

Carmen Ávila de EnCo

La Relación de Apego

POSIBILIDADES
EDUCATIVAS

narcea



La relación de apego

Y SUS POSIBILIDADES EDUCATIVAS

Carmen Ávila de Encío

NARCEA, S.A. DE EDICIONES
MADRID

*A mis padres,
Manuel e Isabel*

INTRODUCCIÓN

I. SOBRE EL VÍNCULO DE APEGO

1. El vínculo de apego: hitos históricos en su formulación y su importancia en la acción educativa

Las observaciones experimentales de René Spitz que muestran la relación entre supervivencia y afectividad

La fundamentación teórica del vínculo de apego por John Bowlby

Mary Ainsworth: la creación del primer instrumento de medición del vínculo

Fundamento del vínculo de apego. La esencia humana como indigencia y posibilidad

2. La relación de apego y su diferenciación de otras relaciones afectivas

Afectividad. El círculo virtuoso entre el vínculo de apego y la acción educativa

Esencialidad. En la relación de apego y desde ella se sostiene la seguridad afectiva del niño y se desarrollan sus capacidades

Función directiva. La relación de apego como torre de control y pista de despegue

Diferencia entre la relación de apego y otras relaciones afectivas

3. La relación de apego: inicio, desarrollo y transformación

La relación de la madre con su hijo en el periodo de vida intrauterina 37 Los primeros meses de vida extrauterina hasta la formación del vínculo de apego

La percepción por el niño de la diferencia entre sus intenciones y las de la figura de apego

La primavera de la educación, la infancia

El ponerlo todo en cuestión propio de la pubertad y la adolescencia

La edad adulta. La relación de apego no termina, se transforma

4. La singularidad de cada vínculo de apego

El temperamento del menor

Rasgos de carácter y su educación

La personalidad de cada uno de los padres

La relación de los padres entre sí

Estructura y funcionamiento de la familia

II. EFECTOS Y RECURSOS EDUCATIVOS

5. Autoestima

Amar y ser amados, motor del mundo humano

Alta y baja autoestima

Reforzar la autoestima: “valgo porque me quieren”

Ajustar la autoestima: “valgo porque me esfuerzo”

6. Relación socioafectiva

La apertura al mundo es cordial: “quiero porque soy querido”

La educación en habilidades sociales

La educación de la afectividad

7. Autoridad y modelos de familia

Autoridad, un concepto que se dice de muchos modos

Dar órdenes para poner orden

El marco o reglamento de convivencia familiar

Auctoritas *versus* potestas

Modelos de familia y estilos educativos

Un modelo integrador: el entrenador de un equipo de fútbol

8. La comunicación en la familia

Saber escuchar como medio de comunicación

La comunicación no verbal

La comunicación verbal-racional

Apertura y juicio crítico

Buscar el sentido de la vida

9. Aprendizaje por imitación de modelos

El proceso de asunción e imitación de modelos

Los padres como primer modelo de sus hijos y el tránsito a otros modelos sociales

La realidad virtual como repertorio de modelos de sustitución

La educación mediante modelos: selección, rechazo, juicio crítico, creación de modelos

Paradigmas y patrones culturales

10. La educación por objetivos

Qué hacer para que el niño comprenda que su vida está llena de objetivos

La voluntad: motivación, esfuerzo, resistencia al fracaso

Pautas de planificación y ejecución de objetivos

El triunfo o el fracaso como punto de partida para la consecución de un nuevo objetivo

El objetivo final de la acción educativa: *ceder los trastos o pasar el testigo*

BIBLIOGRAFÍA

Introducción

Una vez concluida la redacción de este libro se nos planteó la cuestión de su presentación a los lectores. ¿Qué es el vínculo o la relación de apego? Y, ¿por qué esta relación de apego posibilita la educación?

El vínculo de apego es una peculiar relación afectiva (distinta a otras que el menor pueda entablar) entre el menor y la persona que lo cuida (habitualmente sus padres), cuyas notas características y distintivas, frente a otras relaciones, son dos. La primera, que este vínculo es esencial para el niño puesto que en él se sostiene su seguridad emocional, y desde él se pueden desarrollar diferentes recursos educativos. La segunda, que la relación (la que el propio vínculo de apego exige) es asimétrica ya que los padres asumen en ella una función directiva.

En consecuencia, el vínculo de apego brinda a los padres la posibilidad de desarrollar su acción educativa en la relación. Una acción educativa informal, pero no por ello menos pensada, en la que se pueden aplicar todo tipo de técnicas y recursos educativos que faciliten el éxito en la realización de objetivos específicos, el despliegue de capacidades o la adquisición de hábitos de conducta en los hijos.

Así pues, el vínculo de apego es un punto de partida y una forma de hacer que consiste en tomar como criterio de referencia el vínculo que cada recién nacido entabla con la persona que lo cuida; porque no se detiene en la crianza, tal y como sucede con el vínculo animal de la impronta. Y es que en la persona humana este vínculo tiene características propias y distintas.

En el hombre, el vínculo de apego no puede entenderse como mero instinto para la supervivencia, ya que exige también una relación afectiva íntima, continuada y estable con una persona determinada. Esta vinculación de supervivencia y afectividad es tan dilatada como lo exige la indigencia biológica e indefensión prolongada en el tiempo del bebé, que reclama unos padres que lo cuiden; una necesidad que es también al mismo tiempo una posibilidad de ser cuidado por ellos. El recién nacido reclama a la familia y a la sociedad humana, y al mismo tiempo las facilita.

El contrapeso a esta necesidad son unas capacidades latentes, no solo inteligencia, sino también amor, imaginación creativa y voluntad, que se van desarrollando de modo paulatino y pronostican un buen resultado. En esta doble dimensión de necesidad y posibilidad establecida por la esencia del hombre es donde se apoya la educación de los padres. A partir de ahí, la libertad personal de los padres y la que los hijos irán desarrollando, concretarán la acción educativa en múltiples planos y direcciones.

Por eso, el vínculo o relación de apego (en adelante utilizaremos ambos términos indistintamente) da paso a la relación paterno-filial y se continúa en la acción educativa, con la que forma un círculo virtuoso. El vínculo facilita la educación y la educación

refuerza el vínculo. Y, lo denominamos virtuoso porque la confianza, el aprecio, la honradez y la lealtad que caracterizan esta primera relación actúan a modo de onda expansiva que repercute en otras relaciones afectivas y sociales.

Este libro se ha escrito pensando en los padres, orientadores, tutores y docentes. En los padres, puesto que son ellos quienes establecen el vínculo. En los orientadores y tutores porque son quienes valoran al niño y asesoran no solo en técnicas y recursos educativos a los padres sino también en los fundamentos de la educación. Y, no podemos olvidar al docente que es quien, al tratar de forma más directa y continuada con el menor, advierte de la carencia o existencia de este vínculo, lo que indudablemente repercutirá en su aprendizaje y comportamiento. Una apreciación necesaria para el ejercicio de su profesión, ya que será él quien remita al alumno al departamento de orientación. Entendemos que la lectura de este libro es de especial relevancia en el ámbito escolar y familiar, a modo de manual práctico, para facilitar a los padres y educadores su acción educativa.¹

Los cuatro primeros capítulos, que forman la primera parte, están dedicados a la relación de apego: hitos históricos y formulación; diferencia con otras relaciones afectivas; inicio, desarrollo y transformación; y los factores que influyen en la formación y desarrollo del vínculo de apego.

La segunda parte, dedicada a recursos educativos, se divide en seis capítulos que abordan, tanto los efectos de una relación de apego segura (autoestima y apertura), como los recursos educativos que los padres y educadores tienen a su alcance para educar en y desde la relación de apego (autoridad y modelos de familia; la comunicación; aprendizaje por imitación). El capítulo 10, dedicado a la educación por objetivos, se analiza desde la perspectiva de recurso y finalidad última en la educación de los hijos.

I. SOBRE EL VÍNCULO DE APEGO

1. El vínculo de apego: hitos históricos en su formulación y su importancia en la acción educativa

Para comprender el vínculo de apego y sus posibilidades educativas nos centraremos en este primer capítulo en los hitos más destacados de su formulación teórica, partiendo del supuesto de que su existencia práctica es una realidad que la historia atestigua en todas las culturas. Diferenciaremos los siguientes apartados. Partiremos de las observaciones experimentales de René Spitz que muestran la relación entre supervivencia y afectividad, la fundamentación teórica del vínculo de apego de John Bowlby; y mostraremos un instrumento de medición de la relación de apego por Mary Ainsworth, a partir del cual se desarrollará su tipología y clasificación.

