entre la madre y el padre liberó a Colin, y en menos de una semana asistía a una unidad de apoyo como transición previa antes de volver a la escuela.

En un estudio sobre absentismo escolar en un distrito de Londres, Inslington, el periódico *The Guardian* resumía así los resultados, «A menudo los padres quieren compañía cuando van de compras» (*The Guardian*, 2002). Para algunas madres, el miedo a su propio aislamiento es intolerable y a menudo implica depresión o miedos no resueltos del pasado sobre los que no soportan pensar. A algunos niños la necesidad de «cuidar» de una madre vulnerable puede preocuparles e impedir que asistan a clase.

En la muestra investigada en relación con las respuestas a la situación de aprendizaje (Geddes, 1999), los niños y niñas con esta pauta de conducta eran muy ansiosos y mostraban la tendencia a depender de la maestra. Intentaban adoptar su papel, ignorar la tarea, como si ésta fuera una intrusión en el espacio entre ambos. Los niños y niñas demostraban habitualmente buena fluidez verbal, que usaban para dominar y manipular la atención de la profesora. Su rendimiento educativo era a menudo bajo, como si la atención a la tarea les distrajera de la necesidad de mantener la sintonía con la profesora. También se mostraban hostiles con ella si no se cumplían sus deseos. El profesorado a menudo los describía como niños y niñas dependientes, aunque es más útil pensar que están controlando la ansiedad y expresando su temor por la pérdida de la atención y la presencia de la persona adulta.

Para los niños y niñas que han experimentado una pauta de apego ambivalente/resistente, las respuestas en la clase hacia el profesorado y la tarea reflejarán con frecuencia ciertas características.

Implicaciones para el aprendizaje

Cuadro 9. Perfil de los alumnos vinculados a un apego resistente/ambivalente

ACTITUD ANTE LA ESCUELA Y EL AULA

- Elevado nivel de ansiedad e incertidumbre.

RESPUESTA AL PROFESOR

- Necesidad de ganar su atención.
- Dependencia aparente del profesor con objeto de participar en el aprendizaje.
- Hostilidad manifiesta hacia él cuando sienten frustración.

RESPUESTA A LA TAREA

- Dificultades con la tarea si no se tiene apoyo.
- Incapaz de centrarse en la tarea por miedo a perder la atención del profesor.

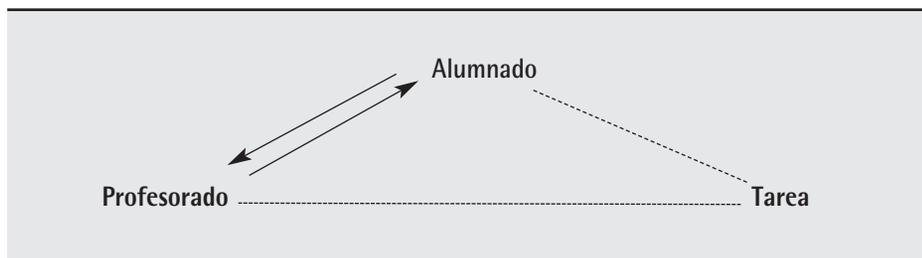
HABILIDADES Y DIFICULTADES

- Probable fracaso escolar.
- El lenguaje puede estar desarrollado pero no guardar relación coherente con el nivel de progreso.
- Nivel aritmético bajo.

El triángulo del aprendizaje

El triángulo del aprendizaje de esta pauta refleja la tensión entre el alumnado y la persona adulta a expensas de la tarea; interpretada en términos de relaciones tempranas, puede demostrar un conflicto no resuelto que no permite que «otra persona» se interponga entre madre-hija o hijo. Beaumont (1989) cita a Britten y otros (1989), que comenta que hasta que el niño o la niña es capaz de tolerar ser testigo de la relación de sus padres y no un participante, va a permanecer inextricablemente fundido con su madre. En la situación de aprendizaje, el niño o niña está preocupado con la relación con el profesor a expensas de la tarea.

Cuadro 10. El triángulo del aprendizaje: apego ambivalente/resistente



Consecuencias para la intervención ambivalente/resistente

Las consecuencias para los niños y niñas del grupo de apego ambivalente/resistente son que el primer paso que deben dar es poder implicarse en la tarea a fin de iniciar el proceso de cambio. Para la figura docente, reconocer la ansiedad de separación del alumnado ayuda a dar significado a la conducta e iluminar la práctica. El alumno o alumna puede ser visto como dependiente y, con frecuencia, como irritante, y es de ayuda para quienes trabajan prestando apoyo individual a estos niños y niñas ser conscientes del deseo poderoso del alumnado por alcanzar un estado fusionado con la persona adulta mediante una aparente necesidad de apoyo, y por reconocer el miedo y la rabia que experimenta cuando no controla la atención del adulto. Puede ser más útil reconsiderar esta conducta como una dependencia ansiosa y una necesidad de control de la persona adulta significativo cuando no se ha sentido la seguridad en su presencia. Es importante que la persona adulta siga ejerciendo como persona adulta al cargo y no replicar las necesidades de la madre, ni acabar cooperando con el papel de ayudante pseudoadulto que adopta el niño o la niña.

En la tarea y dentro del currículo

- *Diferenciar la tarea* en pequeños pasos independientes y hacer turnos, para dar forma a la experiencia de dos personas separadas que trabajan juntas, en lugar de fusionarse la una con la otra.
- *Un cronómetro* puede ser útil para controlar la ansiedad entre tareas independientes y cronometradas.
- *Los juegos de tablero* ofrecen separación y también crean oportunidades para expresar hostilidad hacia la persona adulta de una manera segura, con estructura y normas.
- *Un objeto especial (transicional)* puede adoptar el lugar de la figura docente durante periodos breves de tiempo, («por favor, encárgate de esto por mí»).
- *Hacer comentarios explícitos* en el aula es reafirmante. Demuestran que el profesorado tiene en cuenta al alumnado y piensa en él.
- *El currículo* y las historias, en particular, pueden ser una rica fuente de material que facilita el pensamiento y el desarrollo emocional sobre temas como las separaciones, la identidad y la independencia.

En relación con los compañeros

- Los niños y las niñas que han vivido una relación enmarañada con su cuidadora y que presentan la tendencia a hacerse cargo de ella para mantener su atención y presencia pueden ser muy sensibles al estado de la cuidadora. Pueden desarrollar una capacidad para amoldarse a los demás de un modo que les permite predecir y controlar la conducta de los demás y reafirmarse a sí mismos. Para los demás, esta conducta puede resultar dominante y controladora, y las niñas en concreto llegan a hacerse muy impopulares. Para algunos niños, esta capacidad se convierte en un activo en el aula si se les dirige adecuadamente para que sean útiles de un modo que no sea ocupándose de los demás: responsabilidad por la tarea en lugar de por las personas. Los niños experimentan que pueden relacionarse con los otros además de funcionar con cierto grado de independencia.
- El trabajo en grupos pequeños que facilita la relación con los compañeros y ofrece oportunidades de explorar la experiencia a través de cuentos sobre viajes imaginarios permite a los niños y niñas vivir la ansiedad de forma segura, encontrar apoyo en los demás y sentir que tienen su propia mente (Morton, 2000; Waters, 2004).

Planificación

- Planificar los inicios, las separaciones y los finales ayuda en la transición a la escuela. En ocasiones, la ansiedad puede aliviarse con una retirada planificada de la madre o con un tiempo previo antes de entrar en el aula. El espacio en el que se negocia la transición contribuye a que disminuya la ansiedad. Durante los primeros años, la oportunidad de participar en juegos creativos puede facilitar la transición y aliviar la ansiedad de la separación, tal y como se muestra en los ejemplos mostrados al comienzo del capítulo.
- Planificar y advertir de cambios y movimientos en el aula alivia la ansiedad de separación que se desencadena cuando se producen cambios. Para el paso a secundaria puede ser necesaria una preparación especial.
- La falta habitual a la escuela es, con frecuencia, una indicación de una experiencia ambivalente o resistente, y los procedimientos que

responden con rapidez al absentismo ayudan a que el niño o la niña sientan que la escuela los tiene en cuenta. Esto les llevará a confiar en el sistema escolar.

En relación con el profesor

- Una característica básica de la respuesta a esta pauta de relación es el apoyo fiable y coherente del adulto que no derive en dependencia. La presencia de una persona concreta a la que acudir al llegar a la escuela infantil puede mitigar la ansiedad de la separación. En un estudio de una escuela con una elevada muestra de niños y niñas vulnerables, Barnett y Bain (1986) encontraron que la presencia de una persona adulta con la que el niño o la niña se relacionaba disminuía los niveles de ansiedad y mejoraba el desarrollo. Esto tiene consecuencias en la administración y los turnos del personal a fin de lograr una presencia coherente. También puede ser de importancia para el alumnado durante la transición a los centros de secundaria, ya que es útil conocer por su nombre a una persona de contacto, tal vez un tutor o tutora, capaz de recibir al alumnado cada mañana y ayudarle con los cambios relativamente complejos de clases y profesorado en secundaria.
- En el contexto familiar, una consecuencia añadida de esta pauta de conducta en relación con los alumnos y alumnas es el absentismo y la fobia escolar. Muchos de ellos no asisten a la escuela con el beneplácito de los padres y madres. La pauta de conducta asociada con esta experiencia de apego sugiere que la ansiedad de separación es la tensión que alimenta la ausencia y que ésta puede surgir de la madre pero ser expresada por el niño o niña. El material de los datos de investigación (Geddes, 1999) sugiere que las enfermedades, los accidentes y las lesiones se asocian frecuentemente con esta conducta. Esto no niega la realidad de la enfermedad, pero indica que la dolencia física puede asociarse con la ansiedad de separación o los padres y madres pueden contribuir sin ser conscientes de ello. Por tanto, una intervención útil tal vez deba involucrar a la madre y al padre. La relación entre el padre y la madre parece a veces eclipsada en favor de la relación entre la madre y el hijo o la hija, como en el ejemplo de Colin (p. 94). El refuerzo de la alianza entre los padres

y madres o una alianza entre el profesorado y la figura parental puede ayudar a desviar la necesidad parental de mezclarse con el niño o niña en una relación más adulta y apropiada, e incluir de este modo el potencial parental para el cambio.

- Otros servicios también están con frecuencia implicados, en concreto el personal del bienestar educativo. El servicio de salud mental para la infancia y la adolescencia también puede ser útil y el contacto con la red asistencial refuerza un marco coherente de planificación y expectativas.
- El debate reciente sobre sanciones y cárcel para los padres y madres responsables del absentismo escolar de sus hijos e hijas sirve de poco para remediar la situación. Tal vez en lugar de la ausencia forzosa del padre con implicaciones para toda la familia sería más útil facilitar la separación del niño o niña para que asista a sesiones educativas en entornos más reducidos. Aquí la participación gradual en la tarea de aprendizaje, con un elevado nivel de apoyo y asociación con un grupo pequeño de compañeros y compañeras podría facilitar la separación y la identidad autónoma del niño o niña.

Resumen

- La vulnerabilidad de estos alumnos y alumnas reside en el desafío que supone la separación y el miedo a que no se ocupen de ellos, que desencadena una intensa tendencia a aferrarse, a la posesión y a la intrusión. La asistencia a la escuela puede ser un reto, al igual que puede serlo la «intrusión» que representa la tarea educativa. Durante la transición a la escuela secundaria, este problema será más acuciante y para algunos entrañará una ansiedad desbordante. La seguridad relativa del aula de primaria con un mismo profesor o profesora se tambalea ante la necesidad de interactuar con diferentes docentes y cambios de asignaturas en secundaria. Los niños y niñas del grupo ambivalente/resistente pueden sentirse especialmente vulnerables cuando las necesidades parentales siguen invadiendo la relación; en estos casos puede ser necesaria la intervención de algún agente social en el nivel familiar. La no asistencia a la escuela secundaria puede llevar a una exclusión social importante con repercusiones en ciclos de desventajas en las generaciones futuras.
- Sin embargo, estos niños y niñas pueden crecer en escuelas donde personas adultas consistentes y fiables adopten el papel de la figura de apego alternativa a los padres y madres. Las personas adultas de esta naturaleza mejoran el potencial infan-

til para separarse y, gracias a la implicación en la tarea, facilitan que los niños y niñas se sientan seres autónomos y con pensamiento propio. Encontrar la capacidad de involucrarse en la tarea supone la posibilidad de la participación futura en la sociedad y un corte en la pauta de la conducta familiar.

7

Los alumnos que más preocupan. Conducta de apego desorganizada/desorientada en el aula

Jim tenía un día típicamente difícil. Estaba sentado en una mesa del aula de 4.º curso, con expresión de enfado. Refunfuñaba mientras el profesor hablaba y después se levantó y comenzó a moverse inquieto mientras el profesor seguía impartiendo la materia. Cuando se le pidió que volviera a sentarse, arrastró la silla ruidosamente golpeándola. Seguía distrayendo al resto de los niños y las niñas que se sentaban cerca de él, pero el profesor conseguía mantener la atención general de la clase. Cuando le pidió directamente que se concentrara en la tarea, Jim tiró la hoja y, profiriendo gritos e insultos, abandonó la clase dando un portazo. Caminó por el pasillo ignorando las preguntas, súplicas y órdenes de que volviera a clase. Salió hacia el patio, haciendo caso omiso de las instrucciones que se le daban.

