

De la seguridad al aprendizaje: claves para el trabajo con la familia desde la psicología del apego

From security to learning: key elements for working with families from an attachment perspective

C. Pitillas Salvá; A. Halty Barrutieta; A. Berástegui Pedro-Viejo; ESPAÑA

RESUMEN

Este trabajo parte de la premisa de que el proceso de aprender implica más que la mera adquisición de información. Durante los primeros años de vida, el aprendizaje exige una experiencia básica de seguridad emocional, desde la cual el niño pueda explorar el entorno, manejar información novedosa, colaborar, etc. El artículo describe algunas claves esenciales aportadas por la teoría del apego para la comprensión de los factores que promueven la seguridad en el marco de las relaciones afectivas entre el niño y sus adultos de referencia (padres y educadores). Asimismo, se exploran las dinámicas de adaptación del niño a los contextos relacionales seguros y amenazantes, a través de la descripción de las estrategias inseguras de apego y de la lógica adaptativa que subyace a las mismas. Se presentan también las particularidades de las manifestaciones del apego en el aula. Finalmente, se discuten dos principios de trabajo con las familias orientado al desarrollo de alianzas de cuidado familia-escuela: trabajo centrado en fortalezas y trabajo centrado en la experiencia. Estas claves están centradas en la provisión de experiencias seguras al niño a través de los ámbitos doméstico y educativo.

Palabras clave: Apego, Estilos de Apego, Relación Familia-Escuela, Emociones, Aprendizaje

ABSTRACT

This work is based on the premise that the process

of learning involves more than the mere acquisition of information. During the first years of life, learning requires a basic experience of emotional security, from which the child can explore the environment, handle new information, collaborate, etc. The article describes some essential keys provided by the theory of attachment for the understanding of the factors that promote safety within the framework of affective relationships between the child and its reference adults (parents and educators). Likewise, the dynamics of the child's adaptation to safe and threatening relational contexts are explored, through the description of insecure attachment strategies and the adaptive logic that underlies them. The particularities of the manifestations of attachment in the classroom are also presented. Finally, two principles of work with families oriented to the development of family-school care alliances are discussed: strengths-focused intervention and experience-centered intervention. These principles are focused on the provision of secure experiences to the child through the domestic and educational spheres.

Key words: Attachment, Attachment Styles, Family-School Relationship, Emotions, Learning

INTRODUCCIÓN

Desde que nacemos, los seres humanos aspiramos continuamente a construir y mantener relaciones afectivas estables con otros seres humanos. Este de-

seo básico de conexión interpersonal gobierna buena parte de nuestros comportamientos desde el comienzo de la vida. Esta idea comenzó a ocupar un espacio importante de la sensibilidad psicológica a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando se desarrollaron observaciones sistemáticas de bebés y niños que vivían en condiciones de abandono (en orfanatos, por ejemplo) o que crecían en el seno de una relación afectivamente distorsionada con la madre. La psicología comienza entonces a manejar la hipótesis de que la relación afectiva entre el bebé y una o varias figuras de referencia es condición necesaria para que se desarrollen toda una serie de fenómenos propios de la mente adulta (Cassidy, 2016). Las relaciones tempranas son un *motor del desarrollo psíquico*.

Muchas de las dimensiones del funcionamiento infantil que nos preocupan dentro del ámbito educativo, nacen y se consolidan en el seno de las relaciones niño-cuidador. La autonomía, la auto-regulación, la autoestima, etc., son términos que engañan, al incorporar todos ellos el sufijo “auto”: nos hacen pensar que son patrimonio exclusivo del individuo, realidades internas. En realidad, ninguno de estos fenómenos tendría lugar independientemente del mundo de las relaciones. Por ejemplo, para que el niño tenga autoestima, es imprescindible que la estima haya llegado desde fuera. Lo mismo sucede con la auto-regulación, la autonomía, el autoconcepto, etc. La relación con uno o varios otros que transmiten afecto, que regulan para el niño sus estados mentales nuevos o difíciles, que aportan información o explicaciones al niño acerca de quién es, de cómo es y cómo funciona el mundo, etc., sientan el mapa básico que servirá al niño para moverse en el mundo social, por un lado, y para asimilar, almacenar y emplear la información que proviene de fuera (es decir, *aprender*), por el otro.

Por ello, podemos defender, parafraseando a Stephen Mitchell (2009), que la vida humana está definida por una “relacionalidad” básica. Somos seres sociales, nos hacemos en relación. Esto implica que nuestras reflexiones sobre educación, sobre la relación familia-escuela, sobre los factores promotores o comprometedores del aprendizaje, etc., deberán estar iluminados siempre por una consideración acerca de la calidad de los vínculos entre el niño y sus adultos de referencia y, muy especialmente, del *nivel de seguridad* que el niño experimenta en estos vínculos.