Para terminar, haremos una referencia (también teórica) a la consideración de la esencia humana como indigencia y posibilidad que necesita de la educación, lo que acontece mediando la libertad tanto del educador como del educando.

Las observaciones experimentales de René Spitz que muestran la relación entre supervivencia y afectividad

Nuestro punto de partida es el clima cálido en el que se desarrolla la primera infancia. El recién nacido necesita que se le atienda en sus necesidades físicas, primordialmente alimentación, higiene y regulación del sueño. Y al hilo de su satisfacción se va estableciendo una relación de afecto entre quien da y quien recibe esa asistencia. Al mismo tiempo que al bebé se le cambia un pañal, se le canta una nana y el niño gorgorea; mientras se le amamanta, se le da un biberón o una papilla, se establece con él un contacto ocular y táctil; y cuando se le incorpora para que expulse los gases, el bebé responde sonriendo de modo plácido.

Lo que los estudios experimentales de René Spitz (1887-1974) pusieron de relieve es que *esta relación afectiva es esencial para el desarrollo psicológico sano del bebé*, para su salud física y hasta para su supervivencia, pues su carencia puede llegar a ocasionar, en supuestos graves, la enfermedad y la muerte.

René Spitz, de procedencia familiar judía, tuvo que huir de Austria con la llegada del nacional socialismo, primero a Francia y después se instaló en Estados Unidos. Fue en París y en este contexto de guerra donde observó que había niños acogidos en orfanatos que, aunque bien atendidos, morían sin que se pudiera establecer una causa médica. A su juicio, el problema estaba en la deficiencia de relaciones entre la madre y el hijo en los dos primeros años de vida, un problema que estudió con intensidad a lo largo de su carrera profesional.

Spitz era médico neurólogo y psiquiatra, de formación psicoanalista, aunque desarrolló sus trabajos bajo el método de la observación directa experimental, único posible con niños de edades de entre cero y cuatro años. Más que las vinculaciones

afectivas, estudió los trastornos que sufrían los niños que por circunstancias diversas se veían obligados a una separación prolongada de sus madres. La conclusión a la que llegó es que la causa fundamental de esos trastornos era precisamente la separación de la madre, una carencia grave que las instituciones en las que los niños estaban internados no podían solventar; bien porque la relación con ella ya se había establecido y el niño no admitía su sustitución, o debido a la escasez de personal que obligaba a que una niñera cuidara a muchos niños; o también por los cambios frecuentes y repentinos del personal que los atendía, lo que en todos estos casos impedía que el bebé pudiera establecer con la persona que lo cuidaba una *relación particular, íntima y continuada en el tiempo*. Este déficit repercutía en la salud del niño de modo tan grave que llegaba a ocasionar su muerte.

Spitz (1981: 108-116) diferenció entre depresión anaclítica y hospitalismo. La *depresión anaclítica* tiene lugar cuando el niño que había tenido contacto habitual con su madre es separado de ella de modo prolongado. Su cuadro clínico es pérdida de expresión, de peso, insomnio, y retraso psicomotor. No obstante, si en un periodo de hasta tres meses o poco más le es devuelta la madre, el niño se recupera con rapidez y sin trauma permanente.

El síndrome de *hospitalismo* tiene lugar cuando el niño crece con privación parcial o total de la madre, lo que puede crearle graves dificultades para entablar contactos afectivos estables y en el caso extremo de privación total y continuada de la madre, puede llegar a ocasionarle la muerte.

Los supuestos que planteó, y sus observaciones, pueden sintetizarse del siguiente modo:

1. *Privación de la madre con madre sustituta aceptada por el lactante*

En un estudio realizado con la ayuda de Katherine M. Wolf (1946) sobre niños que fueron cuidados por otras mujeres distintas de sus madres en una institución penal no se registraron consecuencias negativas.

2. *Privación parcial de la madre*

En cambio, en otro estudio realizado sobre un total de 170 niños durante año y medio, en el que estos niños habían tenido una relación satisfactoria con su madre durante un mínimo de seis meses y después se vieron privados de ella, se observó que a 34 de ellos el sustituto de su madre que se les proporcionó durante la separación no les satisfizo y estos niños presentaron un cuadro clínico que se acrecentó mes a mes en función del tiempo que duraba la separación. Los datos que él observó son los siguientes:

- *Primer mes*: Los niños se vuelven llorones, exigentes y se aferran al observador que toma contacto con ellos.
- *Segundo mes*: Los lloros se transforman en chillidos. Hay pérdida de peso y estacionamiento del desarrollo.

- *Tercer mes:* Rechazan el contacto. Posición patognomónica (los niños permanecen la mayor parte del tiempo acostados boca abajo en la cuna). Insomnio. Continúa la pérdida de peso. Tendencia a contraer enfermedades de forma recurrente. Generalización del retraso motor. Rigidez de la expresión facial.
- *Después del tercer mes:* Rigidez en la expresión facial. Los lloros cesan y son reemplazados por gemidos extraños. El retraso aumenta y los niños entran en un estado de sopor, somnolencia continuada y profunda. También se observó que si antes del quinto mes se restituía la madre al niño o se conseguía una persona sustituta de la madre que el bebé aceptase como tal, el trastorno desaparecía con sorprendente rapidez.

3. *Privación total de la madre*

Otro estudio del mismo autor fue el realizado sobre 91 lactantes residentes en un orfanato que habían sido criados al pecho por sus madres durante los primeros tres meses y después habían sido confiados al cuidado de niñeras que atendían a 10 niños o más a la vez. En lo que respecta al aspecto material, los cuidados que recibían eran adecuados: alimento, alojamiento y atenciones de higiene eran comparables o mejores que en otras instituciones similares, pero al ocuparse una única niñera de 10 niños o más, estos recibían solo una décima parte de las provisiones maternas afectivas, lo que René Spitz consideró como una total carencia afectiva.

Una vez separados de la madre, estos niños pasaron por los estados descritos en los casos de privación parcial. A continuación, el retraso motor se hizo más evidente: estos niños, de una pasividad total, yacían en sus cunas sin expresión facial, dando la impresión de padecer un retraso mental y presentando con frecuencia una coordinación ocular defectuosa. No llegaron siquiera al periodo en que el niño consigue darse la vuelta, de modo que ni aún podían presentar el cuadro patognomónico acostándose boca abajo cuando alguien se aproximaba.

Después de cierto tiempo, la motricidad se manifestó en algunos de estos niños en forma de *spasmus nutans*, con movimientos extraños de los dedos que recordaban los movimientos catatónicos o descerebrados. El nivel de desarrollo ofrece una disminución continua y al final del segundo año alcanza el nivel de la idiotez. Estos niños fueron observados hasta la edad de cuatro años. A esta edad cierto número de ellos no llegó a andar, ni a ponerse en pie, ni a hablar.

La poca resistencia a las infecciones, por una parte, y el deterioro progresivo por otra, dieron en estos niños un porcentaje extremadamente elevado de apatía y de muerte. De los 91 niños observados en este orfanato, en dos años murió un 37%. Solo pudieron seguir observando a 21 de los 57 supervivientes y se desconoce si el porcentaje de muertes fue más elevado.

4. *Hospitalismo sin privación de la madre*

Por el contrario, de las observaciones realizadas sobre 220 niños durante cuatro años

en otra institución en la que eran criados por sus propias madres, resultó que ninguno de ellos murió ni sufrió trastorno alguno.

5. Hospitalismo con privación de la madre

También se constató que niños sometidos a una hospitalización prolongada, cuando las normas de la clínica impedían las visitas regulares de los padres o éstos tenían algún otro impedimento para realizarlas, generaban una secuencia de alteración emocional similar a la que registran los niños cuando son internados en un orfanato, con incremento de la tasa de mortalidad incluso adoptando importantes medidas de aislamiento para evitar contagios.

Aunque Spitz no formuló ninguna teoría explícita y desarrollada acerca del vínculo de apego, sus estudios experimentales constituyen el fundamento y precedente más inmediato de la relación de apego.

De modo específico la teoría del apego nació a raíz de los estudios que la Organización Mundial de la Salud (OMS), con sede en Ginebra, impulsó tras la Segunda Guerra Mundial. Su origen está en otros estudios previos sobre antecedentes familiares de niños, adolescentes y adultos inadaptados, en los que se encontraron con frecuencia historias familiares en las que se había producido algún tipo de ausencia materna. La OMS creó una comisión específica para el estudio sobre los efectos dañinos, que en el desarrollo de la personalidad de los niños, podían tener las rupturas e inconsistencias del cuidado de los padres. Durante un periodo de cuatro años se organizaron grupos de discusión, dirigidos por John Bowlby, que partieron de los presupuestos etológicos de Konrad Lorenz y en los que intervino Jean Piaget, interesado en los cambios cognitivos a lo largo de la infancia. Todo ello contribuyó a que se introdujese el concepto de *“modelos internos de trabajo” en relación con el apego*.