El persistente incumplimiento de las expectativas del aula había conseguido impacientar y agotar al profesor. Se invitaba a la madre de Jim repetidamente a que acudiera a hablar sobre el progreso de Jim, pero casi siempre faltaba a las citas. Era como si quisiera colaborar pero no pudiera afrontar pensar en las dificultades o sentimientos de su hijo.

Jim es un ejemplo de un grupo pequeño pero significativo de niños y niñas cuya presencia en la escuela va acompañada de una conducta compli-

cada y desafiante que pone a prueba todas las iniciativas que la institución ofrece. A menudo supone la expulsión temporal o permanente del alumno o alumna. Con frecuencia, la relación con los padres y madres es difícil, y parece que la escuela estuviera en guerra con un «niño o niña problemático e intratable». Las políticas de inclusión pueden tomarse como un ataque contra la escuela y la situación llega a ser un aplazamiento de una crisis prácticamente inevitable que va a darse en la escuela secundaria, cuando los alumnos y alumnas se enfrenten a los distintos desafíos de una institución mayor y más exigente. El ciclo de crisis y la intervención fracasada pueden así perpetuarse.

Esta pequeña minoría de alumnado muy problemático se puede identificar rápidamente y es fácil predecir un futuro difícil para los niños y niñas con una capacidad tan limitada para participar en las oportunidades sociales y de aprendizaje de la escuela. Conductas como la de Jim son reflejo de una experiencia temprana de apego terriblemente adversa, lo que se conoce como *apego desorganizado*.

Como en los capítulos anteriores, presentaré y comentaré esta pauta de conducta en función de los hallazgos que la identificaron en la investigación. Pasaré después a considerar cómo es la vivencia infantil, relacionarla con ejemplos obtenidos de la práctica y presentar un perfil de posibles conductas en la escuela. También se propondrán y comentarán intervenciones en relación con la experiencia de apego.

Características de la conducta de apego desorganizada

En la muestra que participó en la investigación de la situación extraña, se identificó un pequeño número de bebés que manifestaban una pauta de conducta de apego incoherente (Main y Solomon, 1982). Era complicado definirla con precisión, ya que se manifestaba conjuntamente con otras pautas de conducta características de una u otra de las categorías de la conducta de apego descritas previamente. Mientras que los niños y niñas ambivalentes o evitativos han desarrollado pautas estructuradas de reacción, estos pequeños no mostraban estrategias coherentes para afrontar el estrés (de aquí la denominación *desorganizada/desorientada*). La conducta típicamente desorientada en la situación del extraño se caracterizaba por:

- Búsqueda de proximidad seguido de evitación.
- Pautas de conducta contradictorias, como acercarse mirando hacia otro lado o desviar la mirada cuando la madre sostenía al pequeño en brazos.
- Muestras indirectas de ansiedad, por ejemplo, acunarse.
- Expresiones directas de confusión o aprensión, como llevarse la mano a la boca cuando la madre volvía a la sala.
- Calma e interrupción de movimientos, lo que sugiere confusión o depresión y expresión aturdida, características de sistemas conflictivos que dan lugar a estados de «congelación».

Repercusiones en los sentimientos y la conducta infantil

Las relaciones tempranas de los niños y niñas que muestran esta pauta de conducta pueden haber estado dominadas por preocupaciones abrumadoras y elevados niveles de ansiedad y tensión en la cuidadora principal, que tal vez hayan tenido como resultado el abandono del niño o niña o posiblemente daños reales. Una madre de esta naturaleza puede haber asustado al pequeño. Algunos padres y madres pueden haber abusado emocional, física o sexualmente de sus hijos; otros pueden haber sufrido un duelo y un luto no resuelto, o problemas relacionados con las drogas y los subsecuentes periodos de preocupación o ausencia emocional. El niño o la niña puede haber estado expuesto a las peleas continuas y a violencia doméstica. También puede haber experimentado el abandono y no haber contado con una figura de reemplazo sólida (por ejemplo, los niños y niñas víctimas de abandono extremo en los orfanatos rumanos) o cambios frecuentes de cuidadora con escasa continuidad de pensamiento y sentimientos.

Estos desoladores antecedentes de desamparo y ansiedad repercuten en la experiencia básica que los niños y niñas más necesitan, la seguridad ante la amenaza emocional o física. Es importante recordar, sin embargo, que la amenaza no siempre es de peligro real, pero puede ser perjudicial en sí misma, por ejemplo, el abandono emocional que sufren las criaturas cuya figura parental está presente pero no está disponible debido al consumo de alcohol o de drogas, o a la enfermedad mental. Suele ser difícil contactar con estos progenitores, dada una posible historia personal de inseguridad,

que les incapacita para pensar en sus experiencias dolorosas, las cuales se perpetúan al ser revividas por sus hijos o hijas. Evidentemente, las consecuencias para el desarrollo emocional son considerables.

En estas situaciones, por consiguiente, es posible que los niños y niñas hayan experimentado una falta de atención y de cuidados, y amenazas por parte de su fuente de seguridad. Fairbairn (1952) lo describe como la situación de morirse de hambre y tener delante «una tarta envenenada». Hopkins (1990) observa que «cuando esos bebés crecen tienden a afrontar su indefensión volviéndose extremadamente controladores de sus padres y madres, bien pres-tándoles atención, bien de un modo punitivo». Mary Sue Moore (1995), partidaria de esta interpretación, la describe como una pauta de conducta que se organiza en torno a la incertidumbre y la amenaza, y que comporta la vigilancia extrema ante un nivel de ansiedad y un temor no contenidos.

En ausencia de una base segura, estos pequeños crecen rodeados de miedo, ansiedad e indefensión. Se mantienen en alerta constante ante un peligro inmediato (hipervigilantes). El cerebro es dependiente del uso; durante los primeros años de vida se desarrolla el hemisferio derecho, que reacciona a los estímulos ambientales. En ausencia de una base emocional segura, el bebé permanece en un estado de excitación elevado, con poca capacidad para la autorregulación (Schore, 1994). El desarrollo del cerebro puede, por tanto, verse dominado por la reacción ante el peligro, con conductas reforzadas de lucha y huida que se desencadenan fácilmente (este aspecto se comenta con más detalle en el capítulo 3).

En la conferencia que Mary Sue Moore realizó en la Fundación Caspari (marzo, 2005) describió la reacción de un niño refugiado ante un ruido inesperado.

Se tiró al suelo, debajo de la mesa. Parecía que la vía de huida se hubiera abierto repentinamente y su respuesta estuviera dominada por el recuerdo de experiencias de terror totalmente fuera de su control consciente.

La naturaleza de esta conducta, considerada irracional y sin significado aparente, no se puede «explicar» y en el aula resulta desconcertante, incluso parece imposible llegar a comprenderla y a hablar sobre ella.

La conducta de los niños y niñas víctimas de una ansiedad tan abrumadora e incontenida está claramente afectada, y se organiza en torno a la supervivencia y la defensa frente al miedo y la incertidumbre. Esto tiene profundas repercusiones en el aprendizaje, y el comportamiento de estos niños y niñas será probablemente el reflejo de experiencias clave de su vida.

- Si no hay una persona que piense de manera constante en la niña o el niño y muestre sensibilidad hacia sus vivencias, puede producirse una dinámica de incapacidad para relacionarse y reaccionar, con poco espacio para tomar conciencia personal y sensibilidad hacia los demás (falta de empatía).
- Si no hay una continuidad en los cuidados, puede trastocarse el flujo temporal y la continuidad narrativa (Bain y Barnett, 1980), y afectar a la memoria. La experiencia está desarticulada y el aprendizaje se convierte en una serie de ocurrencias aisladas, en lugar de ser un conocimiento integrado y coherente.
- Estos niños y niñas pueden ser muy sensibles a la denigración que experimentan, ya que no se perciben como merecedores de cuidados, algo que ponen de manifiesto exhibiendo una gran sensibilidad ante cualquier forma de falta de respeto que perciban. Internamente, su modelo de funcionamiento (véase el capítulo 3, «Modelos de funcionamiento interno», en las páginas 50-51 del presente libro) es el de una persona indigna y de poco valor; sus expectativas del mundo suelen ser de peligro, hostilidad y desdén. Con muy poca experiencia de apoyo en los momentos de peligro y adversidad, perciben todo lo que desconocen o no entienden como una amenaza y una humillación.
- Los comentarios sobre los orígenes de la ira también vinculan la adversidad emocional temprana con fuertes sentimientos de cólera. La Comisión APA sobre violencia (1993) vincula la agresión y la violencia con un apego frágil en la infancia y con unas figuras parentales débiles. Los monos de Harlow (1974), criados sin cuidados parentales, atacaban físicamente a sus crías. De Zulueta (1993) comenta que la conducta violenta es un aspecto inherente al cuadro clínico de los niños y niñas que han sufrido abusos sexuales (p. 194). Kohut (1972) escribe sobre la necesidad de «usar la cólera para protegerse de sentimientos de vulnerabilidad experimentados en la infancia» (en Fonagy, 2001, p. 110). Holmes (2001) también describe los estallidos de cólera como una «forma de actividad de desplazamiento» (p. 13) que se produce cuando una persona se desgarrar entre el miedo y la necesidad.

De estos comentarios se desprende que los niños y niñas con estas experiencias tempranas exhibirán, probablemente, elevados niveles de reacción ante el estrés y expresiones de cólera, rabia y agresividad.

Respuestas a la escuela y al aprendizaje

En una sesión inicial de reeducación, Jim se negaba a hacer la tarea que se le había asignado, como era habitual, y se dedicaba a tirar una pelota a la pared rítmicamente y a recogerla con gran habilidad. Decía que no podía tocar el suelo porque si lo hacía, explotaría. Cuando comencé a hablar con él, subía su tono de voz, como si no pudiera soportar que yo hablara. Mientras seguía lanzando y recogiendo la pelota, comenzó a hablar de cómo se encerraba en su mundo cuando estaba preocupado; creía que había comenzado a hacerlo con tres años, cuando había estado muy asustado.

En las aterradoras «ausencias» de su madre, motivadas por graves preocupaciones, Jim había desarrollado una estrategia para sobrevivir: se escapaba a su mundo, donde podía controlar lo que sucedía. Su decisión de mantener el control a cualquier coste era la causa de sus dificultades en clase.

La conducta desorganizada representa el fracaso para integrar los sentimientos y los pensamientos, y tiene unas profundas consecuencias en el aprendizaje. El desarrollo de la reactividad del hemisferio cerebral derecho predomina sobre las funciones de pensamiento del hemisferio izquierdo (Schore, 1994). Los alumnos y alumnas con estas experiencias en las relaciones y esa imagen de sí mismos mostrarán una tendencia a:

- Manifestar un estado elevado de ansiedad.
- Permanecer alerta y captar cualquier distracción por pequeña que sea.
- Desconfiar de la autoridad de las personas adultas.
- Mostrar insensibilidad ante los sentimientos de los demás.
- Dar una importancia excesiva a los objetos en lugar de a las relaciones.
- Amedrentar a quien percibe como vulnerable o a quien le recuerda su propia vulnerabilidad.
- Meterse en problemas con frecuencia en entornos relativamente no controlados, como el patio de juegos.
- Experimentar un sentimiento abrumador sin significado aparente.
- Reaccionar repentinamente ante desencadenantes invisibles.
- Ser extremadamente sensible a la crítica y a la humillación implícita.
- Tener poco desarrollada la capacidad de reflexión.
- Experimentar la separación, las casas de acogida y los servicios de atención sociales.
- Tristemente, dar la apariencia de disfrutar muy poco.

Obsérvese que este modelo de conducta reactiva puede confundirse fácilmente con el Trastorno de Deficiencia de Atención e Hiperactividad, un error que lleva a medicar a muchos niños que en realidad están mostrando un modelo de apego desorganizado/desorientado (a veces denominado *trastorno de apego reactivo*).

Es importante distinguir estas enfermedades, ya que la medicación en esos casos logra ocultar unas necesidades que se pueden satisfacer si se aborda el origen de las dificultades, en lugar de los síntomas únicamente. Ésta es un área polémica que revela la importancia de la colaboración de las diferentes instituciones y entidades que se ocupan de los que presentan una conducta muy conflictiva.

Ejemplos de la práctica

Coral vivía en custodia. Era una niña diminuta de cinco años, muy cercana a la exclusión. Entró precipitadamente en la clase corriendo y de puntillas comenzó a dar círculos alrededor de los muebles, sacando objetos de los armarios y tirándolos al suelo. Los intentos para que se sentara en la mesa, comenzara la tarea preparada para ella o sujetarla para impedir mayores desastres los recibía con patadas, gritos y escupitajos. Era imposible atraer su atención mediante el contacto directo y, por fin, se la dejó dando vueltas por la sala mientras el resto de los niños se sentaba y comenzaba a trabajar. Después de que este comportamiento se ignorara por un tiempo, Coral se acercó a la mesa y se sentó en una silla vacía. Su tarea consistía en unir los puntos que formaban su nombre. Éste era el punto de partida.