El presente artículo tiene como objetivo explorar algunas de las cuestiones más relevantes que rodean a esta premisa. Revisaremos los postulados esenciales de la teoría del apego acerca de las necesidades so-

cioemocionales básicas del niño en edad preescolar. Exploraremos los aspectos de la respuesta adulta que promueven la seguridad en el niño. Finalmente, expondremos algunos principios básicos para establecer alianzas de cuidado en la relación familia-escuela, adaptados de nuestro programa de intervención familiar Primera Alianza. Este proyecto se centra en la promoción de vínculos seguros entre adultos (padres y profesores) y niños, como estrategia para promover un desarrollo integral en estos. Buena parte de las reflexiones y recomendaciones técnicas de este artículo se encuentran desarrolladas en detalle en el libro *Primera Alianza: fortalecer y reparar los vínculos tempranos* (Pitillas y Berástegui, 2018).

UNA PREMISA: APRENDER ES MÁS QUE ACUMULAR INFORMACIÓN

La experiencia de profesores y familias, junto a la investigación, no dejan de demostrarnos lo siguiente: la seguridad del niño influye directamente sobre su capacidad de aprender. El niño no aprende como simple resultado de acumular información. Porque, al fin y al cabo, ¿qué es aprender? A poco que nos paremos a observar el aprendizaje con cierto detalle, nos daremos cuenta de que, para aprender, el niño necesita:

- Salir de su zona de confort
- Cooperar con otros (a los que en ocasiones no se conoce bien)
- Tolerar la incertidumbre y la ambigüedad
- Exponerse a la posibilidad de fallar
- Confiar en la información que proviene de fuera

Todos estos procesos tienen que ver con la capacidad de explorar del niño, de “salir afuera” para asimilar la novedad. Y explorar es imposible si no existe una base de seguridad. Nadie se atrevería a “salir” si no se siente capaz de moverse adecuadamente por el mundo, o si no tiene un lugar donde volver. La seguridad en las relaciones es el centro, a veces invisible, de los procesos de aprendizaje. Y, como tal, debería estar también en el centro de nuestras reflexiones sobre la educación.

FUNDAMENTOS DE LA TEORÍA DEL APEGO PARA UNA REFLEXIÓN EDUCATIVA

El bebé, desde que nace, busca una conexión estable y segura con uno o varios adultos capaces de protegerlo. Una de las primeras evidencias sobre la que John Bowlby (padre de la teoría del apego) hizo este descubrimiento es el patrón de respuestas que aparece en el niño cuando sus adultos de referencia se alejan: el niño

protesta enérgicamente para lograr la vuelta de la madre. Si tiene éxito, la protesta cesa. Si, por el contrario, la separación con respecto a la madre se extiende por períodos prolongados de tiempo o se hace crónica, la protesta puede evolucionar hacia la desesperación y el desapego (cuadros infantiles que recuerdan mucho a la depresión adulta). La madre ¹, concluye Bowlby, es fundamental para el niño. En consecuencia, el niño busca activamente convertirse en un anexo de la madre, estar cerca de ella, estar apegado. ¿Por qué?

EL APEGO COMO NECESIDAD BIOLÓGICA BÁSICA

Venimos al mundo predispuestos a apegarnos a adultos que son más maduros que nosotros, más fuertes y más expertos, con el objetivo de *sobrevivir*. Para el bebé humano, durante la historia evolucionista de nuestra especie, sobrevivir ha sido todo un reto. El bebé está indefenso al nacer, y lo estará durante un período de que abarcará, literalmente, varios años. Sus capacidades para protegerse, huir del peligro, u obtener alimentación con autonomía son inexistentes o muy limitadas. Por ello, *asegurarse una conexión física y emocional duradera con la madre* suponía un mecanismo de supervivencia básico (véase Hrdy, 2000). Esta reflexión se acompaña de una evidencia que irá creciendo conforme avancen los años: el niño no sólo necesita estar en una relación segura con su cuidador primario, sino que además está preparado para establecer y proteger dicha relación, desde que nace. El bebé humano es un experto a la hora de atraer afectivamente a los adultos (especialmente a los adultos genéticamente vinculados a él), a la hora de medir la distancia física de dichos adultos y recuperar la proximidad con ellos mediante comportamientos específicos (tales como el llanto), y a la hora de aprender dos cuestiones esenciales: “qué puedo esperar de mis cuidadores”, por un lado, y “qué debo hacer para mantenerlos cerca”, por el otro.

Como resultado, el tiempo de vigilia del bebé se invierte, casi en su totalidad, en interactuar con otros. En el seno de estas interacciones, el niño desplegará dos necesidades psicológicas básicas, que serán gestionadas por los cuidadores.

DOS SISTEMAS EN INTERACCIÓN

Aunque las necesidades del niño pequeño parecen abundantes y muy variables a lo largo del tiempo y a través de contextos diversos, podemos agruparlas en dos grandes sistemas motivacionales (o dos grandes necesidades): **exploración** y **apego**.