Konrad Lorenz (1903-1989), médico y zoólogo austriaco, gran amante de los animales desde niño, y a cuyo estudio dedicó toda su vida, había observado que las crías de gansos nada más romper el cascarón comenzaban a seguir a sus madres, lo que creaba entre ambos un vínculo estrecho que ayudaba a la madre a protegerlos y entrenarlos. Sus observaciones experimentales se ampliaron a las crías de ganso huérfanas (en concreto a las crías ánsar) que nada más romper el cascarón se vincularon a él, siguiéndole hasta pasar la noche en su dormitorio. Lorenz llamó a esto *impronta*, definiéndolo como forma de aprendizaje mediante la que el animal fija su atención en el primer ser vivo que ve, escucha, o toca y aprende por imitación de la forma en que este primer ser vivo se relaciona en la naturaleza. Ordinariamente, este primer ser vivo es su progenitor, por lo que la impronta cumple la función de facilitar la supervivencia y protección de la cría. Se trata de un patrón de comportamiento estable y permanente en determinadas especies como las ocas, gansos y patos que Lorenz estudió.

Sus trabajos significaron un primer acercamiento científico al estudio del vínculo de apego, al justificar la relación entre la cría y su progenitor como medio de protección y adiestramiento.

Un estudio posterior sobre el vínculo de apego en los animales que interesa resaltar

aquí ha sido el realizado por *Harlow y Zimmerman* (1959: 421-432) con monos recién nacidos que fueron separados de sus madres, sustituidas por dos figuras de mono, una de alambre que ofrecía comida y otra de felpa que ofrecía contacto y calidez. La observación mostró que los monos recién nacidos desarrollaron vínculos afectivos hacia la figura de mono de felpa, aunque fuera el mono de alambre el que ofrecía alimento. Los pequeños monos iban a comer a la figura del mono de alambre, pero pasaban casi todo su tiempo con la figura del mono de felpa, en particular cuando se asustaban ante objetos extraños. Este y otros experimentos sitúan la relación de apego en la necesidad afectiva, y no en la necesidad de supervivencia.

La fundamentación teórica del vínculo de apego por John Bowlby

Pero ha sido *John Bowlby* (1907-1990) quien más ha influido en la formulación de la teoría del vínculo de apego, a la que dedicó toda su vida. Tenía motivos personales para ello, pues según los criterios de la época en la clase media alta inglesa a la que pertenecía su familia, hasta los cuatro años fue educado por una niñera, sin apenas ver a su madre. A esa edad, la niñera abandonó la casa, lo que fue para él una tragedia y a los siete años se le escolarizó en un internado. Aunque de inicial formación psicoanalista, su posición se fue haciendo más amplia por lo que hoy todas las escuelas psicológicas toman en consideración sus estudios al tratar del vínculo de apego. Una síntesis brevísima de su planteamiento es la siguiente:

La relación de apego se basa en la tendencia del niño a la relación social. Para lograrla utiliza un repertorio de conductas como el llanto, la sonrisa y la succión dirigidas a una persona concreta, *la madre*, que se constituye en figura de apego y funciona como base segura y refugio emocional. Y, por tanto, su ausencia, genera ansiedad e irritabilidad. Junto a las conductas de apego (toda aquella conducta que busca la proximidad, el contacto y la cercanía) hay conductas de exploración del entorno y conductas afiliativas (conductas de aproximación a otras personas distintas a *la madre*). Por otra parte, hay también conductas de miedo como el llanto, la ansiedad y la irritabilidad.

Dado que en la época en que Bowlby (2012) realizó sus estudios era la de la primera generación de computadoras, explicó sus observaciones basándose en este modelo. Existe un *sistema central* que es el apego y cuando este sistema está activo, se activan también los sistemas de exploración e incluso el de afiliación. Pero en caso de alarma o amenaza, el sistema que se activa es el de miedo y, automáticamente, se desactivan los de exploración y afiliación. Y se retorna a la protección de *la madre*.

El *sistema de apego* está constituido por tres componentes: el conductual, el cognitivo y el afectivo.

- *Componente conductual*. Está integrado por aquéllas conductas que pretenden mantener la proximidad con la figura de apego, tales como *llores, sonrisas, o vocalizaciones*.
- *Componente cognitivo*. Relaciona la percepción propia con la figura de apego,

mediante los recuerdos de la relación, las expectativas y la coherencia en las distintas interacciones. Si el vínculo de apego se ha formado de modo adecuado, el contenido de esas representaciones mentales (modelos internos) de la relación será *la incondicionalidad*: la seguridad en que la figura de apego no va a abandonarle, y la creencia en la eficacia de la figura de apego para protegerle, cuidarle y ayudarle siempre que sea necesario.

- *Componente emocional*. Cuando se está seguro de la figura de apego, los sentimientos más representativos son los de *seguridad frente al miedo y/o la angustia, la autoestima positiva y la empatía*.

Como se advierte, el sistema de apego permite al niño sentirse seguro mediante la protección de la figura de apego que está presente y disponible, y en consecuencia funciona como un sistema de mantenimiento de la seguridad que apoya la exploración y el aprendizaje del entorno. La relación de apego se despliega mediante la *búsqueda de proximidad* (busca establecer y mantener el contacto con la figura de apego) y la *protesta ante la separación* (resistencia a la separación de la figura de apego). La figura de apego es una *base segura*, a partir de la cual se explora el entorno, y constituye un *refugio emocional* al que acudir en búsqueda de apoyo y consuelo.

Mary Ainsworth: la creación del primer instrumento de medición del vínculo

La teoría del apego, formulada de modo teórico hasta el momento, necesitaba de un instrumento de evaluación de los casos concretos. Y fue *Mary Ainsworth* (1913-1999) quien lo desarrolló mediante el método llamado *la situación extraña*. Su punto de apoyo son los estudios de Bowlby acerca de que el sistema de apego funciona procurando la proximidad a la figura de apego (*la madre*) en caso de alarma o amenaza y, estimulando la exploración del entorno en caso contrario. Por tanto, el método consistió en observar los cambios de conducta del niño ante la ausencia o presencia de su madre y de una persona extraña a él.

Las valoraciones se realizaron con niños de entre ocho y dieciocho meses, intercalando presencias y ausencias de ambas figuras, materna y extraña, en intervalos de unos tres minutos. La prueba se estructura siguiendo estos pasos:

- ↪ La madre y el bebé entran en una habitación desconocida.
- ↪ La madre se sienta y deja al niño que explore la habitación. Se valora a la madre como base segura desde la conducta de exploración del niño.
- ↪ Un adulto desconocido entra en la habitación y habla con la madre, después se acerca al niño. Se valora la reacción del niño ante el extraño.
- ↪ La madre sale de la habitación y deja al bebé con el desconocido. Se evalúa la ansiedad del niño ante la separación de la madre.
- ↪ La madre regresa y saluda o consuela al bebé y el desconocido sale de la habitación. Se evalúa la respuesta del bebé a la llegada de la madre.
- ↪ La madre sale de nuevo y deja solo al bebé. Se valora la ansiedad del bebé ante la separación de la madre.

- ↪ El desconocido vuelve a entrar en la habitación. Se evalúa la respuesta ante el extraño.
- ↪ La madre regresa y coge al niño; y el desconocido sale de la habitación. Se valora la respuesta del bebé a la llegada de la madre (contacto, evitación, indiferencia).

Por medio de estos estudios experimentales Ainsworth (2005) diferenció tres tipos de vínculo de apego: apego seguro; apego inseguro-evitativo; apego inseguro-ambivalente.

- *Apego seguro.* Los niños se sienten seguros mientras la madre está con ellos, incluso ante la figura del desconocido, como se advierte en que exploran la habitación y vuelven hacia la madre. Sin embargo, en cuanto la madre abandona la habitación, los niños manifiestan conductas de angustia que desaparecen cuando la madre vuelve a entrar en la habitación. Se observa en los niños conductas de aproximación y alegría hacia la madre.
- *Apego inseguro-evitativo.* Los niños no buscan la cercanía de la madre cuando está presente; cuando sale no se muestran angustiados ante la separación, y cuando la madre regresa no intentan evitarla. Su comportamiento con los extraños es tranquilo, sin mostrar inquietud. En general, su actitud es pasiva o indiferente.
- *Apego inseguro-ambivalente.* En estos niños se observan reacciones positivas y negativas hacia su madre. De una parte, procuran no alejarse de ella, no exploran el entorno y cuando la madre abandona la habitación parecen angustiados. Pero cuando la madre vuelve a entrar, el patrón de conducta de estos niños es ambivalente: se muestran enfadados con la madre y evitan que esta inicie conductas de consuelo o acogida; a la vez que buscan su cercanía con conductas agresivas.