La tarea de escribir el nombre comenzaba por pintar las letras hasta copiar el nombre, después se dibujaba el contorno de grandes letras de plástico, se pintaban de colores y, por último, se recortaban y se ordenaban. Era una forma inicial de poner en orden coherente el revoltijo de letras y crear su nombre, y la niña era capaz de trabajar cuando llevaba a cabo un procedimiento concreto que la identificaba.

Cuando la estructura del grupo estuvo más clara, Coral comenzó a imitar a los demás. Parecía capaz de adaptarse a la estructura y expectativas del grupo mediante la observación de los demás, más que obedeciendo las instrucciones de los adultos. Era como si pudiera comportarse mejor imitando en lugar de participando en las relaciones. Cuando quería que la maestra le leyera un cuento, se subía a la silla en la que ésta

se sentaba, tomaba un libro de lectura y lo colocaba entre su cara y la de la maestra. Daba claras indicaciones de que quería que la maestra hiciera algo con ella exclusivamente, pero no parecía saber cómo compartir una experiencia entre dos personas.

La característica esperanzadora sobre Coral era que parecía querer algo de los adultos. En concreto le gustaba que le leyeran cuentos a ella sola, como si quisiera compartir la comprensión sobre algo con un adulto, buscando tal vez una posible comprensión de la historia de sus propias experiencias, un antes, un durante y un después. Gradualmente fue adaptándose a las expectativas de las sesiones. Con el tiempo, llegó a aceptar más o menos las instrucciones, a obedecer las normas y a tomar parte en las actividades. Una experiencia significativa surgió a partir del cuento *La casa de Charlie* (Schermbrucker y Daly), seguida de la actividad de construir una casita en una caja de zapatos. Era una objeto muy apreciado por Coral, quien parecía estar construyendo un receptáculo físico que mostrara un paralelismo con su propia experiencia de encontrar alguna contención. Coral fue a vivir con una nueva familia de acogida y a una nueva escuela, en la que experimentó algún progreso.

Lewis tenía cinco años y estaba en el mismo grupo; sus respuestas iniciales eran más o menos iguales que las de Coral. Reaccionaba exageradamente a cualquier estímulo y costaba lograr su participación. Tenía la desventaja añadida de haber experimentado una violencia considerable y traumática. Su primer deseo de participación fue también que le leyeran un cuento a él exclusivamente. Eligió uno titulado *El monstruo va a la ciudad*, en el que un monstruo solitario busca una casa en la que vivir. Encuentra una casa perfecta para su extraña forma. Como Coral, Lewis buscaba la imagen de un contenedor físico a través de los cuentos y las ilustraciones. Hizo su primer cuento dibujando la casa del monstruo: fue el punto de partida para comenzar a aprender.

Sus intentos por aprender, sin embargo, estaban dominados por la expectativa del fracaso. No soportaba que los demás leyeran o hicieran tareas que él era incapaz de llevar a cabo. Continuó intentando controlar a los profesores y a evitar el dolor y la humillación de no saber. Sabía contar hasta diez y participaba en cuentos con los que se identificaba, pero abordar una tarea nueva que no sabía hacer le suponía una experiencia insoportable que desataba una conducta aún más reactiva.

Con el tiempo, empezaron a gustarle una serie de cuentos sobre una familia que recoge un perro de la perrera. La primera palabra que leyó fue «perro» e intentó leer los cuentos sobre el perro Floppy, incomprendido y culpado por algo, que llega a convertirse en un héroe. Encontrar un lugar en el que vivir, ser aceptado y comprendido, y después valorado, era el núcleo de la metáfora.

Pasado el tiempo, en una situación escolar normalizada, un año por debajo de su edad cronológica y con un nivel de apoyo individual elevado, Lewis mostraba características similares a Coral en cuanto a ser capaz de imitar al resto de los alumnos y alumnas y responder a las expectativas de las estructuras y las rutinas del aula siempre que la maestra no le dijera directamente lo que tenía que hacer. Si le mandaba sentarse en la alfombra, comenzaba a saltar y a correr sin propósito ni sentido. Pero si la maestra decía que todos tenían que sentarse en la alfombra, él obedecía. La imitación era el modo de adaptarse, en lugar de obedecer. Con un nivel elevado de apoyo podía intentar hacer la tarea que los demás alumnos y alumnas de la clase estaban haciendo. Su intervalo de concentración era muy corto, pero era capaz de llevar a cabo breves tareas en papel si se alternaban con tareas mecánicas en el ordenador. Se atisbaba alguna posibilidad de que comenzara a aprender con una rutina predecible y relativamente sencilla y el apoyo adecuado.

Tras una serie de fracasos con familias de acogida, se trasladó a Lewis a un hogar infantil y se encontró una plaza para él en una escuela especial cercana. Lewis comenzó a aprender y a leer. La combinación de una atención coherente en un entorno estructurado en estrecha colaboración con la escuela fue probablemente la razón de su aparente progreso.

Cuando los niños y niñas de edades muy tempranas atraviesan las experiencias tan problemáticas descritas en este capítulo, es muy probable que su conducta hacia la maestra y la tarea de aprendizaje esté seriamente afectada. A partir de una serie de casos encontrados en entornos educativos y clínicos, se ha elaborado el siguiente perfil que vincula la experiencia de apego con la actitud ante el aprendizaje.

Repercusiones en el aprendizaje

Cuadro 11. Perfil de aprendizaje de los alumnos vinculado con el apego desorganizado/desorientado

ACTITUD EN LA ESCUELA/EL AULA

- Ansiedad intensa que puede expresarse en forma de control y omnipotencia.

RESPUESTA AL PROFESOR

- Gran dificultad para confiar en la autoridad del maestro o la maestra pero capaz de acatar la autoridad de la dirección del centro.

- Incapaz de permitir que le enseñen y/o incapaz de «permitir» que la maestra sepa más que ellos.

RESPUESTA A LA TAREA

- La tarea supone un reto ante el miedo a la incompetencia, provocado por unos sentimientos abrumadores de humillación y rechazo de la tarea.
- Dificultad para aceptar «que no sabe».
- Pueden parecer omnipotentes y sabelotodos.

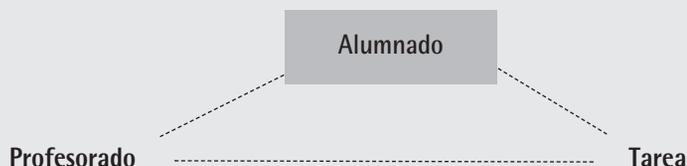
DESTREZAS Y DIFICULTADES

- Parecen carentes de imaginación y creatividad; el pensamiento conceptual les resulta difícil.
- Probablemente su rendimiento escolar sea bajo y se encuentren en un etapa inmadura de aprendizaje.

El triángulo del aprendizaje que acompaña a esta pauta de conducta resume las dificultades cuando tanto las relaciones como la tarea se perciben como una amenaza: la relación con el profesor está contaminada por la desconfianza de la figura de apego y la tarea amenaza un sentido muy frágil de autocompetencia.

El triángulo del aprendizaje asociado con la conducta de apego desorientada/desorganizada

Cuadro 12. El triángulo del aprendizaje: apego desorientado/desorganizado



Este modelo triangular muestra las dificultades para interactuar con la maestra y la tarea de aprendizaje, y tiene implicaciones a largo plazo en las futuras relaciones adultas y el acceso a la sociedad. El miedo de muchos profesionales que trabajan con estos niños y niñas es que puedan aparecer consecuencias a largo plazo en la salud mental y la delincuencia.

Efectos de la intervención. Apego desorganizado/desorientado

Una experiencia de miedo tan extremo demostrado en este modelo de apego sugiere que estos niños y niñas son muy vulnerables, y Winnicott mantiene que la contención física de una «celda carcelaria» es un resultado probable de los menores que no han conocido la sujeción psicológica. La conducta y las reacciones de Coral, Lewis y Jim sugieren que existe la necesidad de experimentar la suficiente contención, tanto física como emocional, para que pueda tener lugar el aprendizaje. El desarrollo de un sistema dentro de las escuelas capaz de responder a estas necesidades puede suponer un reto. La experiencia en el aula, el trabajo posterior a la adopción (Hughes, 1997) y las contribuciones de los colegas pueden quizá arrojar una luz sobre la forma de reducir los niveles de ansiedad, de manera que pueda comenzar un proceso de cambio.

Las características de las intervenciones que han contribuido en el fomento de una conducta más esperanzadora se comentan aquí como posibles factores capaces de aumentar la resistencia potencial de niños y niñas y adolescentes que hayan sido víctimas de una adversidad social y emocional extrema. Aquí se incluiría a todos aquellos menores que han sufrido la pérdida traumática de la primera figura de apego y posiblemente múltiples cambios de cuidadores.

Identificación temprana

De la experiencia de alumnos y alumnas con estas dificultades en todo un rango de edad se desprende que este modelo de conducta es identificable a una edad muy temprana. Cuanto más tiempo se experimente la vida con un dominio físico y emocional tan limitado, más difícil resultará cambiar el modelo reactivo de la conducta que se desarrolla como una defensa

ante una ansiedad extrema. Dadas las claras características que se ponen de manifiesto y el nivel de vulnerabilidad implícito, la intervención temprana es esencial, ya que es posible clasificar a esos alumnos y alumnas como «muy vulnerables a la desventaja social y educativa» o a la «vulnerabilidad de desarrollo», y esto exige que exista un plan de intervención inmediato y la disponibilidad de recursos apropiados. El coste posterior en la vida es muy superior si estas carencias identificadas a edades tempranas no se reconocen y solucionan.

Rutina segura y predecible

En los ejemplos descritos, una respuesta en el contexto de una relación no es necesariamente la necesidad más inmediata. Tal vez el «amor» no sea suficiente. El nivel de riesgo y la falta de seguridad implícita en este modelo de conducta sugiere que la prioridad es la seguridad, la confianza y la predictibilidad. La primera experiencia puede ser la asistencia a un lugar de forma regular: la escuela, la unidad, el edificio, donde la seguridad está garantizada y activamente fomentada con reglas orientadas a mantener a las personas y las instalaciones seguras. La escuela puede constituir esta primera experiencia de una jornada estructurada con actividades y rutinas predecibles. Las normas y las prácticas seguras ayudan a regular los circuitos cerebrales (Gerhardt, 2004). Tal vez, comprensiblemente, estos niños y niñas sean «asistentes permanentes» y no proclives a la asistencia errática.

Un régimen seguro ofrece al niño o a la niña la oportunidad de poner en práctica su capacidad de adaptación a un ambiente. Esto puede reducir sus niveles de ansiedad que accionan la necesidad de estar hipervigilados por temor a los riesgos y al peligro, y de este modo se llega a minimizar la reactividad.

Un contenedor físico

La experiencia de contenedor físico puede ser un precursor necesario de la experiencia de un contenedor emocional. La naturaleza física y concreta del objeto de seguridad, la casa, la caja, puede ser la primera experiencia simbólica de una base segura, un antecedente necesario a partir del que explorar, encontrar interés por el mundo y aprender. La desaparición de las escuelas-hogar, que ofrecían residencia y atención a niños y niñas muy necesitados y vulnerables, supone una pérdida para aquellos que necesitan experimentar un nivel muy elevado de contención física durante el tiempo

suficiente como para ser capaces después de contemplar las relaciones como una fuente de contención.

Kalu describe una experiencia, similar a la de Coral y Lewis, de un niño que encuentra un contenedor físico a partir del que comenzar a aprender.

Alex se construía una «casa» de un metro cuadrado y se sentaba dentro con la puerta cerrada... Recuerdo que fue el primer objeto con el que le encontré contento. Ni la manchaba ni la destruía... la «caseta» pasó a ser el centro de sus clases individuales. En su interior me leía cuentos... comenzó a hablarme de la seguridad que le ofrecía su interior frente a las bravuconadas a las que le sometía su hermano en casa, la preocupación que tenía por su madre y sus propios miedos... Comenzó a ser capaz de enfrentarse a algunas preocupaciones en lugar de ser una presa continua de un caos de ansiedad... Fue un nuevo comienzo para Alex, quien poco a poco comenzó a aprender. (Kalu, 2003)

Un grupito de cuatro o cinco niñas de 7.º a 9.º curso no faltaban a la escuela pero pasaban el tiempo juntas fuera del aula, por los pasillos, causando pequeñas interrupciones y sin asistir a clase. A veces abandonaban la escuela, pero por lo general permanecían en el edificio. Tenían mucho en común porque compartían una historia de abuso y abandono, y cuatro de ellas vivían con familias de acogida o con los servicios sociales. En la escuela pública formaban un grupo identificable de niñas con bajo rendimiento y escasa autoestima.