La **exploración** comprende la motivación del niño para separarse de sus adultos y probar habilidades nuevas, conocer el mundo, recibir estimulación que enriquezca su experiencia, etc. Suele incluir conductas y señales por las cuales el niño (o el adolescente) establece distancia con sus cuidadores. Las formas que puede asumir esta necesidad son casi infinitas, desde el bebé que comienza a gatear, alejándose del cuerpo protector de la madre, hasta el adolescente que defiende sus opiniones, alejándose de las perspectivas de sus padres y educadores.

El **apego** comprende la motivación del niño por acercarse a sus adultos para recibir ayuda, consuelo, explicaciones que aporten tranquilidad o, sencillamente, para que los adultos organicen su experiencia. Suele incluir conductas y señales por las cuales el niño recupera la proximidad respecto a sus cuidadores: desde el gateador que, cansado, levanta los brazos en una petición de ayuda, hasta el adolescente que, desde la incertidumbre, pide consejo a quienes tienen más experiencia.

Existe una relación inversa entre ambos sistemas: cuando el apego se pone en marcha, la exploración se desactiva, y viceversa. Así, si al niño del parque se le presenta algo atemorizante o nuevo (un perro, por ejemplo), interrumpirá su exploración y volverá la vista hacia su madre, buscándola. Quizás llorará, o alzará los brazos: el sistema de exploración se ha desactivado, para dar paso al sistema de apego. Igualmente, el descubrimiento de algo interesante puede hacer que el niño, confortablemente envuelto por los brazos de su madre, decida separarse temporalmente para explorar eso que tanta fascinación le produce: el sistema de apego se ha desactivado, y cede el paso al sistema de exploración. Sucede de forma semejante en las aulas de educación infantil y preescolar: un alumno, recién separado de su madre, da muestras de inquietud, mira a sus compañeros en silencio mientras estos juegan y, alternativamente, busca el contacto visual de la maestra (apego). Cuando ésta se aproxima y, con calidez, explica al alumno lo que harán durante el día y cuándo volverán sus padres a recogerlo, el alumno comienza a mostrar un interés más acusado por sus compañeros (exploración).

El niño muestra así dos formas básicas de estar en relación. Para cada una de ellas, el cuidador/educador cumple funciones distintas (tabla 1). La función primordial que ejerce frente al sistema de apego es la de ser *refugio seguro*. Esta función incluye comportamientos tales como establecer contacto físico, consolar, explicar lo que sucede, dar cariño o protección. Entre

REFUGIO SEGURO (frente al apego): ¿Qué hace el cuidador?	BASE SEGURA (frente a la exploración): ¿Qué hace el cuidador?
Tolera la dependencia y la fragilidad del niño	Tolera la diferenciación del niño y su autonomía
Establece contacto físico	Invita al niño a que explore
Consuela	Guía la exploración
Explica lo que sucede	Ofrece apoyo y supervisa a distancia
Regula (se hace cargo de) las emociones intensas del niño	Celebra los logros

Tabla 1. Dos formas de cuidado complementarias: refugio seguro y base segura

las respuestas al sistema de apego se incluye también la capacidad del cuidador para hacerse cargo de las emociones caóticas y difíciles que el niño no puede regular por sí mismo. Por otra parte, frente al sistema de exploración, la función primordial del cuidador es la de ser *base segura*. Esta función comprende comportamientos tales como invitar al niño a que juegue, dar instrucciones para guiar la exploración, supervisarla a distancia o celebrar con el niño sus logros.

Conforme el niño crece, o a través de contextos distintos, las señales que despliega para comunicar lo que necesita se hacen más ricas y flexibles. El llanto de los primeros años puede ir siendo sustituido por la movilización del niño hacia la madre (ahora que puede gatear o caminar) o por una petición verbal directa (ahora que maneja el lenguaje). Estos cambios en la forma de relacionarse del niño no dependen sólo de su maduración. Muy especialmente, el niño moldea sus interacciones con los cuidadores/educadores *en función de lo que aprende a esperar de ellos*, tal y como detallamos más abajo.

APEGO Y EXPLORACIÓN EN EL AULA

Las necesidades de apego y exploración de los niños se ponen también en juego en el contexto escolar. La forma que adoptan las señales con que el niño comunica estas necesidades es semejante a la que encontramos en las relaciones del niño con sus padres, si bien hay dos variaciones propias del entorno escolar que conviene poner de relieve:

- Señales distintas simultáneas. La experiencia del maestro en el aula de educación infantil es la de tener que dar respuesta a necesidades distintas y continuamente variables en el alumnado. Algunos niños necesitan recibir un tipo de respuesta que ayude a re-

bajar la angustia, la incertidumbre, el dolor, etc. Estos estados, vinculados al apego, se manifiestan sobre todo mediante el llanto, la búsqueda de contacto visual o físico, seguir al maestro o no querer separarse, etc. Otros niños buscan del adulto un apoyo para su exploración, alguien que observe lo que hacen, guíe cuando haga falta y, durante y después de la exploración, celebre los logros del niño (la exploración en sí es muchas veces el objeto de dicha celebración).