Los resultados de la medición pueden verse condicionados por diferencias culturales o familiares; por ejemplo, mayor o menor presencia de la madre en la casa por compatibilidad con el trabajo profesional. No obstante, teniendo en cuenta estas diferencias, es un método que se ha revelado útil para diagnosticar el tipo de relación de apego que un niño sostiene con sus padres y su intensidad.

A estos estudios se han seguido otros basados en el mismo método de medición *situación extraña*. Conforme a ellos, Mary Main y Judith Solomon (1986) han añadido una cuarta categoría de vínculo de apego, que es la que sigue:

- *Apego ansioso-desorganizado.* Ante la presencia de la madre y el extraño y ante la ausencia de la madre, se observa que el comportamiento de los niños es poco consistente e incluso contradictorio. Pasan de una conducta en apariencia tranquila a un llanto desconsolado cuando la madre está ausente. Sin embargo, ante la llegada de la madre, presentan conductas de cercanía y de huida de ésta sin un estímulo que lo origine. En definitiva, estos niños están desorientados ante la figura de la madre y lo manifiestan en su respuesta emocional hacia ella. Se trata de una modalidad de apego en la que la estructura y el funcionamiento de la familia es deficitario, ya sea por la existencia de una patología clínica o por

cualesquiera otras razones, lo que impide el establecimiento de una relación de apego normal.

En la actualidad, el vínculo de apego se sigue estudiando desde el punto de vista clínico y terapéutico. No obstante, nosotros nos vamos a centrar en sus posibilidades educativas, a las que nos referiremos en los capítulos 5 y siguientes.

Fundamento del vínculo de apego.

La esencia humana como indigencia y posibilidad

Las observaciones experimentales de René Spitz, los estudios teóricos de John Bowlby y la creación de un instrumento de medición del apego por Mary Ainsworth, nos han introducido en la teoría del vínculo de apego. Lo que pretendemos a continuación es fundamentar el modo en que este vínculo de apego es el soporte y el instrumento de la acción educativa de los padres al que hacíamos referencia en la introducción de este libro.

Para ello es oportuna una breve reflexión antropológica inicial: la de la contraposición entre la indigencia biológica e indefensión del bebé al nacer y la plenitud de sus posibilidades.

Es una contraposición que se reconoce ya de antiguo. Así lo hace Platón (1965: 665-736) en el diálogo *Protágoras* al contar el mito del origen del hombre mediante la intervención de Epimeteo y Prometeo.

El mito narra que cuando a las especies mortales les llegó el tiempo de existir, los dioses las modelaron en las entrañas de la tierra y encargaron a Epimeteo y Prometeo que las revistiesen de capacidades adecuadas. Epimeteo se encargó de hacerlo proporcionando a unas fuerza, a otras velocidad, ideando defensas contra el rigor de las estaciones, modos de alimentarse, etc. Pero, cuando al final de todas llegó al hombre se encontró con que había gastado todas las posibilidades y no tenía más. Llegó entonces Prometeo y vio a todos los animales bien pertrechados y al hombre desnudo, sin calzado ni abrigo, e inerme. Y como la hora en que animales y hombres debían existir estaba próxima no tuvo otra posibilidad que robar a Hefesto y Atenea la sabiduría de las artes junto con el fuego y se las entregó al hombre, para que le sirvieran de defensa y medio de vida.

Una variante de este mito es el *Discurso sobre la dignidad del hombre* (*Oratio de hominis dignitate*, 1486) del humanista del Renacimiento Pico della Mirandola. Cuenta este humanista que el sumo Padre, Dios arquitecto, había construido el mundo y lo había poblado con toda clase de animales, pero deseaba que hubiera alguien que comprendiese la razón de su obra, amara su belleza y admirara su vasta inmensidad. Por ello pensó en crear al hombre. Pero entre los arquetipos no quedaba ninguno sobre el cual modelar a la nueva criatura. Estableció, por tanto, que a aquél a quien no podía dotar de nada propio, le fuese común todo lo que había dado separadamente a los otros. Y habiéndolo puesto en el centro del mundo le habló de esta manera: "Oh Adán, no te he dado ni un lugar determinado, ni un aspecto propio, ni una prerrogativa peculiar con el fin de que poseas

el lugar, el aspecto y la prerrogativa que conscientemente elijas y que de acuerdo con tu intención obtengas y conserves. La naturaleza definida de los otros seres está constreñida por las precisas leyes por mí prescritas. Tú, en cambio, no constreñido por estrechez alguna te la determinarás según el arbitrio a cuyo poder te he consignado".

Tanto uno como otro texto exponen que los animales tienen un diseño corporal correlativo a un sistema instintivo específico, no un instinto de supervivencia y de reproducción genérico, sino el propio de cada especie. En cambio, el hombre carece de dicha correlación lo que constituye al mismo tiempo una limitación y un modo de vida. En compensación, en el primero de estos dos textos se dota al hombre de la técnica (las artes y el fuego) mediante la que crea el mundo artificial en el que vive; y en el segundo se le confiere un don mayor aún, la libertad.

Sin embargo, ambos textos consideran al hombre de un modo abstracto, como si naciera ya adulto, sin pararse a pensar que, en cada persona singular, esa superación de la indigencia e indefensión inicial mediante la técnica y la libertad finales tiene lugar tras una prolongada infancia. Se necesita un puente que una ambas orillas y este puente es el vínculo de apego que facilita la cohesión social, pero exige la educación del menor.

Por tanto, para los hombres el vínculo de apego no se detiene en la crianza, tiene una función educativa, y se enmarca en el contexto más amplio de la relación paterno-filial. No existen mitos fundacionales del vínculo de apego, lo que sí existen son personas concretas que encarnan este modelo. Podemos proponer dos, San Valentín y Santa Mónica.

La figura de *San Valentín*, cuya fiesta es hoy tan popular, representa el amor romántico bendecido por Dios y abierto a la vida. Aunque su documentación histórica no es suficiente, las tradiciones lo sitúan en el contexto de las prohibiciones de los emperadores romanos de contraer matrimonio a personas vinculadas a las tropas, porque las hacía más ineficaces. En concreto, el presbítero Valentín habría desobedecido el edicto de Claudio II El Gótico casando a las parejas que se lo pedían y el emperador ordenó que lo mataran. Tiene especial interés simbólico que durante su estancia en la prisión educó a la hija ciega de su carcelero, sobre la que obró el milagro de que recobrara la vista.

No obstante, el máximo ejemplo de respuesta paterna al vínculo de apego que nos ha legado la tradición es el de *Santa Mónica*, conocida tan solo por ser madre de San Agustín de Hipona, al que persiguió desde África a Europa hasta traerlo a capítulo. Para padres que necesiten reforzar su esperanza en un improbable éxito en la educación de sus hijos, no podemos dejar de señalar aquí que el fruto de los esfuerzos de Mónica. Su figura se reconoce todavía hoy, como un regalo a la filosofía y literatura universales, tras dieciséis siglos ininterrumpidos.

Una última consideración: si el menor es puro desvalimiento que necesita de nuestro cuidado, podremos en teoría hacer con él "todo" lo que nos plazca. Pero está claro que este *todo* necesita urgentemente unas acotaciones. La cuestión que se plantea aquí es *en qué consiste la educación* y para responder a ella, conviene diferenciarla de la manipulación y el adoctrinamiento.

- Por manipulación se entiende ocultar parte de la verdad.
- Adoctrinamiento es imponer parte de la verdad.
- Educación es formar en la búsqueda de la verdad.

Insistiendo en nuestra pretensión de proponer modelos, podemos acudir aquí a *Sócrates* y a su *método irónico y mayéutico*. Por ironía se entiende en este contexto formular preguntas que obliguen a reflexionar. Y, por mayéutica se conoce alumbrar las respuestas, lo que no consiste en darlas resueltas sino en facilitar las ideas que permiten buscarlas personalmente, desde el juicio crítico y el esfuerzo personal.

Desde el punto de vista de la acción educativa de los padres, este planteamiento puede ampliarse no sólo al de las ideas sino al de las experiencias, es decir, provocar experiencias que den a los hijos experiencia de la vida, a partir de las cuales ellos puedan desenvolverse personalmente.

Con estas reflexiones ponemos fin a este primer capítulo que trata de fundamentar la acción educativa de los padres desde y en la relación de apego. Pasaremos a continuación a examinar la relación de apego y su diferencia con otras relaciones afectivas.