El rasgo esperanzador de este grupo de niñas era que acudían a la escuela, no sólo «por tener un lugar al que ir», sino por razones más profundas. Tal vez albergaran la esperanza de que se entendieran sus experiencias, tal vez querían mostrar su sentimiento de sentirse excluidas, tener poco valor, estar desesperadas ante el aprendizaje y una sensación de no ser tenidas en cuenta y pasar inadvertidas, al mismo tiempo que encontraban cierto consuelo (y apego) en la seguridad de un grupo de iguales/base segura. El edificio, la rutina establecida y las respuestas dentro de la institución ofrecían a estas niñas la suficiente contención como para permanecer en la institución albergando cierta esperanza. Se decidió planificar una intervención en torno a su presencia, en lugar de iniciar un conflicto sobre su desobediencia.

En una unidad diurna para adolescentes, el índice de asistencia era elevado, los adolescentes eran «asistentes asiduos». Tal vez las grandes comidas comunitarias fueran lo que más les atraía. Pero estos mismos adolescentes intentaban robar cosas del edificio con frecuencia. La caja fuerte se mantenía en un armario de acero cerrado en la zona central del edificio. La casa sufría numerosos asaltos y era evidente que el centro de atención era la caja fuerte, a pesar de nuestras indicaciones de que era poco lo que contenía. Intentaron romper la puerta, los barrotes de las ventanas e incluso la pared. Era un suceso tan frecuente que llegaba a aburrir, parecía que les atrajera el edificio y en particular la caja fuerte situada en su interior con la esperanza de encontrar algo en ella.

Winnicott (1964) comenta que robar puede ser un modo de alcanzar algo que ha tenido valor en el pasado, un deseo inconsciente de algo que era bueno. Para el personal de la escuela, la caja fuerte y el edificio simbolizaban la esperanza, un lugar en el que los jóvenes podían encontrar algo bueno que deseaban inconscientemente. Pero cuando se presentaban las oportunidades reales de relacionarse con los demás y con el personal de la escuela, rechazaban y desprestigiaban la intimidad y los sentimientos. Era como si se encontraran en un estadio de desarrollo primitivo y fueran capaces de aferrarse a los objetos y a los lugares pero incapaces de valorarse a sí mismos o a los demás.

Desarrollo cerebral y contención a través de la retroalimentación

Schore (2000) señala que el cerebro posee una naturaleza dependiente del uso y la rápida evolución del hemisferio derecho durante la infancia puede llegar a estar dominada por conductas de ataque y huida, y dejar poco espacio para el desarrollo de la capacidad para pensar. También recomienda la intervención terapéutica en la que una relación sensible y armónica con otra persona pueda dar lugar al proceso que inicia o desarrolla la capacidad para relacionarse y reflexionar. Comprender el significado del mensaje que se oculta tras la conducta constituye un punto de partida de la experiencia para sentirse tenido en cuenta y comprendido. El momento de crisis, cuando se desencadena el miedo, es el momento preciso en que el profesor o profesora debe echar mano del pensamiento y mostrar cierta comprensión, en lugar de reactividad. Es en este momento cuando es posi-

ble que se formen nuevos circuitos que proporcionen formas alternativas a las respuestas de ataque y huida.

Dado el potencial del cerebro para la regeneración y el crecimiento a lo largo de la vida, la retroalimentación frecuente y positiva también ayuda a la evolución y el refuerzo de respuestas más positivas. Siempre que sea posible, los comentarios positivos sobre el rendimiento, bien sobre el comportamiento o sobre la tarea, contribuyen favorablemente a este proceso.

En el ámbito escolar, es difícil mantener una postura de comprensión ante las provocaciones graves. Nunca se insistirá lo suficiente en la importancia de los procedimientos y las respuestas consensuadas y el apoyo de los colegas, con el fin de proteger al profesorado además de controlar la reactividad de la niña o el niño.

Contención emocional y redes de apoyo

Las personas adultas que trabajan con niños y niñas que han vivido estas experiencias tienen, en general, ciertas dosis de ansiedad ya que conocen esa inseguridad, capaz de alterar los nervios de cualquiera, de no saber cómo reaccionará el alumnado el día siguiente. Las explosiones inesperadas, los ataques de agresión a los demás, la negativa constante a participar o a centrarse en la materia de clase, las interrupciones y la falta de respeto y empatía hacia los demás son experiencias de desgaste diarias que minan la capacidad de pensar del profesorado. Las proyecciones intensas de recuerdos sin procesar pueden desencadenar reacciones en los demás capaces de replicar el abuso original percibido (véase el capítulo 3 y, del capítulo 8, «La conducta del alumnado como fuente del estrés para el profesorado», en las páginas 124-127). Es fácil sentir enfado y rechazo ante este tipo de alumnos y alumnas y, cuando viven en casas de acogida, con frecuencia conocen cambios repetidos de familias. La oportunidad para restaurar la capacidad para razonar es esencial, de lo contrario el sistema pasa a ser reactivo, y ante la experiencia infantil de abandono y falta de consideración, ofrece medidas punitivas y exclusión.

Para reflexionar sobre un alumno o alumna concreto, es conveniente que los profesionales que trabajan con él se reúnan con periodicidad. Estas reuniones deberían programarse, preferentemente, ante la necesidad de revisión y apoyo, en lugar de ante las crisis. La red puede estar dentro de la escuela; el tutor o tutora del aula, el profesorado, la dirección de departa-

mento pueden constituir una red de apoyo y de reflexión. Los organismos externos, los servicios de salud mental y social, los padres y madres de acogida también pueden participar, para que la ansiedad se comparta, se evite la culpabilidad y se pongan en práctica estrategias adecuadas y coherentes que sean proactivas en lugar de reactivas.

Los trabajadores y trabajadoras se benefician del apoyo y la comprensión profesional y sin crítica. En particular, la red se convierte en un sostén emocional lo suficientemente fuerte como para resistir los ataques y mantener el razonamiento. Boston y Szur (1993) y Hopkins (2000) escriben sobre la magnitud de la cólera que este tipo de niños y niñas experimentan y los efectos en las relaciones terapéuticas. Es la práctica de la reflexión de apoyo lo que evita las medidas punitivas y reactivas a la provocación a menudo extrema. Esto se comenta más detalladamente desde la perspectiva del profesorado en el capítulo 8.

Naturaleza de la tarea

Como se ha comentado, la tarea es una herramienta muy válida cuando se trabaja con alumnos y alumnas para los que las relaciones suponen una amenaza. Para estos niños y niñas constituye un estímulo de la función cerebral izquierda cuya protección es necesaria frente a la reactividad del hemisferio derecho. Sin embargo, es posible que el interés por el mundo exterior, la investigación y la curiosidad se experimenten como algo peligroso. La naturaleza de la tarea para esos escolares también puede suponer un recordatorio humillante de su inadecuación y desmérito, capaz de desencadenar una conducta reactiva. Las experiencias fundamentales relacionadas con las experiencias tempranas adversas pueden afectar a la conciencia del espacio y la distancia, una percepción del tiempo y a la capacidad básica para la aritmética (Beaumont, 1999).

El aprendizaje infantil puede estar en una fase primitiva; reconocer esta fase evolutiva en lugar de la edad cronológica del niño o de la niña es un punto de partida muy útil a la hora de diferenciar las tareas. Las actividades concretas, mecánicas y rítmicas que implican la función del hemisferio izquierdo del cerebro pueden suavizar los estados muy cargados. Contar, colorear, ordenar, construir estructuras, hacer secuencias de objetos/dibujos, copiar, son actividades de partida. El ejercicio físico rítmico y la música pueden tener una influencia reguladora en los ritmos cerebrales. Una intervención creativa en un grupo pequeño de alumnos y alumnas de pri-

maria con dificultades emocionales y de conducta consistía en comenzar el día haciendo punto de cruz, y son muchos los docentes que emplean la «gimnasia del cerebro» para calmar y centrar al alumnado durante periodos concretos del día. Encontrar una metáfora relacionada con la contención simbólica (edificios, casas, barcos y puentes) y el valor de las metáforas de los cuentos son también herramientas valiosas. El currículo es rico en oportunidades para explorar los sentimientos y las situaciones sin necesidad de referencias personales. La participación en tareas diferenciadas y al alcance es un punto de partida en la búsqueda de la seguridad y el interés por el aprendizaje.

Estrategias para emergencias

A pesar de las buenas prácticas, las situaciones impredecibles son inevitables. Los desencadenantes de bajos niveles de ansiedad, de los que los demás no son conscientes, pueden producir una explosión de violencia o angustia en estos niños o niñas. Cuando el modelo de lucha/huida es el predominante, no suele servir hablar sobre los incidentes cuando suceden y es probable que una confrontación dé lugar a que la situación pase a mayores. Es conveniente mantener la calma en los momentos en que la explosión de una conducta agresiva viene desencadenada por el miedo y, cuando aparentan mayor agresividad pueden realmente encontrarse en la situación de mayor pánico. Responder a la confrontación conseguirá exacerbar el miedo y aumentar el incidente. Retroceder es un primer paso; comprender que el pánico con frecuencia alimenta la agresividad ayuda a comenzar a cambiar el proceso reactivo del niño o la niña.

En estos momentos es más útil comenzar una «rutina de seguridad». Con los niños y niñas pequeños puede funcionar llevarlos a un lugar seguro, silencioso y sin estímulos, un rincón o la clase de un profesor o profesora sénior que se percibe como seguro/poderoso, y darles una caja de actividades concretas. Una niña la llamaba «la caja de sus preocupaciones». Con niños y niñas de más edad, se puede elaborar una tarjeta de permiso que pueda mostrar al docente, para poder retirarse a un «lugar de seguridad» sin la necesidad de la confrontación. Una vez que la reactividad ha pasado, se puede hablar del incidente y el niño o la niña puede volver al aula. Esto sirve para proteger al profesorado, al resto de los niños y niñas y al protagonista en cuestión de la escalada de miedo y la percepción de peligro. Requiere la colaboración y la planificación previa pero puede reafirmar y restaurar la capacidad funcional.

Se había mandado a Derek a una habitación para que se recuperara de un estallido de violencia en la clase de 4.º. Enfurecido, juraba y maldecía ante la orden que se le había dado por su conducta en clase. Me preguntaba la indefensión que sentiría cuando el profesor le dijo lo que tenía que hacer. Comenzó a saltar en los cojines mientras decía que era un bebé. Su conducta era cada vez más preocupante pues se mostraba más y más infantil y lloraba con voz de bebé. Me preocupó el efecto de mi comentario y no sabía la forma de devolverle a su estado normal para que pudiera volver a clase. Entonces dio una patada a una caja enorme de rotuladores; le pregunté si me ayudaba a recogerlos. Me preguntaba cuántos habría de cada color. De repente, pareció interesado y comenzó a recoger los rotuladores por colores, contándolos. Para cuando los había recogido y contado todos, Derek estaba calmado y centrado, aplacado tras el cuidadoso proceso de volver a poner los rotuladores en la caja. Parecía haber recobrado el sentido de sí mismo y voluntariamente volvió a clase bastante tranquilo.

Sin darme cuenta, le había formulado la pregunta correcta que le permitió pasar a la función del hemisferio cerebral izquierdo y volver a recuperar el control personal. Las preguntas de este tipo pueden ser instrumentos muy útiles que posibilitan que cambie la conducta reactiva.

Shelly, de seis años, una niña extremadamente difícil, estaba presente en el despacho mientras la directora y yo planificábamos la valoración de Shelly con su profesor. Shelly se había estado portando mal y tuvo que ir al despacho de la directora. Me preguntaba qué tarea se le habría pedido que hiciera cuando fue expulsada de clase. La directora me contó que a Shelly le gustaba sentarse en su silla y hacerse pasar por la directora. Se le había permitido poner en práctica su modelo de autorregulación: asumir el papel del adulto omnipotente como hacía en clase cuando daba órdenes. Tal vez una mesita de despacho, con trabajos de oficina simulados, habría sido más apropiado y habría podido jugar a ser la directora mientras experimentaba la seguridad del despacho de la directora y su autoridad. Más adelante, Shelly se adaptó bien a una escuela en la que el director mantenía un firme control y su despacho era su territorio.

Collin, de ocho años, se había calmado mucho en el aula. Ya no atacaba a la maestra por sorpresa y era capaz de quedarse sentado, concentrado en el trabajo. Durante una evaluación, su profesora comunicó que las estrategias que había puesto en práctica con él habían dado sus frutos, más o menos, y la conducta de Colin había mejorado. Últimamente no había sufrido estallidos indiscriminados y para la maestra había supuesto un gran esfuerzo mantener la calma, aplicar las estrategias y responder sin

crítica y en forma no reactiva. En la reunión, contó cómo en una ocasión Colin pegaba con fuerza con la regla en la mesa e interrumpía la clase. Irritada y enfadada, tenía ganas de gritar, «deja de dar golpes con la regla». En cambio, haciendo acopio de toda su paciencia y con voz muy calmada, le dijo, «a lo mejor me puedes dar la regla a mí, por favor, Colin». Y para su alivio, se la dio. De este modo había reaccionado a la conducta de Colin con calma, lo que era muestra de que podía contener la ansiedad que le provocaban las interrupciones.