- Intensidades distintas en las señales. No sólo los alumnos piden cosas distintas, sino que sus señales ponen de manifiesto distintos niveles de intensidad emocional o de urgencia de la necesidad en cada niño. No es lo mismo un puchero que un llanto desconsolado: ambos pueden ser señales de apego, pero la segunda reclama una respuesta más rápida, más próxima y más prolongada. Frente al niño que llora con intensidad, el cuidador normalmente se aproxima, establece contacto físico, permanece junto al niño hasta que la angustia ha remitido. Para el niño que hace un puchero o contacta visualmente con el maestro desde la distancia, puede bastar una respuesta más tardía o menos intensa para que el niño consiga calmarse.

Imaginemos en un aula de preescolar, donde el alumno del fondo está comenzando a angustiarse porque no entiende el contenido de una ficha que están haciendo sus compañeros (apego); mientras, una de las niñas de la primera fila está tratando de compartir con el maestro sus resultados en el ejercicio (exploración); dos alumnos más necesitan algo de ayuda para continuar con la tarea que, por lo demás, les gusta (exploración); y en primera fila, el niño nuevo busca el contacto visual con el profesor para tranquilizarse (apego). En una situación así, las diferentes necesidades de apego y exploración presentan niveles

distintos de intensidad y de “urgencia”. A pesar de esta aparente complejidad, muchos maestros y profesores detectan automáticamente las señales distintas y simultáneas que mandan sus alumnos, y responden a ellas de forma adecuada, incluso sin darse cuenta. Teniendo en cuenta de forma más o menos natural estas dos dimensiones de la necesidad de su alumnado, el maestro observa y descifra las señales y decide, en cada momento específico, en qué orden dar respuesta a ellas.

ASPECTOS DE LA RESPUESTA ADULTA PROMOTORES DE LA SEGURIDAD

La cultura de crianza y educativa contemporánea está atravesada por una preocupación en torno a las técnicas y las estrategias. Una pregunta que recorre buena parte de los libros, blogs, vídeos, etc., dirigidos a los profesionales de la educación y a las familias, es: *¿qué comportamientos del adulto promueven la salud mental, el bienestar y la seguridad del niño?*

Nuestra propuesta, en línea con las de otros programas (Powell, Cooper, Hoffman y Marvin, 2013), se basa en la idea de que esta pregunta está incorrectamente formulada, ya que coloca el punto de mira en las conductas que supuestamente configurarían una lista de “cosas que hay que hacer”. Esta búsqueda de un catálogo conductual para la parentalidad se hace también muy presente entre las familias que nos piden ayuda alrededor de las dificultades de conducta de sus hijos: *¿qué hago cuando se porta así?* Como alternativa a este abordaje, creemos que la parentalidad segura no se define por un conjunto abstracto de recomendaciones conductuales. Las respuestas que aportan seguridad no se definen tanto por su contenido (lo que el adulto hace) sino por su forma, por su grado de ajuste al estado subjetivo del niño, y por la actitud que transmiten desde el adulto.

Específicamente, existen cuatro características del funcionamiento adulto que contribuyen a la consolidación de la seguridad en el niño. La aparición regular de estas cuatro dimensiones en la respuesta adulta ofrece al niño la base de bienestar y confianza que le permitirá explorar el entorno, aprender o tolerar la frustración, entre otras.

La primera de estas características es la *responsividad* del adulto, o su capacidad para detectar las señales del niño, reconocer la necesidad a la que dichas señales corresponden (apego o exploración) y ofrecer una respuesta adecuada frente a dicha necesidad. En

el centro de esta capacidad está la función del adulto como *traductor* de la comunicación del niño. Éste tiende a comunicarse a través de lo no verbal (mediante el llanto, la expresión facial, la postura, etc.), en secuencias conductuales cortas y rápidas y, ocasionalmente, de formas paradójicas o ambivalentes (Pitillas y Berástegui, 2018, para detalles). Por ello, una fuente primordial de seguridad es la habilidad del adulto para procesar estas señales comunicativas y ofrecer respuestas ajustadas. Repetidamente, la investigación ha demostrado que los niveles altos en responsividad en el cuidador se acompañan de indicadores de seguridad en el niño (Ainsworth et al., 1978; Pasco Fearon y Belsky, 2016).

La rabia, el miedo, la tristeza, los nervios, etc., pueden alcanzar niveles muy altos de intensidad para el niño, y amenazar con la desorganización emocional. Frente a esto, la adecuada responsividad de los padres incluye una forma de estar, una actitud donde el adulto se muestra *más fuerte, más sabio y más amable* que el niño (Powell, Cooper, Hoffman y Marvin, 2013). Estas tres categorías implican que el cuidador es capaz de tolerar, sin desbordarse, las emociones difíciles del niño (más fuerte); comprender lo que al niño le pasa y comunicarlo de forma adecuada para que éste capte dicha comprensión (más sabio); y mantener en todo momento un interés evidente por el bienestar del niño, incluso aunque sea necesario frustrar alguna necesidad o poner límites (más amable).