2. La relación de apego y su diferenciación de otras relaciones afectivas

Expuesta la justificación teórica del vínculo de apego, ahora se trata de abordar su funcionalidad y su dinámica que nos mostrará que el vínculo de apego se despliega en un círculo virtuoso con la acción educativa.

Para ello examinaremos las tres características específicas de la relación de apego: *afectividad, esencialidad y función directiva*. Estas nos van a permitir diferenciarla de otros vínculos afectivos, como los que los niños mantienen, y también nosotros mantuvimos en su día, con abuelos, hermanos, e incluso con la cuidadora, los compañeros, y con determinados profesores. En estos y otros casos, pueden establecerse vínculos basados en el afecto y por tanto en el respeto, la lealtad y la confianza de tal modo que se ha llegado a hablar de apegos múltiples. Sin embargo, es necesario establecer las diferencias entre la específica relación de apego y los apegos múltiples, como haremos en el último epígrafe de este capítulo.

Afectividad. El círculo virtuoso entre el vínculo de apego y la acción educativa

Comenzaremos trayendo a la memoria la definición del vínculo de apego. Decíamos que se trata de una *peculiar relación afectiva*, distinta a otras que el menor pueda entablar, *entre el menor y la persona que lo cuida*, habitualmente sus padres, y cuyas notas son:

- Que es *esencial* para el niño puesto que *en ella* se sostiene su seguridad emocional, y *desde ella* se pueden desarrollar diferentes recursos educativos.
- Que es *asimétrica* porque los padres asumen en ella una función directiva.

Lo característico de estas notas, desde el punto de vista de su funcionalidad y dinámica, reside en que el ejercicio de sus dimensiones afectiva y directiva fomentan el desenvolvimiento de su dimensión esencial que se continúa *-en ella y desde ella-* en la acción educativa consciente. Y esta acción educativa refuerza el vínculo de apego ya establecido al mejorar el trato de los padres con su hijo menor. Se crea así un círculo virtuoso entre el vínculo de apego y la acción educativa.

Centrándonos en la afectividad, como primera de estas notas, el vínculo de apego exige que se desenvuelva bajo las condiciones de estabilidad e intensidad:

- *Estabilidad*: porque el vínculo de apego es una relación íntima, estable y sostenida en el tiempo.
- *Intensidad*: ya que la relación de apego reclama una especial intensidad afectiva. Y es que solo desde esta intensidad puede sostenerse la función directiva de los padres en el desarrollo del menor que vemos como esencial para él.

Para que esta nota de afectividad se despliegue de modo adecuado, el trato de los padres con sus hijos precisa de los requisitos de sensibilidad y disponibilidad.

Sensibilidad

El modo en el que nos relacionamos influye directamente en la calidad de la relación. Toda persona tiende a comunicarse, y en particular los niños tienden a hacerlo con sus padres, que son quienes les han cuidado desde su nacimiento y por tanto con los que tienen más trato y confianza. Si los padres muestran sensibilidad hacia sus hijos, atendiendo a sus requerimientos y fomentándolos, con sentido de la medida y de la oportunidad, la relación de apego se irá estableciendo de modo adecuado y reforzando por sí misma.

Así sucede en concreto cuando la madre o el padre responden ante las demandas del recién nacido ya sea el llanto, la sonrisa, el gorgoreo o los bostezos que exigirá higiene, alimentación, estimulación o dejarlo descansar. En esta interacción, los padres están transmitiendo a su hijo que es comprendido y, por tanto, se irá estableciendo la base para un apego seguro. Ahora bien, cuando la madre o el padre actúan de forma intrusiva o incoherente en su relación con el bebé, bien porque establecen la relación desde su estado de ánimo o sin asumir su rol de padres, fomentarán un vínculo de apego inseguro.

Conviene señalar expresamente que la sensibilidad no puede confundirse con la sensiblería: frases cursis, exceso de preocupación por cualquier contrariedad del niño, atención a todos sus caprichos, y un largo etcétera, porque, *la cultura del hijo único, rey de la casa* no le favorece. Se trata, más bien de establecer una afectividad que podría describirse como recia y sobria, por una parte, y atenta y entrañable por otra.

En definitiva, la sensibilidad a la que hacemos referencia es aquella que atiende al niño en sus necesidades reales, no en las imaginarias, superfluas o inventadas para llamar la atención; una sensibilidad en la que el hijo pueda confiar.

Disponibilidad

Para fomentar la relación de apego en el niño es importante que éste perciba que sus padres están disponibles para él. No se trata de estar disponibles todo el día y a todas horas, lo que no es posible, ni siquiera conveniente, porque el niño no debe sentirse el centro del mundo; pero sí debe estar seguro que están accesibles si tiene un problema o si necesita descargar en ellos su estado de ánimo alegre o turbado. Hoy en día, los teléfonos móviles facilitan este contacto y en ocasiones serán una relación adecuada y un sucedáneo importante de la relación directa cuando esta sea imposible por motivos profesionales o de otra índole; pero en sí misma, aun siendo un medio adecuado, es insuficiente. Los hijos, especialmente en edades tempranas, requieren de la presencia física de sus padres. No se puede hablar de auténtica disponibilidad sin dedicar tiempo en cantidad a estar con ellos. Disponibilidad y tiempo son el anverso y el reverso de una misma moneda.

Esencialidad. En la relación de apego y desde ella se sostiene la seguridad afectiva del niño y se desarrollan sus capacidades

La afectividad estable e intensa facilita el ejercicio de las otras dos notas del vínculo: la esencialidad, puesto que interviene en todas las dimensiones de la vida del menor, y la

función directiva, que desde los presupuestos anteriores facilita su educación. Por tanto, todo ello en conjunto, ayuda a su desarrollo madurativo; mediando la libertad del educador y del educando.

El vínculo de apego es *esencial* para el niño porque sobre él se sustenta su salud psicológica y física y hasta su propia vida, como puso de manifiesto René Spitz. Y en concreto desde el punto de vista de la acción educativa, actúa como soporte de su estabilidad emocional, en particular facilitando su autoestima (*valgo porque me quieren*) y su apertura al entorno (*quiero porque soy querido*). Y esta estabilidad emocional tiene lugar mediante la interacción entre el niño y la persona que lo cuida (la figura de apego), una interacción que por sí misma estimula las capacidades innatas y latentes del menor, facilitando su despliegue.

Comenzando por la *esencialidad del vínculo como soporte emocional*, nos encontramos que, desde la seguridad del vínculo, el niño se valora a sí mismo por el cariño que recibe, no por lo que hace o tiene, y en este sentido el vínculo es base segura. Esta seguridad le impulsa a abrirse al mundo cordialmente, esto es desde la empatía y con confianza. Y, frente a las eventualidades que le puedan acaecer en esta apertura, el vínculo de apego funciona como refugio emocional que lo acoge de nuevo, permitiéndole que se descargue al contar lo que ha vivido, lo que le facilita restablecer su autoestima y una nueva salida al entorno.

La autoestima, antes que una afirmación, es una pregunta: ¿cuánto valgo yo? La respuesta puede darse desde diferentes planteamientos. Uno de ellos es el éxito en la vida cotidiana: mucho, porque tengo éxito; o poco, porque no lo tengo. Sin embargo, ese éxito depende de una ecuación previa, la proporción entre nuestras expectativas y nuestras realizaciones. Si nuestras expectativas son bajas, todo nos parecerá suficiente; por el contrario, si son excesivas, nada nos parecerá bastante. Pero en todo caso, una cierta dinámica que busque el éxito es necesaria para que la vida se despliegue en toda su potencialidad.

Desde este planteamiento, un mínimo de autoestima es necesario, porque su ausencia puede conducir a la depresión; y un exceso de autoestima puede ser contraproducente, ya que puede llevar a un narcisismo enfermizo.

¿Dónde está el equilibrio? Quizá en plantear la respuesta desde otra óptica, no desde el éxito sino desde el amor recibido: *valgo porque me quieren, valgo porque me valoran*. Incluso con independencia de mis cualidades y habilidades. Y aquí es dónde con carácter previo a cualquier otro planteamiento, el vínculo de apego actúa como *base segura* del desarrollo emocional del menor que se puede hacer la reflexión extrema *valgo, aunque no valga nada*, porque mi valía se funda en el cariño recibido que me valora por mi persona, no por los éxitos conquistados. O mejor, se sustenta en la afirmación *valgo, aunque todo me salga mal*, porque en el choque con el mundo, ya termine en éxito o fracaso, siempre puede retornar al cariño originario. Y así, la relación de apego funciona aquí como *refugio emocional* que permite restaurar la autoestima y volver a empezar.