Es sencillo equivocarse en los momentos de semejantes desafíos y exigir con insistencia que todo se haga bien. Es probable que las palabras carentes de provocación y acompañadas de «gracias por...» en lugar de «por favor, haz...» sean menos instigadoras. A largo plazo, la tarea principal con este tipo de niños y niñas reactivos es reducir el dominio de la respuesta cerebral de «ataque y huida» y permitir otro tipo de experiencias para construir un patrón de respuesta diferente. La moderación es entonces posible y abre oportunidades al aprendizaje y las relaciones.

Resumen

- Este grupo pequeño pero significativo de niñas y niños puede identificarse desde la infancia y presentan unas demandas desafiantes a los profesores y a los recursos escolares. Sus necesidades son grandes tanto desde el punto de vista práctico como de apoyo terapéutico. Las consecuencias para el futuro, si estas necesidades no se satisfacen, pueden ser desastrosas para ellos y para los demás, además de muy costosas en términos sociales y económicos.
- Se recomienda encarecidamente que las evaluaciones de posibles dificultades de apego se incluyan en la evaluación temprana de los alumnos que preocupan.
- También se recomienda que se introduzca una categoría de «vulnerabilidad evolutiva», que pueda ayudar a formalizar un plan dentro de una red de profesionales que sea colaboradora, coherente y dedicada a un programa de intervención a largo plazo de la escolaridad del niño o la niña. Sin ello, el conflicto y la reacción se mantienen, con decisiones de intervención tomadas ante las crisis, en lugar de como una respuesta que reconozca las necesidades del niño y proteja al profesorado y a otros profesionales de la ansiedad incesante que este tipo de niños y niñas puede provocar.

8

La escuela como base segura para alumnado y profesorado. De la reacción a la reflexión

Como John Bowlby nunca dudaba en afirmar, «una sociedad que valora a sus niños debe cuidar a sus padres» [...] ¡Y quizá también a sus maestros! (Steele, 2002)

En los capítulos anteriores se ha examinado la experiencia docente y de aprendizaje en el marco del trabajo de la teoría del apego para explorar aspectos de la conducta individual en la escuela. El modelo de apego sugiere que los resultados principales de un apego seguro son:

- Capacidad para tolerar la frustración y la incertidumbre.
- Imagen del «yo» como persona que merece afecto y respeto.
- Capacidad para relacionarse con los demás con sensibilidad y respeto.
- Sentido de eficacia personal.

Éstos son los aspectos de las reacciones y la conducta que permiten la implicación positiva en el aprendizaje y la participación e inclusión social. Sin embargo, como ya se ha comentado, las experiencias de apego negativas afectan a estas capacidades y también a la relación profesor/alumno en particular, con consecuencias para la conducta y el rendimiento escolar.

El rendimiento escolar puede disminuir debido a:

- Una escasa capacidad para tolerar la frustración o la incertidumbre.
- Enjojo con aquellas personas que «decepcionan».

- Una autoestima baja.
- Insensibilidad a los sentimientos de los demás.
- Falta de confianza en los adultos.

En un nivel moderado, estas conductas pueden entenderse y asimilarse en el seno de las buenas prácticas y los intercambios continuados de la comunidad escolar (Rogers, 2004). Ahora bien, en un nivel extremo, pueden ser causa de una elevada tensión en el grupo y, de forma acumulativa, provocar una angustia elevada e importante en los profesores, que ven su trabajo interrumpido, cuyas habilidades parecen inadecuadas y que se sienten, y a veces por desgracia son, atacados. Con todos los alumnos, comprender la experiencia que subyace tras la conducta informa y fortalece la eficacia de la intervención planificada.

En este capítulo se busca examinar con mayor detenimiento la naturaleza de esta experiencia y proponer una práctica enfocada a reducir la tensión del profesorado y a desarrollar un marco que ofrezca más apoyo al alumnado vulnerable. Esto puede lograrse ofreciendo un marco profesional en el que la comunicación, la reflexión, el razonamiento y la planificación sean las herramientas empleadas para explorar y resolver problemas de conducta complejos que ponen en peligro la práctica docente (el grupo de trabajo de discusión). Esta práctica es un espejo de la Teoría del Pensamiento de Bion (1967) y las condiciones de Bowlby para el apego seguro, según lo cual la ansiedad se transforma en pensamiento cuando se comprende y se reflexiona. Alumnado y profesorado se benefician del mismo proceso.

La conducta del alumnado como fuente del estrés para el profesorado

La mayoría del profesorado experimenta satisfacción e interés por su trabajo. También es cierto que, cuando se enfrentan al reto implacable de los alumnos y alumnas difíciles, pueden llegar a desmoralizarse. La conducta del alumnado encabeza las primeras posiciones de la lista de factores de estrés identificados por el profesorado. Esta conducta suele expresarse con niveles variados de disrupción, agresividad, elevado nivel de ruido, escasa capacidad de atención y aislamiento. (Pratt, 1978)

Caspari (1976, p. 29) comentaba:

[...] el agotamiento que sufren la mayoría de los profesores al final del trimestre está más relacionado con las exigencias planteadas sobre sus habilidades y personalidad para mantener la disciplina que con cualquier otro aspecto de su trabajo.

Los incidentes recientes causados por la conducta de alumnos y alumnas extremadamente difíciles han llevado a profesores y profesoras a exigir mayor poder de expulsión (*The Observer*, 19 de mayo de 2002). Con los años, el aumento de la carga de la responsabilidad derivada de la burocracia ha aumentado la posibilidad de padecer estrés, pero no hay duda de que para muchos profesionales de la enseñanza, la experiencia que puede resultar más angustiada es la conducta reiteradamente desafiante del alumnado.

Como se ha visto en los capítulos anteriores y en el capítulo 7 en especial, los alumnos y alumnas traen sus dificultades, frustraciones e incertidumbres a la situación de aprendizaje, y unas expectativas concretas sobre la reacción del profesor o profesora. La relación entre profesorado y alumnado está llena de significado. Es una relación imbuida de la importancia de apego y que sufre el influjo de procesos inconscientes, que se derivan de las experiencias tempranas descritas en los capítulos anteriores.

Ante la falta de un sostén suficiente en los momentos precisos, se desarrollan mecanismos de defensa para hacer frente a una ansiedad excesiva, mecanismos de defensa encargados de impedir la ruptura de la función emocional. En ausencia de apoyo suficiente de forma continua, la conducta infantil puede llegar a organizarse alrededor de un estado defensivo prácticamente permanente. Esto anula la posibilidad de razonar y, en su lugar, los fuertes sentimientos que no se han sabido contener con la base segura pueden explotar y proyectarse: otras personas comienzan a sentir la rabia, el miedo o la humillación que son insoportables para el niño o la niña.

- Un ejemplo de esto es la falta de respeto y de consideración con los demás. Los que han sido humillados o faltados al respeto tratarán así a los demás, para liberarse brevemente a sí mismos contemplando la humillación de la otra persona (o del otro niño o niña). El alumno o alumna que se ríe cuando otro se confunde en la respuesta puede estar ansioso ante la posibilidad de confundirse también él. El comportamiento muy crítico y duro puede ser un reflejo

de haber sufrido personalmente la crítica. En un aula de primaria, una niña que vivía al cuidado de las autoridades locales atacaba constantemente a un niño que vivía con una familia de acogida, como si fuera el castigo por ser «malo» y culpable de que nadie lo quisiera. Ella era, tal vez, incapaz de soportar sus propios sentimientos sobre ser mala y no querida.

- Otro ejemplo es el del matonismo. El niño que asusta a otros está, a menudo, muy asustado él mismo y es incapaz de tolerar su miedo. Por eso se hace experimentar a la «víctima» este miedo, para que el acosador deje de estar a merced de sus propios miedos. Tras el matonismo y la conducta agresiva puede esconderse una sustancial cantidad de miedo. De Zulueta describe esta rápida transición entre los sentimientos de miedo y rabia en su libro, *From Pain to Violence—the Traumatic Roots of Destructiveness* (1993).
- Los alumnos y alumnas que se sienten humillados por su aparente carencia de habilidades pueden denigrar a los demás por su éxito y, paradójicamente, adoptar una actitud de que «ser inteligente es estúpido». Esto puede servir de fuerte atracción mutua en los grupos de iguales sin afecto, que se sienten más fuertes al atacar a los que se perciben como «inteligentes».
- Los alumnos y alumnas que se sienten no queridos, excluidos y «diferentes» pueden dirigir su ataque hacia los que perciben que tienen ligeras diferencias pero identificables y lanzarles insultos, a veces con consecuencias devastadoras.

La proyección de estos sentimientos no deseados puede penetrar en la cultura escolar y ser muy destructiva.

En muchos aspectos, el profesorado no está adecuadamente preparado para responder a estos retos. Es escasa la formación que se imparte para trabajar con alumnado con dificultades emocionales y de conducta en los estudios correspondientes. Suele ser la elección del profesorado o de los tutores y tutoras que ya trabajan en «educación especial». El refuerzo para los alumnos y alumnas con dificultades emocionales y de conducta tiende a localizarse fuera de la escuela, a través de servicios externos de reeducación, que son los que tienen la «experiencia», y está normalmente dominado por el interés concedido a los requisitos de impartir la materia, en lugar de por la experiencia de enseñar y aprender. Asimismo, la profesión del enseñante, en la que se trabaja de cara a una amplia franja de población, no incluye

mecanismos de apoyo ni de supervisión del profesorado, a diferencia de lo que ocurre con el trabajo en la sanidad y la asistencia social.

En este sentido, cuando los docentes y otro personal educativo se ven desbordados por las demandas de alumnos y alumnas ansiosos, es posible que se repita la experiencia de apego adversa. El docente se pone en guardia y reacciona con rechazo, crítica y castigos. El alumnado puede volver a vivir las abrumadoras incertidumbres de la primera infancia, que no fueron adecuadamente contenidas en la relación de apego temprana. Se desencadenan las pautas de conducta desarrolladas ante estas situaciones, como las que se describen en el capítulo 5, 6 y 7, y de este modo se perpetúa el ciclo de inseguridad e insensibilidad. En la escuela secundaria en concreto, el alumno o alumna puede buscar en el grupo de compañeros y compañeras un sustituto de la base segura que le procure aceptación y afirmación, algo que no siempre es una elección positiva. Las drogas y el alcohol pueden también procurar los efectos de alivio en los estados de gran ansiedad.

En las escuelas en las que hay menos colaboración ante los problemas de angustia y estrés, es más probable que los sentimientos fuertes se proyecten en la comunidad escolar. Puede haber una sensación de miedo no contenido, «como si pudiera pasar cualquier cosa».

¿Qué puede hacer el profesorado? El grupo de trabajo de discusión como base segura para alumnado y profesorado

Hargreaves (1978) describe a los docentes como personas que «sufren un cansancio progresivo que empeora ante la falta de relaciones de apoyo entre los colegas. El problema parte de no ser capaz de admitir que se tiene un problema porque eso implica cierta incompetencia. Ofrecer ayuda a un colega implica que es incompetente».

Cuando los profesores buscan ayuda, es posible ofrecerles dos respuestas muy diferentes.

Cuando comencé a trabajar en la enseñanza, entraba en la sala de profesores angustiada por mis continuos problemas con Janet en clase de ciencias. Les contaba a los

profesores, «no puedo controlar a esa alumna, me vuelve loca y arruina toda la clase». Mis compañeros asentían comprensivos mientras que otra profesora gritaba desde la otra esquina, «no sé de qué hablas, no tengo ningún problema con ella en mi clase». Me sentí humillada e inútil en un momento en que buscaba ayuda y apoyo.

Hanko (1995) comenta que «el fracaso en el apoyo al profesorado para que pueda responder adecuadamente a las dificultades emocionales, de aprendizaje y de conducta de los alumnos y alumnas y a manejar sus propios sentimientos y ansiedades relativos al alumnado difícil se manifiesta no sólo como un aumento de sus necesidades, sino como una obstrucción de la eficacia global de profesorado y escuelas» (p. 146). Cuando se dispone de apoyo, los resultados pueden ser bien diferentes para unos y otros.

El ejemplo anterior contrasta con los cambios que tienen lugar cuando se ofrece apoyo.

Un profesor de la escuela especial estaba muy preocupado con un chico por su constante malhumor. En el grupo de trabajo con otros profesores, describía los aspectos difíciles de la vida del alumno que podían ser la causa de su confusión y frustración, enfado e insatisfacción. Así, el profesor tomaba distancia de la proyección de su enfado y podía concentrarse en los sentimientos del alumno. Más adelante, cuando el alumno volvía del patio enfadado, quejándose de alguna injusticia que le había pasado, el profesor mantuvo la calma y le dijo que sabía que las cosas podían ser injustas, que era algo muy frustrante capaz de hacer sentirnos muy mal. El profesor contó cómo el alumno se calmó, caminó hacia su sitio y se puso a trabajar, algo muy inusual. Había conseguido que el alumno se sintiera comprendido, aunque no pudiera cambiar el origen de su desazón. Eso marcaba la diferencia. (Geddes, 1996, p. 109)

Una comprensión mayor del significado de la conducta del alumno había hecho posible que el profesor consiguiera un desenlace mucho mejor para ambos. Entre todos los colegas habían recapacitado sobre la ansiedad del profesor con respecto a la conducta del alumno y la habían contenido. Por ello, el profesor pudo poner en práctica el conocimiento del alumno para comprender su experiencia y el posible significado de su conducta. Y, después, pudo contener los fuertes sentimientos de desesperación del niño y transformarlos en una comprensión que marcaba una diferencia con respecto a las experiencias an-

teriores. La reacción de la conducta del alumno dejó de interferir en la capacidad del profesor para pensar, y pudo reaccionar de forma más constructiva.