En segundo lugar, los adultos seguros son aquellos capaces de variar su respuesta con la *flexibilidad* suficiente para adaptarse a los cambios en el contexto, el estado subjetivo del niño, su edad, o sus necesidades alternantes (apego y exploración). El cuidado que es sensible y promotor de la seguridad “no toma la misma forma exactamente para todos los niños. Tampoco toma la misma forma a través de todas las situaciones que vive un mismo niño” (Pasco Fearon y Belsky, 2016; p. 296). De hecho, una de las principales trampas que entraña la filosofía de las técnicas de crianza es que, de forma implícita, asume que las técnicas funcionan bien independientemente de las variables recién mencionadas. Por el contrario, nosotros defendemos que un maestro o padre es eficaz cuando, frente a la angustia intensa del niño pequeño, es capaz de dar mucho cariño, y cambiar este patrón por un apoyo respetuoso y atento de la autonomía cuando el niño es mayor o su bienestar actual le permite alejarse y explorar. Este principio de flexibilidad se aplica también a las diferencias que existen entre alumnos o los hijos de un mismo cuidador.

Otro factor que marca la diferencia entre interacciones seguras e inseguras es la capacidad del adulto para *reparar* las rupturas que se han producido en su intercambio con el niño. En el diálogo incesante con el niño pequeño, el adulto trata de descifrar las señales, trata de dar respuestas ajustadas, trata de tolerar los afectos difíciles del niño y acompañarlo, etc. Se trata de una tarea compleja, en el curso de la cual tanto padres como educadores fallan inevitablemente. A veces, el cuidador se entera demasiado tarde de lo que realmente estaba transmitiendo el niño, u ofrece una respuesta desajustada, o demasiado intensa, o está distraído, cansado o triste, etc. Los fallos en la respuesta adulta a las necesidades de apego y exploración forman parte del intercambio natural con los niños. La psicología evolutiva viene demostrando desde hace algunos años que las díadas madres-bebé con apego seguro no presentan un funcionamiento perfecto en términos de ajuste, sino que se definen más bien por la repetición fluida de estas secuencias ruptura-reparación (Beebe y Lachman, 2014). La reparación supone para el niño una experiencia de eficacia o agencia como participante en una relación: el niño se siente capaz de hacer llegar su mensaje y obtener del otro lo que necesita. A su vez, estos ciclos permiten que el niño aprenda que sus figuras de referencia son, aunque no perfectas, fiables.

El último de los factores promotores de la seguridad tiene más que ver con el mundo interno del adulto. Específicamente, consiste en la capacidad de éste para observar con *perspectiva* la conducta del niño. Constantemente, los padres piensan acerca de lo que significa la conducta y los gestos de sus hijos. Puede suceder de forma inconsciente, pero sucede: el niño hace algo y el padre, automáticamente, interpreta el significado de lo que el niño hace. De esta interpretación se derivan las respuestas que el padre ofrece a su niño. Hay una diferencia entre pensar "*Quiere provocarme*" a darse cuenta de que "*Lo siento como si ella quisiera provocarme*". En el segundo caso, hay una toma de distancia por parte del cuidador, capaz de moverse en el terreno del "como si" (Jones, 2010) y asumir la diferencia entre su propia mente y la de su hijo: "*lo que me hace sentir mi hijo/alumno y su intención no son necesariamente lo mismo*". La capacidad de los padres de leer las conductas de sus hijos y atribuir significado a las mismas con perspectiva es otro de los pilares que sostienen el apego seguro, y un importante factor de protección frente a la transmisión del trauma entre padres e hijos, incluso en contextos de mucha adversidad y riesgo (véase Luyten, Nijssens, Fonagy y Mayes, 2017).

ADAPTACIONES DEL NIÑO EN FAVOR DE LA SEGURIDAD

Uno de los más importantes descubrimientos de la investigación en apego corresponde a Mary Ainsworth, quien, en los años 70, descubrió que los niños comunican sus necesidades y gestionan la proximidad con respecto a sus cuidadores de formas variables. Estos estilos o patrones se diferencian en función del nivel de seguridad que manifiestan, y de las estrategias que emplea el niño para gestionar la proximidad con respecto al cuidador (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1975). La clasificación de los estilos de apego y la descripción de cada uno de estos estilos excede las limitaciones de espacio de este artículo, y puede ser consultada en algunas obras de referencia (p.ej. Siegel, 2007). Baste aquí desarrollar la lógica fundamental que se desprende de los estudios de Ainsworth, a saber: en un intento constante por asegurarse la proximidad, la aceptación y el cuidado de los adultos, el niño desarrolla estrategias específicas de funcionamiento relacional.