La autoestima fundada en el vínculo de apego fomenta la apertura del niño a su entorno de un modo cordial, con empatía y confianza. Los hijos pasarán del valgo

porque me quieren al quiero porque soy querido de una forma natural, sin contradicciones ni complicaciones. Por eso, el mundo no puede entenderse como la autorrealización del gen egoísta, como hoy tan a menudo se afirma, sino como un contexto de solidaridad.

Así, *el vínculo de apego* actúa a un tiempo *como factor decisivo de la estabilidad personal y de la sociabilidad* de los niños. Lo que puede desarrollarse de un modo más detenido en las siguientes reflexiones:

- Un niño que inicia su vida en un clima de cariño desarrollará su autoestima, esto es su seguridad en sí mismo, con más facilidad que otro que lo hace en un contexto de rechazo. Lo que facilitará que se plantee retos en todos los ámbitos.
- Un niño que recibe afecto podrá reconocer el afecto de otras personas y sabrá responder con afecto. O, a la inversa, percibirá también la falta de cariño y obrará en consecuencia desde la seguridad en sí mismo que ha ido adquiriendo. Por el contrario, un niño sin una relación de apego bien establecida se mostrará confuso ante el cariño y no responderá adecuadamente, tanto porque no es capaz de reconocerlo como por la falta de seguridad en sí mismo.
- Una persona con una buena autoestima y capaz de relacionarse social y afectivamente podrá mirar al futuro con confianza, con esperanza y establecer relaciones personales con proyecto de futuro.
- Una persona para la que el amor ha sido la base desde la que se le ha educado en la coherencia y la sociabilidad tiene más recursos internos para superar y remontar los embates de la vida.
- Una persona que ha establecido una buena relación de apego en edades tempranas desarrollará más su autonomía a causa de la seguridad que le da abrirse al mundo desde una base segura. Con todo, nunca entenderá esta autonomía como individualismo, sino como relación, ya que su soporte afectivo es la relación y ella misma se ha hecho persona gracias a esta relación.
- La educación en la sociabilidad y la racionalidad desde una base afectiva configura la sociedad humana como relación y altruismo frente a un modelo individualista y competitivo que tantas veces se nos ofrece.

Sin embargo, también hay que señalar que esta posición inicial óptima o su ausencia no determina la vida entera del niño ya que por una parte media su libertad y por otra, las diferentes relaciones afectivas que el niño pueda ir iniciando a lo largo de su vida. Así, niños con apego inseguro, ya sea evitativo o ambivalente, han desarrollado posteriormente relaciones afectivas de calidad.

Actualmente, los estudios sobre la relación de apego se extienden a la valoración de sus efectos a lo largo de las diferentes edades y situaciones de la vida. Y se preguntan también, hasta qué punto una adecuada relación de apego inicial es decisiva para que un adulto pueda tener una buena relación de trabajo, una adecuada estabilidad conyugal o un fácil establecimiento de la relación de apego con los propios hijos. La respuesta no es fácil, ya que por una parte no es habitual que existan diagnósticos fiables de la previa

relación de apego en la infancia, y, por otra, siempre quedará en el aire la cuestión de si los factores iniciales son condicionantes, o la libertad personal y, otros vínculos afectivos posteriores pueden modificar los efectos previsibles según se haya establecido el vínculo inicial.

Como hemos ido apuntando en las líneas precedentes, la estabilidad emocional del niño se alcanza gracias a la interacción con la figura de apego, pero además en esta interacción va desplegando su potencialidad innata y latente.

Así, cuando agitamos un sonajero, fomentamos su capacidad de atención; cuando le hablamos, él va asumiendo nuestro lenguaje y con ello su estructura gramatical y nuestros conceptos, y con ellos un modo de comprender la realidad; cuando le contamos historias desarrollamos su imaginación; y, cuando pautamos sus horarios de nutrición, higiene, juego y regulación del sueño, le vamos dando pautas de conducta y asunción de un orden de vida.

Como se advierte, la misma dinámica de la estabilidad emocional es un modo de interacción en el que se asumen de modo no consciente diversos recursos educativos. De ahí que el vínculo facilite la acción educativa y ésta refuerce el vínculo, creando un círculo virtuoso.

Y todo esto permite que los padres asuman esos recursos educativos de modo consciente y reflexivo, y que los empleen con inteligencia para la educación de sus hijos. Este es el propósito de este libro y lo desarrollaremos a partir del capítulo 5, tratando la autoestima y apertura al entorno como un efecto y además de como un soporte emocional, y desarrollando otros recursos que nacen de la interacción como son la autoridad (potestas y auctoritas), la comunicación familiar, la educación mediante modelos y la educación por objetivos graduales.

Función directiva. La relación de apego como torre de control y pista de despegue

Como hemos visto, la nota de *afectividad* facilita la de la *esencialidad* del vínculo de apego, que acoge al niño en sus avatares emocionales e interacción educativa. Y en esta misma acogida e interacción tiene ya lugar la *función directiva* de los padres, sea pre-reflexiva o consciente y técnica. En ambos casos, no se circunscribe a lo puramente afectivo, sino que deja espacio a la racionalidad, ya se realice de modo espontáneo, ya mediante una acción educativa pensada y orientada a obtener lo mejor de cada hijo.

Para que se entienda mejor utilizaremos el siguiente símil. El vínculo de apego es como un aeropuerto, que no puede existir sin pistas de despegue y aterrizaje, pero tampoco sin torre de control. Las notas de afectividad y esencialidad pueden asimilarse a las pistas de ese aeropuerto, en el que los hijos son los aviones que despegan y aterrizan constantemente. Pero, no hay aeropuerto sin torre de control, que dé las indicaciones necesarias para que el movimiento de los aviones pueda desarrollarse con seguridad y eficacia.

Por tanto, el adecuado funcionamiento de la relación de apego no se detiene en la afectividad, sino que deja espacio a la racionalidad. Es el único modo de que los

inseguros vuelos de los comienzos terminen, con el tiempo, en auténticas acrobacias.

Es fácil comprender esta interrelación de afectividad y racionalidad si nos retrotraemos a la imagen de la afectividad sin referente racional, a la que ya hemos hecho referencia, señalando que no le conviene al niño la *cultura del rey de la casa*. Pero también podemos acudir a la imagen inversa: la educación racional sin afectividad, que hoy nos encontramos en los prototipos tan denostados como cultura patriarcal, o autoritarismo.

Ambos modelos no son otra cosa que desviaciones de la función directiva que compete a los padres, basada en la indigencia e indefensión inicial del bebé humano y en la amplitud de sus posibilidades, que reclama su educación, a la que ya nos hemos referido, y que aquí hemos recogido bajo el modelo del aeropuerto: como pistas de aterrizaje y despegue, y como torre de control.

Desde esta *racionalidad afectiva o afectividad racional*, la relación de apego nunca puede justificar la sobreprotección del menor, pero tampoco permite abandonarle a sus propias fuerzas. Es preciso dejar un espacio a la libertad, que no es libertad otorgada, sino que nace con cada persona. Pero si la libertad es innata, su ejercicio se conquista. Por tanto, permitamos al menor que conquiste el desarrollo de su libertad en la medida y grado en que le sea posible ponerla en práctica con acierto. Esto es, de modo proporcional a su edad madurativa, a las competencias y habilidades adquiridas y a las circunstancias de tiempo y lugar.

Esta función directiva del vínculo de apego se resume en las siguientes reflexiones:

- La adecuada interrelación entre afectividad y racionalidad como función de los padres (derecho-deber) y el derecho que tienen los hijos a que, desde la autoridad paterna, se les oriente de modo adecuado en su vida.
- La consideración que los hombres tenemos raíces y alas, pero si no echamos raíces no podemos levantar el vuelo. La función de la relación de apego es facilitar ambos aspectos que están interconectados como soporte afectivo (autoestima y apertura), e interacción educativa que facilita que se desplieguen las capacidades innatas y latentes del niño. En consecuencia, el vínculo de apego en el caso del hombre excede la crianza y se incardina en la más amplia relación paterno-filial. Por eso, el vínculo no termina, se transforma y esto implica ejercer la función directiva de acuerdo con la edad madurativa y circunstancias de los hijos. Por ejemplo, en la adolescencia, en la que los cambios imponen a los padres nuevas formas de hacer, pero sin abandono de su acción educativa.
- Esa transformación del vínculo, que dura toda la vida y desemboca en la relación paterno-filial, puede dar lugar al final de ella a una inversión de roles, de tal modo que sean los hijos los que ayuden a los padres en su vejez; o en la asunción de nuevos roles, como es el caso de los abuelos que nos muestran la peculiaridad del vínculo de apego humano apoyando la acción educativa de sus hijos sobre sus nietos.