En el grupo de trabajo de discusión, y con el paso del tiempo, el desarrollo de una comprensión del significado de la conducta del alumno se reflejaba en estrategias que evolucionaban como respuesta a diferentes situaciones problemáticas.

El grupo de trabajo de discusión como base segura para alumnado y profesorado

La base segura descrita en el contexto de la teoría del apego es el refugio emocional y físico en el que se procesan las incertidumbres para que pasen a ser ideas y sienten la base sobre la que comience la exploración. El grupo de discusión, transformado en un proceso de ayuda para el profesorado en el ámbito escolar, sirve para satisfacer estos criterios.

Este modelo de trabajo fue desarrollado por Caplan (1970) y adaptado al entorno escolar por Gerda Hanko. La autora describe su trabajo pionero en el libro *Special Needs in Ordinary Classrooms –from staff support to staff development* (1985, 1990 y 1995): cuenta el planteamiento, los procedimientos y las prácticas del taller para la solución conjunta de problemas en el que se basa el grupo de discusión. Este probado modelo de consultoría, supervisión y apoyo para el profesorado se basa en la creación de un espacio seguro en el que profesorado y otros profesionales que trabajan con niños y niñas en escuelas puedan presentar sus experiencias con alumnado o grupos difíciles. Con el apoyo de los colegas, pueden trabajar en el análisis de los problemas y el significado de la experiencia y buscar estrategias de intervención adecuadas y posibles que proporcionen mejores resultados para los alumnos y alumnas, el grupo y el profesor. La reacción se transforma, gracias a la reflexión, en capacidad para planificar y ofrecer una respuesta adecuada.

Proceso y procedimiento

El proceso del trabajo es importante y da forma a muchas de las características del apego seguro que se basan en la confianza, la sensibilidad y la contención de la ansiedad.

- La regularidad y predictibilidad del lugar y el horario de encuentro significa que el profesorado sabe que dispone de apoyo; la ansiedad que produce una situación se controla mejor hasta la siguiente reunión.
- La pertenencia a un grupo que se reúne con regularidad desarrolla la confianza y el respeto entre sus miembros, no contaminado por la rivalidad o las críticas. Hanko describe cómo el lenguaje de comunicación ayuda a facilitar la confianza y el apoyo mutuo.
- El grupo mantiene la confidencialidad, de manera que no se revela información sobre el alumnado.
- Se invita a los integrantes del grupo a presentar una situación que encuentran difícil con respecto a un alumno o alumna o a una clase. Se centra principalmente en el alumnado/trabajo. La presentación contiene todos los detalles y la sinceridad de la que sea capaz el profesorado, de manera que puedan tenerse en cuenta todos los aspectos de la experiencia.
- La información sobre el historial del alumno o alumna en cuestión es muy útil y ayuda a que el grupo tenga una idea de la conducta problemática.
- El hecho de compartir los retos y el éxito se convierte en un foro para el desarrollo profesional, gracias al cual todo el personal llega a estar más informado y a tener más recursos en una amplia gama de situaciones.
- La estructura del grupo es importante y deja tiempo para:
 - Presentar el problema.
 - Formular preguntas que ayuden a clarificar la situación.
 - Reflexionar sobre el significado.
 - Elaborar una intervención basada en un mayor conocimiento de la dificultad.
- Mantener unos límites de tiempo y lugar asegura que todo el proceso se viva en profundidad y da una idea de seguridad. Una sesión normal puede durar una hora y cuarto.
- La presencia de una persona facilitadora ajena al entorno escolar es muy valiosa porque ayuda a respetar el límite de tiempo, la visión general, puede apoyar al grupo en los temas sensibles que se discutan, así como contribuir con una perspectiva diferente.

Como resultado de la colaboración, la consideración de los alumnos y alumnas y las contribuciones compartidas sobre las intervenciones, los

grupos de profesores y profesoras consiguen ser más capaces de integrar la experiencia cognitiva y emocional para los alumnos y alumnas que les preocupan. Los docentes y otros colegas que trabajan con el alumnado identificado desarrollan una comprensión común de la experiencia infantil y un sentido del significado y el mensaje implícito en su conducta. Esto puede transformarse en un plan de intervención coherente y consensuado para toda la escuela.

El grupo de trabajo para la discusión que incorpora a todo el personal se convierte en una base de pensamiento seguro dentro de la escuela, principalmente para el profesorado. Pero en última instancia, fortalecerá las cualidades de contención de la escuela para el alumnado. Un grupo de estas características es capaz de poner en común un conocimiento de la experiencia cognitiva y emocional del menor, y ayudarlo en su integración psicológica. Es una práctica muy recomendada no sólo porque constituye una forma de desarrollo profesional, sino también porque supone una importante contribución a la mejora global de la práctica escolar. Asimismo se observó que en una evaluación de una serie de grupos de la escuela primaria (Geddes, 1991), fueron pocas las referencias a entidades ajenas a la escuela, lo que pone de manifiesto un aumento de la capacidad para incluir y apoyar a mayor número y variedad de alumnos y alumnas en la escuela. Esta práctica es reflejo de las políticas de inclusión.

Un ejemplo de un debate de grupo demuestra esta práctica y también refleja los problemas que pueden producirse en muchas escuelas.

Cooper y Upton (1991) nos animan a prestar atención al contexto en el que alumnado y profesorado experimentan diversas exigencias y estrés. Rutter (1975) señaló que «las dificultades de conducta y el bajo rendimiento en lectura son mucho más comunes en las escuelas en las que hay elevados índices de movilidad de alumnado y profesorado. Las escuelas con personal poco estable y con alta proporción de alumnos y alumnas que vienen y van son las que presentaban mayores problemas» (p. 202).

En una de estas situaciones, una profesora experimentada comentaba su experiencia con su clase.

La clase en cuestión era un nuevo grupo de 4.º curso. Durante varios meses habían estado al cargo de una serie de profesores suplentes que abandonaban después de varias semanas. Se decía que el aula estaba en un estado descuidado, con mesas esparcidas por el espacio y los armarios y las pantallas en el medio, dividiendo el espacio en

áreas inconexas. En las paredes había trabajos de los alumnos y alumnas pero era difícil distinguirlos entre el desorden.

La profesora se quejaba de que los alumnos no prestaban atención y eran muy ruidosos. Corrían por el aula y no se ayudaban entre ellos. Eran desordenados y no querían recoger. Lo más importante era que la profesora se sentía como una mala profesora, no querida por sus alumnos, y dejaba constancia de su malestar, resentimiento y humillación.

Después de un tiempo, se pudo comenzar a pensar en cómo se sentían los niños. El grupo se preguntaba qué suponía para ellos el desorden y el descuido que imperaba en el aula. La profesora pensó en la posibilidad de que los niños se sintieran «basureados» por la continua sucesión de profesores suplentes. Relacionó esto con sus propios sentimientos de sentirse ignorada y rechazada por la clase. Comentamos el problema de la clase que no escuchaba nada de lo que decía y cómo esto le hacía sentirse inútil y poco importante. Se preguntaba cómo se sentirían los alumnos al ver que no había un profesor sólo para ellos. Pensó en las mesas organizadas como islas y recapitó sobre la falta de cohesión de la clase. Se dio cuenta de que era difícil reconocer los buenos esfuerzos de los alumnos dado el desbarajuste del aula.

Cuanto más se pensaba en estas cuestiones, más sentía que había comprendido los sentimientos de los alumnos. Su sentimiento de inutilidad y falta de aprecio tal vez fuera el modo en que los alumnos se sentían, no lo que ella sentía al comenzar a trabajar con ellos. Un ejemplo del poder de la «proyección». Comprenderlo le permitió salirse de los sentimientos proyectados, recuperar la autoestima y profesionalidad y desarrollar estrategias para abordar los problemas de la clase.

Las estrategias para reorganizar el aula, mostrar los trabajos e instaurar nuevos métodos de organización dieron como resultado un cambio suficiente en la conducta de los niños que permitió que la profesora afirmara su posición entre ellos. La profesora después habló con los colegas de los nuevos temas y proyectos para el trimestre siguiente. Profesora y alumnos habían comenzado a funcionar de nuevo y semanas más tarde confesó sentirse orgullosa de su clase y de sus logros. También había decidido quedarse en la escuela.

De esta manera, los procesos inconscientes interpersonales de rechazo, proyección y defensa pueden impregnar las relaciones y los sistemas, y afectar a alumnado y profesorado por igual. En una profesión en la que las relaciones son el aspecto fundamental del trabajo, dichas experiencias son inevitables. Sin embargo, las proyecciones que siente el

docente pueden ser una forma de comunicación que puede ayudar a que comprenda las dificultades de los alumnos y alumnas. En el ejemplo anterior, se exploraron en grupo y eso ayudó a ampliar la comprensión de sus sentimientos.

En el contexto político actual, las directivas educativas globales están dominadas por la medición de los resultados y las notas, que se publican como listas en las que se identifican las escuelas de éxito y de fracaso. El profesorado puede experimentar un conflicto entre la preocupación por el rendimiento y la preocupación por la atención emocional. Se dedica poco tiempo a valorar cómo se siente el alumnado. Es alarmante observar cómo esto a menudo se expresa en las escuelas como una división de responsabilidad; entre el aprendizaje y el bienestar (entre el conocimiento y la emoción), entre práctica y proceso. Los docentes se pueden concentrar en las materias y el rendimiento, y las necesidades personales del alumnado son problemas de los tutores y tutoras y del personal de apoyo. Esto trae consigo la posibilidad de una división importante en la capacidad de la escuela para pensar en los niños y niñas que preocupan, salvo que exista una política controlada que aúne ambos aspectos de la vida infantil mediante los debates y la puesta en común. Estos tipos de divisiones potenciales pueden evitarse gracias al marco de colaboración que presenta el grupo de trabajo de discusión, que representa a todo el claustro escolar.

En mi experiencia, a medida que el proceso adquiere destreza y es más colaborador, se convierte en un foro capaz de contener las conductas más problemáticas (como las que se describen en el capítulo 7). Juntos, el personal puede acordar y desarrollar estrategias e intervenciones coherentes capaces de establecer una diferencia en el alumnado «desorganizado» y proteger al profesorado y al grupo frente a experiencias desmoralizadoras y de rechazo de la conducta problemática. La exclusión no tiene por qué ser la última respuesta.

Características de la «escuela como base segura»

Las escuelas pueden «marcar una diferencia» y tienen potencial para ser instituciones emocional y mentalmente sanas cuando coinciden los objetivos educativos y las necesidades emocionales y evolutivas de los alumnos y

alumnas. La teoría del apego nos ayuda a construir una escuela como una «base segura» en la que el alumnado pueda funcionar con eficacia emocional y cognitiva. El requisito básico de la práctica y los rasgos culturales de la escuela reflejaría de esta manera las necesidades del personal y el alumnado, y constituyen características comunes de las prácticas recomendadas.

Para el alumnado esto se reflejaría en:

- Respeto por todos los alumnos y alumnas independientemente de sus destrezas y dificultades.
- Un edificio seguro y correctamente supervisado.
- Sensibilidad hacia el significado del mensaje implícito en la conducta (empatía).
- Rutinas previsibles y seguras.
- Una respuesta rápida a las ausencias de los alumnos y alumnas.
- Normas y expectativas coherentes enmarcadas en torno al mantenimiento de la seguridad de los alumnos y alumnas, personal y edificio.
- Relaciones duraderas, los alumnos y alumnas sienten que les «conocen».
- Buenas relaciones entre las personas adultas.
- Reflexión sobre los incidentes en lugar de reacción.
- Sistema de procedimientos disciplinarios justo con todos y no abusivo.

Para el profesorado esto se reflejaría en:

- Fuerte liderazgo que presta atención a todo el personal y en el que se puede encontrar apoyo coherente y sistemático, un contenedor profesional.
- Respeto por la comodidad física del personal, la sala de profesores en buen estado como una base segura simbólica.
- Capacidad para reflexionar sobre las dificultades cuando se presentan, en lugar de reaccionar sin pensar.
- Apoyo y colaboración mutua entre todo el grupo de personal.
- Un lenguaje y un marco de trabajo común para comprender la conducta de los alumnos y alumnas.
- Un foro continuo para revisar las dificultades en un grupo de confianza y comprensivo.