Así, los niños que emplean las estrategias a las que llamamos "evitadoras" con alguna de sus figuras de apego, ha aprendido que a ese adulto en particular le suele resultar incómoda la dependencia o la fragilidad emocional del niño, lo que hace que se irrite o tienda a alejarse. Para el niño, la mejor forma de mantener al adulto disponible y de prevenir su rechazo, es disminuyendo el volumen de sus señales afectivas, haciéndose invisible. Frente a esto, las estrategias de apego ansiosas o "ambivalente-resistentes" operan según una dinámica inversa: estos niños han aprendido que el adulto en cuestión es inconstante en su disponibilidad, a veces se acerca y otras es rechazante, y todo ello de una forma poco predecible. Frente a esto, la estrategia ansiosa implica un aumento del volumen de las propias señales afectivas (el niño se aferra, muestra ansiedad de separación, no se consuela fácilmente cuando el adulto vuelve o trata de ayudarlo, etc.), como forma de conseguir que el adulto no se aleje.

LA CONDUCTA (TAMBIÉN LA PROBLEMÁTICA) COMO ACTO DE COMUNICACIÓN

Este planteamiento tiene importantes consecuencias para la observación y la comprensión del niño, tanto en la familia como en la escuela. Algunas de las conductas problemáticas que observamos en el aula o en el patio, por ejemplo, son una propiedad de la relación del niño con su entorno, y no tanto un síntoma

o rasgo de carácter del niño. Por ejemplo, el niño con dificultades para mantenerse quieto, o el que tiende a expresarse de forma muy intensa o estridente, o el que reclama con frecuencia nuestra atención, entre otros, podrían estar empleando estrategias ansiosas. El subtítulo de su conducta sería algo así como: “no sé si puedo confiar en ti, en que te mantendrás cerca o disponible, así que trato de controlar la situación volviéndome difícil”. Por su parte, las estrategias evitadoras pueden traducirse en formas de aislamiento social, en una ausencia de demandas o de conductas problemáticas, en un comportamiento sumiso, etc. En casos así, solemos responder sin darnos cuenta de ellos (son niños que pasan desapercibidos), elogiando su buen comportamiento y aparente madurez, o exigiéndoles aún más. El subtítulo posible de estas conductas, en términos de apego, sería algo así: “*Creo que mis necesidades, mi dependencia o mis emociones pueden ser incómodas para ti o provocar que te alejes o me hagas daño, así que pasaré desapercibido para evitarlo*”.

Estas reflexiones no son sinónimo de que todo lo que hace el niño es un mensaje relacional. La fatiga, la enfermedad física, elementos del contexto que no tienen que ver con la relación, el temperamento y otras variables también condicionan la conducta del niño. Sin embargo, tanto la investigación original de Ainsworth como sus desarrollos posteriores señalan dos aspectos esenciales del funcionamiento social infantil y de las relaciones de apego. El primero consiste en que toda conducta es un acto de comunicación. Incluso aunque el niño no desee comunicar nada con su comportamiento (éste, simplemente, “aparece”), el comportamiento transmite algo de la necesidad del niño, de su estado subjetivo y de su forma de entender y adaptarse al contexto de relaciones en el que vive. En segundo lugar, muchas dificultades del niño (incluidas las dificultades para aprender) son una *propiedad de las relaciones* en las que el niño crece, y no tanto de sí mismo.

Por ello, cuando trabajamos con bebés y niños en edad preescolar, conviene enfrentarse a los problemas de conducta desde una perspectiva preocupada por el contexto. El niño rara vez necesita un tratamiento individual (tenga éste la forma de una terapia, una iniciativa disciplinaria, etc.). Reducir el estrés contextual, corregir algunas prácticas adultas que reducen la seguridad, trabajar individualmente con padres o educadores en torno a sus propias heridas emocionales, conectar a la familia con la comunidad, dar apoyo, etc., son estrategias congruentes con esta visión del comportamiento infantil como propiedad

del sistema. En palabras de Crittenden: “*El problema es el peligro. Cambiad el peligro, no al niño. cread un entorno en el que los niños no se sientan amenazados, y el apego se corregirá por sí mismo*” (2016, p. 33).

PROMOVER ALIANZAS DE CUIDADO EN EL TRABAJO ESCUELA-FAMILIA

“Primera Alianza” trata de promover vínculos afectivos seguros en la familia, y de reparar dichos vínculos cuando estos están dañados por el trauma, el estrés, las separaciones más o menos prolongadas, etc.

En el ámbito educativo, el concepto de *alianzas de cuidado* nos ayuda a conceptualizar y organizar algunas de las prácticas que tienen lugar cotidianamente en el ámbito de la relación familia-escuela. Desde las tutorías programadas hasta las fiestas escolares, pasando por las conversaciones de pasillo o en la puerta del centro, educadores y cuidadores primarios (padres) pueden construir formas de colaboración orientadas a ofrecer un contexto de seguridad, que ejerce su influencia con continuidad, desde el colegio hasta el hogar. Las alianzas de cuidado ponen su atención en lo afectivo de la vida del niño más que en lo programático (tareas, exámenes, fichas) y, en ese sentido, pretenden ser un complemento a las conversaciones familia-escuela más “tradicionales”.