Más adelante nos ocuparemos de las posibilidades concretas, de momento nos

centraremos en señalar la diferencia entre el vínculo de apego y otras relaciones, también afectivas, pero distintas.

Diferencia entre la relación de apego y otras relaciones afectivas

La relación de apego, desde el punto de vista del menor, es *universal y acrítica*. Es universal porque involucra toda su vida y es acrítica porque la recibe sin contraste ni oposición.

Por todo ello, los hijos la van a reclamar si no está bien establecida, pueden sentir su carencia en uno u otro aspecto o momento y pueden también jugar a desafiarla. Se concreta de modo distinto según las diferentes etapas madurativas del menor, y sus notas características se irán diluyendo con el paso del tiempo. Pero, aunque en cada caso concreto tenga unas características distintas, en sí misma es un modo de relación con un contenido propio y peculiar.

Las demás relaciones que el menor pueda establecer, aun siendo relaciones afectivas, como los llamados apegos múltiples, se diferencian en todo caso de la relación de apego en que tienen carácter parcial, porque coexisten y se confrontan con ella. Por eso ni pueden tener carácter universal ni son asumidas de modo acrítico por el menor, y en consecuencia las notas de dirección, esencialidad y afectividad no pueden darse sino diluidas.

Dentro de las relaciones afectivas que pueda entablar el menor podemos diferenciar tres grupos: las que podemos llamar verticales, de función afectiva y directiva; las que podemos llamar horizontales, con funciones de compañerismo y competitivas; y las que podemos llamar de atracción y complementariedad, como las relaciones románticas.

Relaciones verticales, afectivas y directivas

- *Los abuelos*. Además de ser costumbre inveterada que los nietos acudan a ver a sus abuelos, hoy es frecuente que estos presten su colaboración a los padres que, debido a exigencias laborales u otras, no pueden atender a los hijos en determinados momentos del día, o que colaboren con ellos acogiendo a sus nietos para que los padres puedan contar también con un tiempo para ellos mismos. Por eso, la relación de los nietos con sus abuelos es muchas veces constante. Se trata de una relación afectiva y directiva, porque los abuelos desde el cariño que dan a sus nietos les transmiten múltiples conocimientos sacados de su experiencia de la vida y de las historias familiares. Pero no es una relación de apego en sentido estricto porque no es esencial para el menor, en el sentido de que en ella y desde ella se realice su educación. Y como los abuelos no soportan la carga de la educación de sus nietos, salvo en situaciones extremas como pueda ser el fallecimiento de los padres, función que ya cumplieron en su día al educar a sus propios hijos, su relación con ellos es menos exigente y más distendida. De ahí el refrán popular: los padres educan y los abuelos maleducan.
- *La cuidadora*. Es una figura que bajo uno u otro nombre -desde chica de servicio

para todo a institutriz o señorita de compañía- ha sido habitual en las familias con varios hijos menores de edad. Incluso en épocas en las que las madres de familia no trabajaban habitualmente fuera de casa, necesitaban una ayuda para poner orden en ella. Sin embargo, la diferencia entre los modos antiguos y los nuevos es que antaño, al menos en las clases medias españolas, la cuidadora estaba bajo la supervisión directa de la madre y hoy puede llegar a no estar supervisado su trabajo en absoluto si los padres, además de trabajar todo el día fuera de casa, tienen múltiples compromisos sociales. Es normal y bueno que los niños sientan cariño por su cuidadora, pero es importante evitar que su relación con ella pueda derivar en un sucedáneo del vínculo de apego. En primer lugar, porque los hijos son de los padres y la cuidadora tendrá sus propios vínculos familiares. Y, además, porque normalmente tiene una relación laboral con la familia que se extinguirá por el transcurso del tiempo con la consiguiente fractura emocional de los menores.

- *Los profesores.* También los profesores pueden asumir vínculos de afecto y dirección con sus alumnos. En especial, cuando son más pequeños y el profesor es el mismo durante todo el horario escolar. Muchas veces los padres observan en casa la convicción con que los niños repiten lo aprendido en clase como si fuera de cosecha propia. Sin embargo, esta relación difiere del vínculo de apego en todas sus notas: su afectividad no es estable e intensa porque los profesores tienen muchos alumnos por clase y cambian al menos cada año; su esencialidad porque, aunque puedan atender afectivamente al menor si lo necesita, no pueden abarcar todo su desarrollo madurativo; y su función directiva, es docente, es decir está limitada al ámbito académico.
- *Las llamadas familias alternativas.* El novio de la madre o la novia del padre, por decirlo con un ejemplo al uso, nunca son por sí mismas una figura de apego alternativa a la que los hijos puedan tener con el progenitor con el que no conviven. Para ellos, se trata de los hijos de su pareja cuya educación no les compete, al menos de modo directo y constante. Y para los hijos no son su padre o su madre sino otro adulto más que vive con él. Pero si es difícil que el menor pueda entablar un auténtico vínculo de apego con la pareja sentimental de uno u otro de sus padres, lo que es más fácil es que la relación con sus propios padres se vea perturbada por los turnos del régimen de visitas y, cambios de domicilio. No obstante, la situación es distinta si el menor convive con uno solo de sus progenitores y el vínculo matrimonial de este es estable, por ejemplo, en el caso de un viudo vuelto a casar. En este supuesto sí que es posible que el cónyuge asuma las funciones de padre o madre en la educación del menor.
- *Los grupos de vinculación emocional.* Es un caso posible que el menor deposite su emocionalidad en sectas, grupos políticos radicales u otros supuestos semejantes que asuman una función directiva de su comprensión del mundo y su comportamiento. Y es cuestionable si esta función directiva se ejerce como educación, manipulación o adoctrinamiento. El problema fundamental está en

que estos grupos suplanten el genuino vínculo de apego del menor con sus padres, en cuyo caso será muy difícil sacarlos de ese contexto que les tiene obnubilados. Para evitarlo conviene que los padres sean precavidos, e insistan a los hijos con seriedad, que deben contar siempre y sin excusa cualquier cosa que un adulto les haya dicho, incluso insinuado, “*que no informen en casa*”. La desproporción entre un adulto y un chico es tan grande que, si no quiere que se enteren los padres, algún grave problema puede haber de fondo.

Relaciones horizontales, de compañerismo y competitividad

- *Los hermanos.* Sobre todo, cuando los niños son pequeños, es con sus hermanos con quienes pasan más tiempo y con quienes -después de sus padres- establecen una vinculación más arraigada. Sin embargo, la relación de fraternidad es distinta a la relación de filiación. Su nota específica es la de la complicidad, la de camaradería, que también se muestra como relación de estímulo y competencia. Lo característico de los hermanos es jugar juntos. La relación de fraternidad no es educativa por sí misma, aunque sí lo es de modo indirecto porque enriquece y exige, presiona por contacto. Es cierto también que en ocasiones esta relación de fraternidad asume rasgos de la relación de filiación: en casos concretos la vinculación afectiva entre hermanos de edad similar actúa como soporte emocional, pues se conocen bien y conocen el contexto, ya que pertenecen a una misma generación con unos mismos temas de interés, patrones culturales, grupos de amigos semejantes; asimismo los hermanos mayores pueden asumir determinada función directiva respecto de los menores cuando han pasado por situaciones semejantes. Pero no es fácil que estas incursiones de la relación de fraternidad en la de filiación sean afectivamente estables e intensas, esenciales para la educación del menor, y directivas de modo pleno.
- *Los amigos y compañeros.* Este modelo de relación horizontal, hasta cierto punto similar a la relación de fraternidad, puede tener como ella una función educativa indirecta, pues sociabiliza y estimula, lo que es muy importante. En sí misma se diferencia de modo neto del vínculo de apego, ya que es una relación horizontal y competitiva, mientras que el vínculo de apego es vertical y directivo. Sin embargo, este modelo de relación compite con el del apego cuando el vínculo emocional del menor con el grupo es fuerte y él quiere por su cuenta y riesgo fundar en él y desde él su propia vida, lo que dificulta la función directiva de los padres, como sucede en particular con los adolescentes. Sin embargo, la vinculación emocional del adolescente con su grupo social busca la aceptación, que se consigue según lo que se tiene, las mismas cosas y los mismos gustos que los demás miembros del grupo, y lo que se hace, se siguen los patrones colectivos. En cambio, el vínculo de apego parte de la aceptación afectiva que no se basa en lo que se tiene o lo que se hace, sino en el hecho previo de que el adolescente es tu hijo.