Dentro de un marco de estas características, la escuela se convierte en una «base segura» sustituta, capaz de contener la ansiedad que inevitable-

mente engendran los retos del aprendizaje. Además, la escuela ofrecerá relaciones compensatorias y experiencias a los alumnos y alumnas cuyas capacidades de aprendizaje se hayan visto alteradas por experiencias sociales y emocionales adversas.

Intervención temprana y prevención

No obstante, cuando se trata de establecer una auténtica diferencia en la conducta, la prevención es claramente la opción deseable. Existen muchas iniciativas y proyectos que abordan las necesidades de niñas y niños cuya conducta se identifica como problemática. Algunos de ellos son instituciones de gran experiencia y conocimiento de las escuelas locales. Otros, como los equipos BEST, se ocupan de poblaciones carenciales en áreas necesitadas. Existen otras iniciativas como los equipos de inclusión juveniles, los trabajadores y trabajadoras locales juveniles y otras entidades que trabajan en estrecha colaboración con las escuelas y las comunidades locales. En mi experiencia, todos ellos constituyen unos trabajadores y trabajadoras excelentes que hacen una gran labor. Sin embargo, se trata de servicios que reaccionan cuando un alumno o alumna causa preocupación y a menudo están dirigidos por la conducta difícil de los menores. Sure Start marca el inicio de un proceso distinto, el de la identificación e intervención temprana dentro de la comunidad con los niños y niñas y madres vulnerables. Esta intervención podría incorporarse a la educación dentro del marco existente de las escuelas y los servicios de apoyo.

Propuesta de una vía de prevención/ intervención en el marco de la educación primaria

En la comunidad más próxima y reducida de la escuela primaria, las dificultades individuales pueden identificarse con más facilidad. Hay más espacio para la intervención en el nivel interpersonal y de integración de programas de intervención temprana en la política y la práctica escolar.

En los primeros años, es sencillo identificar a los alumnos y alumnas vulnerables. La capacidad para participar en los juegos, comunicarse con los demás y relacionarse adecuadamente con las personas adultas y con los compañeros y compañeras son áreas clave para la observación y la evaluación; presagian las relaciones destacadas en el triángulo de aprendizaje de alumnado, profesorado y tarea presentado en el capítulo 4.

Para los alumnos que preocupan y para los que no se encuentra ninguna dificultad de aprendizaje, puede ser adecuado llevar a cabo una evaluación del desarrollo emocional. Existen herramientas para tal fin. El perfil Boxall (Benathon y Boxall, 1998) se desarrolló con este objetivo y consiste en una valoración cuidadosamente estructurada, un programa para el diagnóstico evolutivo que se emplea para:

- Evaluar las necesidades del alumnado.
- Planificar la intervención.
- Medir el progreso.

El perfil Boxall se ha usado en conjunción con los grupos Nurture (Nurture Group Network) en escuelas de primaria y secundaria. Los niños y niñas identificados y evaluados mediante este proceso aprenden en pequeños grupos, el grupo Nurture, donde se abordan las necesidades individuales y los retrasos en el desarrollo. El grupo Nurture tiene por objetivo desarrollar las destrezas y la resistencia necesarias para acceder al plan de estudios y en su evaluación se ha encontrado que es muy eficaz para propiciar el cambio a largo plazo de alumnos extremadamente vulnerables.

Al identificar las áreas de necesidades de desarrollo tanto en un nivel emocional como de experiencias, y al combinarlo con la comprensión de los problemas sociales y de apego que pueden influir en la conducta y el aprendizaje, la escuela primaria puede incorporar prácticas preventivas muy eficaces con potentes implicaciones en la evolución de todos los alumnos y alumnas.

Es entonces posible ver una continuidad en las estrategias de identificación e intervención para niños y niñas vulnerables que abarque:

- Sure Start y otros programas que prestan apoyo a los menores y las familias.
- La intervención del grupo Nurture desde el comienzo de la escuela primaria.
- Apoyo a las intervenciones terapéuticas individuales, como las de los terapeutas educativos (Fundación Caspari), gracias a las que los blo-

queos emocionales y sociales ante el aprendizaje pueden abordarse en grupos pequeños o individualmente.

- La preparación para la transición a secundaria.
- La entrada en la escuela secundaria.

Prestar atención a la identificación e intervención eficaces es probable que maximice el bienestar emocional y la resistencia, aspectos tan esenciales para la entrada en la escuela secundaria, donde el desafío de una institución mayor y más diversa plantea mayores exigencias sobre las capacidades del alumnado para afrontar la incertidumbre e involucrarse en el aprendizaje.

Conclusiones

- Las escuelas pueden hacer, y hacen, una gran contribución al bienestar emocional de los menores y las familias, con implicaciones en el rendimiento escolar, la inclusión social y la salud mental. La educación también es la ruta más clara para prosperar y participar posteriormente en la vida, en especial cuando se respetan las destrezas y las capacidades de los alumnos y alumnas.
- Una contribución de este tipo tiene más probabilidades de tener lugar cuando el profesorado utiliza un lenguaje común para comprender y responder al mensaje implícito en la conducta infantil. Los vínculos entre la experiencia escolar y la experiencia de las relaciones tempranas se establecen claramente aquí y en otros lugares.

En este libro se recomienda...

- Que la teoría del apego y los hallazgos de las investigaciones relacionadas con ella, se adopten como marco de trabajo principal para comprender y reaccionar ante las dificultades del alumnado y que debería formar el núcleo fundamental de la formación de profesorado y el desarrollo y apoyo de los profesionales.
- Que el profesorado y demás personal busquen responder al significado de la conducta, en lugar de reaccionar ante los sentimientos difíciles.
- Que las escuelas adopten una política de hablar y reflexionar en un entorno estructurado y de facilitación, tanto para fortalecer la capacidad de la escuela para

contener y dominar la ansiedad de alumnado y profesorado, como para mejorar su aprendizaje y rendimiento y cambiar la reacción por la intervención reflexiva.

- Que un sistema integrado de intervención e identificación temprana se incluya en la educación primaria con el fin de maximizar el apoyo que reciben los menores vulnerables y minimizar las características de la experiencia temprana que pueda interferir con el desarrollo emocional, el aprendizaje y la inclusión social.

El ámbito educativo es probablemente la mejor oportunidad a nuestro alcance, fuera de la familia, para promover y mantener el bienestar social de los niños y niñas. Esto es más probable que surja cuando el bienestar emocional se integre en el programa educativo y en la estructura de la práctica educativa. La visión obtenida gracias a la teoría del apego y la investigación ayuda en este proceso y puede hacer una importante contribución al desarrollo de una cultura de bienestar emocional en las escuelas, reforzar la posibilidad de la futura inclusión y reducir la probabilidad de conductas antisociales y de desatención cuando las niñas y los niños de hoy pasen a ser las personas adultas del mañana.

Referencias bibliográficas

- AINSWORTH, M.D.S. (1967): *Infancy in Uganda: Infant Care and the Growth of Love*. Baltimore. John Hopkins Press.
- (1982): «Attachment – retrospect and prospect», en PARKES, C.M.; STEVENSON-HINDE, J. (eds.): *The Place of Attachment in Human Behaviour*. Londres. Routledge.
- AINSWORTH, M.D.S.; WITTIG, B.A. (1969): «Attachment and exploratory behaviour of one-year-olds in a strange situation», en FOSS, B.M. (ed.): *Determinants of Infant Behaviour*, vol. 4. Londres. Methuen.
- AINSWORTH, M.D.S. y otros (1978): *Patterns of Attachment – A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- ARENDE, R.; GOVE, F.; SROUFE, A. (1979): «Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in pre-schoolers». *Child Development*, núm. 50, pp. 950-959.
- ARNOLD, E. (1977): *Out of sight – Not Out of Our Mind*. Birmingham. British Association of Social Workers Publications, pp. 26-35.
- ATKINSON, J. (1989): «Developing a whole-school approach to disruptive pupils», en EVANS, R. (ed.): *Special Educational Needs – Policy and Practice*. Oxford. Blackwell Education.
- BALINT, M. (1959): *Thrills and Regression*. Londres. Hogarth Press.
- BARNET, L.; BAIN, A. (1980): *The Design of a Day Care System in a Nursery Setting for Children Under Five*. Londres. Tavistock Institute of Human Relations.
- BARRETT, M.; TREVITT, J. (1991): *Attachment Behaviour and the Schoolchild*. Londres. Routledge.
- BARRETT, M.; VARMA, V. (eds.) (1996): *Educational Therapy in Clinic and Classroom*. Londres. Whurr.
- BARROWS, K. (1984): «A child's difficulties in using his gifts and imagination». *Journal of Child Psychotherapy*, vol. 10.
- BEAUMONT, M. (1988): «The effect of loss on learning». *Journal of Educational Therapy*, vol. 2.
- (1991): «Reading between the lines». *Journal of Psychoanalytic Psychotherapy*, vol. 5, núm. 3, pp. 261-269.
- (1999): «Children, learning and the meaning of time». *Journal of Educational Therapy and Therapeutic teaching*, núm. 8.

- BENATHON, M. (1992): «The care and education of troubled children». *Therapeutic Care and Education* 10, núm. 1, pp. 37-49.
- BENATHON, M.; BOXALL, M. (1998): *The Boxall Profile – Handbook for Teachers*. Londres. The Nurture Group Network.
- BENTOVIM, A. (1992): *Trauma-Organized Systems. Physical and Sexual Abuse in Families*. Londres. Karnac. (Trad. cast.: *Sistemas organizados por síntomas*. Buenos Aires. Paidós, 2000.)
- BION, W. (1967): «A Theory of Thinking». *Second Thoughts: Selected papers on Psychoanalysis*. Londres. Karnac.
- BLANCE; E.; COOK, A. (1990): *Monster series*. Londres. Longman.
- BOSTON, M.; SZUR, R. (1983): *Psychotherapy with Severely Deprived Children*. Londres. Routledge/Kegan Paul.
- BOWLBY, J. (1944): «Forty-Four Juvenile Thieves: Their Character and Home Life». *International Journal of Psychoanalysis*, núm. 25, pp. 1-57.
- (1951): «Maternal Care and Mental Health». *Monográfico de la Organización Mundial de la Salud*, serie 2.
- (1953): *Child Care and the Growth of Love*. Londres. Penguin. (Trad. cast.: *Cuidado maternal y amor*. México. Fondo de Cultura Económica, 1979.)
- (1969): *Attachment and Loss*. Attachment, vol. 1. Londres. Penguin. (Trad. cast.: *El apego y la pérdida*. Barcelona. Paidós, 1985.)
- (1973): *Attachment and Loss. Vol. 2 Separation: Anxiety and Anger*. Londres. Hogarth Press. (Trad. cast.: *El apego y la pérdida. Vol. 2, La separación afectiva*. Buenos Aires. Paidós, 1976.)
- (1979): *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London. Tavistock Publications. (Trad. cast.: *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid. Morata, 1986.)
- (1980): *Attachment and Loss, vol. 3 Loss: Sadness and Depression*. Londres. Hogarth Press. (Trad. cast.: *El apego y la pérdida. Vol. 3. La pérdida afectiva: tristeza y depresión*. Buenos Aires. Paidós, 1983.)
- (1988): *A Secure Base*. London. Routledge. (Trad. cast.: *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires. Paidós, 1989.)
- BREThERON, I.; WATERS, E. (1985): «Growing Points of Attachment: Theory and Research». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2 Serial No. 209). Chicago. University of Chicago Press.
- BRIGGS, R. (1975): *Father Christmas goes on Holiday*. Londres. Puffin.
- BRITTON, R.; FELDMAN, M.; O'SHAUGHNESSY, E. (1989): *The Oedipus Complex Today*. Londres. Karnac. (Trad. cast.: *El complejo de Edipo hoy: implicaciones clínicas*. Valencia. Promolibro, 1997.)

- CAPLAN, G. (1970): *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. Nueva York. Basic Books. (Trad. cast.: *Principios de psiquiatría preventiva*. Buenos Aires. Paidós, 1978.)
- CASPARI, I. (1976): *Troublesome Children in Class*. Londres. Routledge/Kegan Paul. (Trad. cast.: *El maestro ante alumnos perturbadores*. Buenos Aires. Capeslusz, 1978.)
- COHEN, A.; COHEN, L. (1986): *Special Needs in the Ordinary School: A sourcebook for teachers*. Londres. P.C.P. Education Series.
- COOPER, P.; UPTON, G. (1991): «Controlling the urge to control: an ecosystemic approach to problem behaviour in schools». *Support for Learning*, vol. 1, pp. 22-26.
- COOPERSMITH, S. (1967): *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco y Londres. Freeman and Co.
- DAVOU, B. (2003): «Unconscious processes influencing learning». *Journal of Psychodynamic Practice*, vol. 8.
- DfES (2001): *Promoting Mental Health with Early Years and School Settings*.
- DfES (2003): *Every Child Matters*.
- DfES (2004): *Promoting Emotional Health and Wellbeing*.
- DOWLING, E.; OSBORNE, E. (1985): *The Family and the School: A Joint Systems Approach to Problems with Children*. Londres. Routledge/Kegan Paul. (Trad. cast.: *Familia y escuela: una aproximación conjunta y sistemática a los problemas infantiles*. Barcelona. Paidós, 1996.)
- EMANUEL, R. (2000): *Ideas in Psychoanalysis: Anxiety*. UK. Icon Books.
- ENGELAND, B. (2000): «Comments on Kopp, Krakow and Vaughn's Chapter», en PERLMUTTER, M. (ed.): *Minnesota Symposium in Child Psychology*, vol. 16, pp. 129-135. Hillsdale, New Jersey. Erlbaum.
- ERICKSON, M.F.; FARBER, E.A.; ENGELAND, B. (1982): «Antecedents and concomitants of compliance in high-risk». *Ponencia presentada en la reunión anual de la American Psychological Association*. Washington, D.C.
- ERICKSON, M.F.; FARBER, E.A.; ENGELAND, B. (1985): «The relationship between quality of attachment and behaviour problems in pre-school in a high-risk sample», en BRETHERTON, I.; WATERS, E. (eds.): *Growing Points of Attachment Theory and Research. Monograph of the Society for Research in Child Development*, núm. 50, 1-2.
- FAIRBAIRN, W.R.D. (2003): *Psychoanalytic Studies of the Personality*. Londres. Brunner/Routledge. (Trad. cast.: *Estudio psicoanalítico de la personalidad*. Buenos Aires. Hormé, 1978.)