Para promover la construcción y el mantenimiento de estas alianzas de cuidado, nos basamos en algunos principios extraídos de nuestro modelo de intervención familiar. Dichos principios se materializan en un conjunto particular de estrategias de intervención terapéutica. Para el tema que nos ocupa, estos principios pueden servir para organizar las acciones del profesorado y la institución educativa en relación con las familias, con el objetivo de acompañar a éstas en la construcción de vínculos seguros.

TRABAJO BASADO EN FORTALEZAS (CAMBIAR LA MIRADA)

Frente a un planteamiento focalizado en los déficits de las familias o en su distancia con respecto al funcionamiento familiar supuestamente “saludable”, una aproximación basada en fortalezas presta especial atención a la detección de las competencias parentales. Éstas pueden definirse como la capacidad de los padres de adaptarse con flexibilidad a las *circunstancias contextuales* en las que se desarrolla su parentalidad, por un lado, y a las *necesidades y señales específicas de su hijo*, por el otro (Rodrigo, Martín-

Quintana, Cabrera y Máiquez, 2009). De este modo, el marco de la evaluación familiar cambia: dejamos de preguntarnos por cuánto se ajustan las familias a un modelo estándar, y pasamos a preguntarnos acerca de cómo se ajusta cada familia a las necesidades concretas de sus hijos, en las condiciones específicas en que viven sus miembros. Así, cuando trabajamos con los padres, podemos atender a habilidades distintas que definen a cada familia. En algunas familias puede destacar la capacidad de detectar sensiblemente las necesidades de sus niños pequeños; mientras que en otras es relevante la capacidad de proporcionar a sus hijos un espacio ordenado y seguro donde desarrollar su exploración; en otras la eficacia a la hora de solicitar apoyo o buscar recursos que favorezcan el bienestar de sus hijos; etc.

Una forma normalmente eficaz de consolidar la alianza de cuidado con familias “difíciles” es, por un lado, construyendo sobre habilidades que los cuidadores ya tienen y, por el otro, ofreciendo un apoyo externo que guíe y regule a estos cuidadores en el ejercicio de su parentalidad. Esta estrategia no sólo nos ayuda a conectar mejor con la familia y a trabajar conjuntamente con ella, sino que también contribuye transformar positivamente las representaciones que tienen los padres acerca de sí mismos como cuidadores: viéndose mirados positivamente por el educador, comienzan a manejar una imagen de sí mismos alejada de la auto-crítica, la indefensión, la ineficacia, etc. Un padre que se ve a sí mismo con mejores ojos es un padre más dispuesto a recibir información externa, aceptar la ayuda, observar su parentalidad, y cambiar.

TRABAJO CENTRADO EN LA EXPERIENCIA (CADENAS DE SEGURIDAD)

Ayudar a los cuidadores a constituirse como base y refugio seguro para sus hijos, requiere que nuestras intervenciones les proporcionen una experiencia de seguridad (Powell et al., 2009). Por otro lado, ayudar a que los cuidadores desarrollen su capacidad de pensar acerca de lo que su niño necesita y siente (su perspectiva), exige que ofrezcamos a los cuidadores un espacio en el que, lejos de recibir pasivamente una información, puedan pensar. Para conseguir esto, es necesario que los programas se desarrollen en un marco de *intervención basada en la experiencia*, dentro del cual el aprendizaje y la capacitación de los cuidadores no se produce como el mero resultado de una transmisión de conocimientos o de técnicas, sino fundamentalmente a causa de experiencias de reconexión y segu-

ridad, por un lado, y de auto-observación, por el otro.

Es frecuente que los programas de educación parental se basen en la docencia de conceptos evolutivos o en el entrenamiento de destrezas. La propuesta de Primera Alianza es, por el contrario, la de generar espacios de confianza y colaboración educador-padre, en condiciones de relativa simetría, y en los que se pueda parar, observar y reflexionar. Tratamos de ofrecer seguridad a los padres para que ésta pueda trasladarse a la relación padres-hijo. Esto, en un nivel pragmático, implica que el educador, en el diálogo con los padres, puede ejercer alternativamente las funciones de refugio seguro (frente al apego) y de base segura (frente a la exploración). Esto significa, por ejemplo, que frente a una madre que expresa confusión y angustia a la hora de describir un problema que se da en casa con su hijo, podemos ofrecer respuestas basadas en la comprensión, el consuelo, etc. (respuestas de apego). Asimismo, si lo que tenemos enfrente es a un padre ocupado en descifrar por qué su hijo a veces muestra comportamientos complicados (exploración), nuestra respuesta puede incluir una confrontación medida, un apoyo a la exploración, o una celebración de la misma. En todos los casos, el tutor o educador desempeña funciones análogas a las del cuidador con su hijo. De esta forma, la seguridad ganada en este escenario puede trasladarse al contexto doméstico.

CONCLUSIONES

Este artículo ha presentado algunas claves para comprender la base relacional del aprendizaje y de la conducta infantil, como marco de abordaje de las dificultades enfrentadas por el profesional educativo y de la relación familia-escuela. La diversidad de las motivaciones del niño puede agruparse en dos grandes sistemas que mueven su comportamiento (apego y exploración), y frente a los cuales el adulto ejerce roles complementarios (refugio y base segura, respectivamente).