- FONAGY, P. y otros (2003): «Attachment, the reflective self, and borderline states», en GOLDBERG, S.; MUIR, R.; KERR, J. (eds.): *Attachment Theory. Social, Developmental and Clinical Perspectives*. Hillsdale, Nueva Jersey: Analytic Press.
- FONAGY, P. (2001): *Psychoanalysis and Attachment Theory*. Londres. Karnac. (Trad. cast.: *Teoría del apego y psicoanálisis*. Barcelona. Espaxs, 2004.)
- FREUD, A. (1989): *Normality and Pathology in Childhood*. Londres. Karnac.
- GALLOWAY, D. y otros (1982): *Schools and Disruptive Pupils*. Londres. Longman.
- GARNER, P. (1993): «Exclusions: The challenge to schools». *Support for Learning*, vol. 8, núm. 3.
- GEDDES, H. (1991): «An examination and evaluation of the role of two teacher support groups in developing more effective educational practice with pupils with emotional and behavioural difficulties in mainstream classrooms». *Disertación de Máster en el Roehampton Institute of Higher Education*.
- (1996): «Educational therapy and the classroom teacher», en BARRETT, M.; VARMA, V. (eds.): *Educational Therapy in Clinic and Classroom*. Londres. Whurr.
- (1999a): «Attachment and Learning: an Investigation into links between Maternal Attachment Experience, Reported Life Events, Behaviour Causing Concern at Referral and Difficulties in Learning». Tesis doctoral. Roehampton Institute at University of Surrey.
- (1999b): «Attachment, Behaviour and Learning. Implications for the teacher, the pupil and the task». *Journal of Educational Therapy and Therapeutic Teaching*, núm. 8.
- GERHARDT, S. (2004): *Why Love Matters. How Affection Shapes a Baby's Brain*. Londres. Routledge.
- GROSSMAN, K.E.; GROSSMAN, K. (1991): «Attachment quality as an organiser of emotional and behavioural responses in a longitudinal perspective», en PARKES, C.M.; STEVENSON-HINDE, J.; MARRIS, P. (eds.): *Attachment Across the Life Cycle*. Londres. Routledge.
- HANKO, G. (1985, 1990, 1995): *Special Needs in Ordinary Classrooms. From staff support to staff development*. Oxford. Blackwell. (Trad. cast.: *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. Barcelona. Paidós, 1998.)
- HARLOW, D.H. (1959): «Love in infant monkeys». *The Nature and Nurture of Behaviour Readings from Scientific American*. Open University.

- HARLOW, H.F.; HARLOW, M.K. (1962): «Social deprivation in monkeys». *The Nature and Nurture of Behaviour Readings from Scientific American*. Open University.
- HARGREAVES, D.H. (1975): *Interpersonal Relations and Education*. Londres. Routledge/Kegan Paul.
- (1978): «What teaching does to teachers». *New Society*, núm. 42.
 - (1984): *Improving Secondary Schools: Research Studies*. Londres. ILEA.
- HOLMES, J. (1993): *John Bowlby and Attachment Theory*. Londres. Routledge. (Trad. cast.: *Teoría del apego y psicoterapia*. Bilbao. Desclee de Brouwer, 2009.)
- (2001): *The Search for the Secure Base. Attachment Theory and Psychotherapy*. Londres. Brunner-Routledge.
- HOPKINS, J. (1987): «Failure of the holding relationship: some effects of physical rejection on the child's attachment and on his inner experience». *Journal of Child Psychology*, vol. 13, núm. 1.
- (1990): «The observed infant of attachment». *Journal of the Institute for Self Analysis*, vol. 4., núm. 1.
 - (1996): «From baby games to let's pretend». *Journal of British Association of Psychotherapists*, 31, pp. 20-28.
- HUGHES, D.A. (1997): *Facilitating Developmental Attachment. The Road to Emotional Recovery and Behavioural Change in Foster and Adopted Children*. Nueva Jersey. Jason Aronson Inc.
- JOHNSON, L. (1992): «Educational applications of attachment theory». *The Irish Journal of Psychology*, núm. 13.
- JORDAN, J. (1974): «The Organisation of Perspectives in Teacher/Pupil Relations: An Interactionist Approach». Tesis inédita, Universidad de Manchester.
- KALU, D. (2003): «Containers and containment». *Journal of Psychodynamic Practice*, vol. 8.
- KAREN, R. (1998): *Becoming Attached. First Relationships and How They Shape Our Capacity to Love*. Oxford. OUP.
- KLEIN, M. (1952): «Some theoretical conclusions regarding the emotional life of the infant and our adult world and its roots in infancy». *Envy and Gratitude and other Works 1946-1963*. Londres. Hogarth Press.
- KOLVIN, I. y otros (1981): *Help Starts Here. The Maladjusted Child in the Ordinary School*. Londres. Tavistock.
- LASTETT, R. (1977): *Educated Maladjusted Children*. Londres. Granada Publishing.

- LUBBE, T. (1986): «Some disturbed pupil's perceptions of their teacher: a psychotherapist's viewpoint». *Journal of the Association of Workers for Maladjusted Children*, vol. 4, núm. 1.
- MAIN, M.; CASSIDY, J. (1988): «Categories of response to reunion with the parent at age 6: predictable from infant attachment classification and stable over a one month period». *Developmental Biology*, núm. 24, pp. 415-426.
- MAIN, M.; SOLOMON, J. (1982): «Discovery of an insecure-disorganised/disorientated attachment pattern», en PARKES, C.M.; STEVENSON-HINDE, J. (eds.): *The Place of Attachment in Human Behaviour*. Londres. Routledge.
- MAIN, M.; WESTON, D. (1982): «Avoidance of the attachment figure in infancy: descriptions and interpretations», en PARKES C.M.; STEVENSON-HINDE, J. (eds.): *The Place of Attachment in Human Behaviour*. Londres. Routledge.
- MAIN, M.; KAPLAN, N.; CASSIDY, J. (1985): «Security in infancy and adulthood: a move to the level of representation», en BRETHERTON, I.; WATERS, E. (eds.): *Growing Points of Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 50, núms. 1-2.
- MASLOW, A.H. (1954): *Motivation and Personality*. Nueva York. Harper. (Trad. cast.: *Motivación y Personalidad*. Madrid. Kairós, 1980.)
- MONGON, D.; HART, S. (1989): *Special Needs in Ordinary Schools. Improving Classroom Behaviour: New Directions for Teachers and Pupils*. Londres. Cassell Education.
- MOORE, M.-S. (1998): «How can we remember but be unable to recall? The complex function of multi-modular memory», en SINASON, V. (ed.): *Memory in Dispute*. Londres. Karnac Books.
- MORTON, G. (2000): «Working with stories in groups», en BARWICK, N. (ed.): *Clinical Counselling in Schools*. Londres. Routledge.
- PARSONS, C. (1994): «Excluding primary school children». *Family and Parenthood Policy and Practice*. Londres. Family Policy Studies Centre.
- PERRY, B.D. (1994): «Neurobiological sequelae of childhood trauma: PTSD in children», en MURBERG, M. (ed.): *Catecholamines in Post-Traumatic Stress Disorder: Emerging Concepts*. Washington D.C. American Psychiatric Press.
- PRATT, J. (1978): «Perceived stress among teachers: The effects of age and background of children taught». *Educational Review*, núm. 30, pp. 3-14.

- ROBERTSON, J. (1952): *Film: A two year old goes to hospital*. Londres. Tavistock Child Development Research Unit.
- ROBINS, L.M.; WEST, P.A.; HERJANIC, B.L. (1975): «Arrests and delinquency in two generations of black urban families and their children». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, núm. 16, pp. 125-140.
- ROGERS, B. (2004): *How to Manage Children's Challenging Behaviour*. Londres. Paul Chapman.
- RUTTER, M. (1975): *Helping Troubled Children*. Londres. Pelican.
- RUTTER, M. y otros (1979): *15.000 Hours*. Somerset. Open Books.
- SALTZBERGER-WITTENBERG, I.; HENRY, G.; OSBORNE, E. (1983): *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. Londres. Routledge Kegan Paul Ltd.
- SCHERMBRUCKER, R.; DALY, N. (1989): *Charlie's House*. Suráfrica. David Philip.
- SCHORE, A. (1994): *Affect Regulation and the Origin of the Self*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHORE, A.N. (2000): «The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation and infant mental health». *Mental Health Journal*, vol. 22, pp. 201-269.
- SENDAK, M. (1967): *Where the Wild Things Are*. Londres. Bodley Head. (Trad. cast.: *Donde viven los monstruos*. Madrid. Altea, 2005.)
- SHEPHERD, M.; OPPENHEIM, B.; MITCHELL, S. (1971): *Childhood Behaviour and Mental Health*. Londres. University of London Press.
- SINASON, V. (1992): «The effects of sexual abuse on intelligence». *Journal of Educational Therapy and Therapeutic Teaching*, vol. 1, núm. 1.
- (1995): Lecture «What is the Sense in Stupidity». *Taunton Association for Psychodynamics*. Spring Conference.
- SROUFE, L.A. (1983): «Infant-caregiver attachment patterns of adaptation in pre-school: the roots of maladaptation and competence», en PERMUTTER, M. (ed.): *Minnesota Symposium of Child Psychology*, vol. 16, pp. 41-81.
- (1986): «Appraisal: Bowlby's contribution to psychoanalytic theory and developmental psychology; attachment: separation: loss». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 27, núm. 6, pp. 841-849.
- STEELE, H. (2002): «State of the art: attachment theory». *The Psychologist*, vol. 15, núm. 10.
- STEIG, W. (1979): *Amos and Boris*. Nueva York. Scholastic.
- STERN, D.N. (1977): «Missteps in the dance», en BOON (ed.): *The First Relationship*. Boston. Harvard University Press.

- (1985): *The Interpersonal World of the Infant*. Londres. Basic Books. (Trad. cast.: *El mundo interpersonal del infante: una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires. Paidós, 2000.)
- SUESS, G.G.; GROSSMAN, K.; SROUFE, L.A. (1992): «Effects of infant attachment, mother and father on quality of adaptation in pre-school: From dyad to individual organisation of self». *International Journal of Behavioural Development*, núm. 15, pp. 433-465.
- UNDERWOOD REPORT (1955): *Maladjusted Children*. Londres. HMSO.
- VARLEY, S. (1984): *Badger's Parting Gift*. Collins.
- VERSCHUEREN, K.; MARCOEN, A. (1999): «Representation of self and socioemotional competence in kindergarten: differential and combined effects of attachment to mother and to father». *Child development*, núm. 70, pp. 183-201.
- WATERS, E.; WIPPMAN, J.; SROUFE, L.A. (1979): «Attachment, positive affect and competence in the peer group: two studies in construct validation». *Child Development*, núm. 70, pp. 183-201.
- WATERS, T. (2003): «The therapeutic use of story writing». *Journal of Psychodynamic Practice*, vol. 8.
- WELLINGTON, B.; AUSTEN, P. (1996): «Orientations to Reflective Practice». *Educational Research*, vol. 38, núm. 3.
- WILLIAMS, L.M.; O'CALLAGHAN, J.; COWIE, H. (1994): «Therapeutic issues in educational psychology: can attachment theory inform practice?». *Educational and Child Psychology*, núm. 50, pp. 821-829.
- WINNICOT, D.W. (1955): *Playing and Reality*. Londres. Pelican. (Trad. cast.: *Realidad y juego*. Barcelona. Gedisa, 1992.)
- (1964): *The Child, the Family and the Outside World*. Londres. Pelican.
- (1965): *The Maturation Process and the Facilitating Environment*. Londres. Hogarth Press.
- (1971): *Therapeutic Consultation in Child Psychiatry*. Londres. Hogarth Press.
- ZULUETA, F. DE (1993): *From Pain to Violence: The Traumatic Roots of Destructiveness*. Londres. Whurr.