Tanto en el aula como en el ámbito doméstico, las necesidades de apego y exploración del niño pequeño se despliegan y alternan con rapidez, y se manifiestan a través de señales que el mundo adulto detecta y descifra, de cara a ofrecer respuestas adecuadas. Las prácticas de padres y maestros caracterizadas por la responsividad, la flexibilidad, la reparación y una adecuada perspectiva, promueven el desarrollo de una experiencia básica de seguridad en el niño. Esta experiencia constituye la base desde la que el niño de-

sarrollará algunas de sus capacidades incipientes, se enfrentará a la novedad, etc.

Las dinámicas diversas implicadas en la relación familia-escuela pueden incorporar una perspectiva centrada en el vínculo al trabajo más tradicional, centrado en las tareas. Dicha perspectiva aportaría por construir alianzas de cuidado continuas (de la familia a la escuela), que pongan en el centro la seguridad infantil como base del crecimiento y el aprendizaje. El desarrollo de alianzas de cuidado sólidas en el marco de la acción tutorial y otros encuentros con la familia puede basarse en el uso de dos principios esenciales, tomados de nuestro modelo de intervención familiar: el trabajo centrado en fortalezas y el trabajo centrado en la experiencia. Estos principios se basan en la convicción de que es especialmente eficaz apoyar a las familias detectando y fomentando sus recursos, por un lado, y de que la promoción de dinámicas seguras en la relación padres-hijos pasa por la provisión de experiencias de seguridad en la relación educador-padres, por el otro.

NOTAS

¹ En este artículo nos referiremos con términos diversos a las figuras responsables de ejercer los cuidados afectivos del niño durante los primeros meses de vida: padre, madre, cuidador, etc. El uso indistinto que haremos de los términos está destinado a reflejar la plasticidad y diversidad que ha adquirido el sistema de cuidados en la especie humana, a lo largo de su evolución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Beebe, B. & Lachmann, F. M. (2013). *The origins of attachment: Infant research and adult treatment* (Vol. 60). Nueva York: Routledge.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Cassidy, J. (2016). The nature of the child's ties. En Cassidy, J., Shaver, P. (Eds). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3ª Ed.) (pp.3-24). Nueva York: Guilford Press.
- Crittenden, P. M. (2016). *Raising parents: Attachment, representation, and treatment*. Nueva York: Routledge.
- Hrdy, S. B. (2000). *Mother nature: Maternal instincts and how they shape the human species*. Nueva

York: Ballantine Books.

- Mesman, van Ijzendoorn, M. y Sagi-Schartz, A. (2016), Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. En Cassidy, J., Shaver, P. (Eds), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3ª Ed.) (pp. 852-877). Nueva York: Guilford Press.
- Mitchell, S. A. (2009). *Relational concepts in psychoanalysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pitillas, C. y Berástegui, A. (2018). *Primera Alianza: fortalecer y reparar los vínculos tempranos*. Barcelona: Gedisa.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, B. (2013). *The circle of security intervention: Enhancing attachment in early parent-child relationships*. Nueva York: Guilford.
- Siegel, D. J. (2007). *La mente en desarrollo*. Madrid: Desclée de Bruover.

Fechas: Recepción 25.10.2018. Aceptación: 08.11.2018
Artículo concluido el 17 de septiembre de 2018

Pitillas, C., Halty, A. y Berástegui, A. (2018). De la seguridad al aprendizaje: claves para el trabajo con la familia desde la psicología del apego. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), 41-50. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Carlos Pitillas Salvá

Universidad Pontificia Comillas. Instituto Universitario de la Familia, España
cpitillas@comillas.edu

Doctor en psicología. Coordinador del proyecto Primera Alianza (www.primeraalianza.com). Co-autor de Primera Alianza: fortalecer y reparar los vínculos tempranos (Gedisa). Profesor en el Departamento de Psicología e investigador en el Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas. Miembro del consejo editorial de la revista *Aper-turas Psicoanalíticas*. Especialista en intervención familiar e infanto-juvenil en contextos de exclusión social y trauma.

Amaia Halty Barrutieta

Universidad Pontificia Comillas. Instituto Universitario de la Familia, España

Doctora en psicología. Miembro del proyecto Primera Alianza (www.primeraalianza.com). Investigadora en el Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas. Profesora del programa Educademos, perteneciente a la Cátedra Familia y Discapacidad Fundación Repsol Down Madrid en Especialista en métodos de evaluación del apego e investigación.

Ana Berástegui Pedro-Viejo

Universidad Pontificia Comillas. Instituto Universitario de la Familia, España

Doctora en psicología. Miembro del proyecto Primera Alianza (www.primeraalianza.com). Co-autora de Primera Alianza: fortalecer y reparar los vínculos tempranos (Gedisa). Directora de la Cátedra Familia y Discapacidad Fundación Repsol Down Madrid. Investigadora en el Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas. Especialista en intervención psicológica en ámbitos de exclusión social y en adopción.