Relaciones de atracción y complementariedad

- *Las relaciones románticas.* Mejores amigos, novios informales, pretendientes pretendidamente formales. Este tercer modo de relación que no es ni directivo ni competitivo puede iniciarse ya desde la preadolescencia, cuando aún está vigente la función educativa y por eso también nos referimos a él. Su característica específica es la complementariedad: diversidad y polaridad masculina-femenina que atrae a los opuestos, porque a falta de polaridad lo que hay es compañerismo. Aquí es necesario diferenciar entre enamoramiento y amor. Hoy, los adolescentes pueden llegar a entender que el enamoramiento es física y química, y aunque esta es una posición muy rastrera, sí que es cierto que en sus expresiones más cualificadas no pasa de la emocionalidad, es un enamoramiento irreflexivo, por más vueltas a la cabeza que el adolescente le dé. No obstante, esto no excluye su función positiva de adentrar al adolescente en la relación de complementariedad y polaridad. Pero, como de por sí el enamoramiento a estas edades es evanescente y transitorio, le es propio diluirse o dar paso a un amor genuino, auténtico.

Concluiremos con un acercamiento a lo que implica un amor auténtico. En primer lugar, el amor auténtico está encarnado en nuestro cuerpo, pero en sí es cosa del espíritu, ya que complica toda la interioridad de las dos personas que se relacionan entre sí y, por tanto, reclama fidelidad. Por eso, el matrimonio no se contrae, se conquista eternamente en cada instante, lo que demanda que al despliegue del amor le acompañe el concurso de la racionalidad y la voluntad.

3. La relación de apego: inicio, desarrollo y transformación

El vínculo de apego no es estático, sino que se manifiesta de modo diverso según las etapas madurativas de cada hijo, tema del que nos ocupamos en el presente capítulo analizando: la relación de la madre con su hijo en el periodo de vida intrauterina; los primeros meses de vida extrauterina hasta la formación del vínculo de apego; la percepción por el niño; y el estudio de las distintas etapas, desde la infancia y adolescencia hasta la edad adulta.

La relación de la madre con su hijo en el periodo de vida intrauterina

Ser madre es mantener una relación con el propio hijo desde el momento en que se tiene noticia de su existencia, por tanto, también durante el embarazo.

Se trata de una relación corporal y afectiva. El embrión vive en la vida de la madre, nutriéndose de ella, creciendo en ella y recibiendo su cariño. En sí no es una relación esencialmente distinta a la que la madre tiene con el hijo ya nacido que demanda protección y cariño. Sin embargo, se diferencia de ella en que, aunque oculta, es una relación mucho más intensa, ya que el embrión depende de la acogida de la madre a la que se le confiere un poder cuasi-creador. Ella nota cómo se va formando el niño, lo va percibiendo como propio y va iniciando una relación afectiva con él: lo engendra porque lo quiere. Es cierto que es una relación proyectada al futuro, porque el bebé todavía no ha nacido, pero que está ya presente cuando menos como esperanza.

También el padre puede tener cierta relación con su hijo concebido, aunque mediada, a través de la madre. El hijo es una ilusión compartida y también lo son los avatares del embarazo.

El modo en que la madre viva su relación afectiva con su hijo no nacido influirá en su desarrollo. La madre gestante que está satisfecha con su embarazo genera un nivel de endorfinas proporcionado para que el sistema nervioso del niño se forme de modo correcto. Por el contrario, en el caso de embarazos no deseados el sistema hormonal de la madre genera más adrenalina de la ajustada para la formación del sistema neurovegetativo del niño no nacido, quien, cuando nazca, puede mostrarse más irritable (llores, rabietas) y más vulnerable afectivamente. No se trata de una regla matemática, por lo que no puede sostenerse que sea siempre y necesariamente así. Pero dando la vuelta al argumento, se ha observado que muchos pacientes psiquiátricos han tenido una mala relación con sus padres, incluso antes del nacimiento.

No es lo mismo recibir cariño que rabia y enfado desde la concepción. Es un dato que, aunque no sea determinante, no se debe desconocer.

Los primeros meses de vida extrauterina hasta la formación del vínculo de apego

La relación corporal y afectiva que la madre ha entablado con su hijo durante el embarazo continúa sin solución de continuidad cuando nace. Aunque la nutrición y afectividad que constituyen la relación se hacen más complejos. La lactancia materna es como una prolongación de la vida intrauterina, si bien las necesidades se van ampliando, y el niño además de nutrición exige higiene y regulación del sueño. El establecimiento de horarios que ordenen su atención y su descanso facilita su estabilidad emocional.

El cariño al hijo ya nacido se va incrementando y se hace más palpable. Por eso es posible atender a unos cuidados que en su primera etapa son tan extensos como intensos. Por ejemplo, el recién nacido necesita nueve lactancias al día con la consiguiente expulsión de gases y cambio de pañales. Es cierto que esta exigencia física va disminuyendo, incluso con rapidez. Pero si no fuera por el cariño materno y paterno, no habría bebé que sobreviviese a tal demanda de atención y cuidados.

El bebé por su parte muestra determinadas características que motivan a su cuidado y protección por los adultos. En particular su configuración facial, la llamada *cara de cachorro* (expresión tomada de la etología): la cara redondeada, la frente amplia, la nariz chata, los ojos grandes y la barbilla pequeña forman una figura que induce al adulto a acercarse de forma positiva y refrenando cualquier conducta agresiva contra él. A ello, se añade la indefensión propia del bebé que no le permite actuar de forma amenazante, y por tanto provocar una respuesta agresiva.

Además, el bebé tiene todo un *repertorio de conductas* que inducen a los adultos a conductas de proximidad y acercamiento, como son el llanto, la sonrisa, el gorgoreo, el movimiento de las manos y las vocalizaciones. Mediante ellos muestra una clara preferencia hacia los estímulos sociales humanos, tales como el rostro o la voz, lo que de por sí incita a una respuesta positiva por parte del adulto. También los padres disponen de una pluralidad de posibilidades que estimulan al bebé, como el contacto físico frecuente, el contacto ocular mantenido, el lenguaje dirigido directamente a él o las expresiones faciales: repetidas y exageradas.

Todo ello da lugar a un *proceso de socialización recíproca*: las conductas del bebé incitan a la actuación de los padres, lo que provoca nuevas respuestas en el bebé. No obstante, el vínculo de apego en sentido propio tarda tiempo en formarse. A grandes rasgos, podemos señalar las siguientes etapas:

Etapas en el proceso de socialización

- *Durante los primeros tres meses de vida* aproximadamente, el bebé muestra una orientación específica hacia otras personas que le atraen por su rostro, su habla y su acción, pero sin concretarla en ninguna en particular. Mediante esta atención, el recién nacido inicia conductas de respuesta y acercamiento.
- *Entre los tres y los siete meses*, también de modo aproximado, el desarrollo sensorial del bebé le permite integrar diferentes percepciones sensoriales: rostro, voz, gestos u olor entre otros, mediante los que puede reconocer a las personas que pasan con él un tiempo suficientemente prolongado. El reconocimiento se manifiesta mediante la sonrisa, las vocalizaciones o el llanto.

Las primeras sonrisas de un bebé responden más a un estado de satisfacción y agrado que a la relación con la madre o el padre. Sin embargo, a partir de la sexta semana de vida el recién nacido empieza a sonreír como respuesta a la atención, o estimulación que recibe de la persona que lo atiende habitualmente, sea la madre, el padre o ambos. Cuánto más sonríe un bebé, más responden los padres, lo que provoca interacciones en las que la sonrisa es un gesto habitual.

De modo semejante, el gorgoreo del lactante se va haciendo más nítido pasando a la vocalización diferenciada, y se irá restringiendo progresivamente a la figura de apego: la madre y el padre, habitualmente. El llanto es otro medio eficaz de comunicación del niño con el entorno, por ejemplo, ante la ausencia o presencia de la madre, cuando tiene hambre, o cualquier otra necesidad.

En esta etapa, la comunicación del bebé se va ampliando y se dirige con carácter general a un grupo de personas en su entorno, sin que se forme el vínculo de apego en sentido estricto. Así se muestra en que hasta los cinco meses aproximadamente, el bebé acepta sin angustia que lo cuide otra persona distinta de su madre, con tal que esta vuelva a él de modo reiterado.

- Es *entre los ocho y los doce meses* de vida del menor cuando *se establece la relación de apego*. En esta edad, el bebé ha madurado lo suficiente a nivel emocional y cognitivo como para establecer una relación con una persona que no es cambiante por otras. Asimismo, su desarrollo motor también se ha desarrollado lo suficiente como para que pueda iniciar el reconocimiento del entorno. Desde esta mínima madurez del niño, la relación de apego empieza a actuar como soporte emocional del niño: base segura que le da confianza y refugio seguro al que puede retornar en caso de dificultades.

La contrapartida del establecimiento del vínculo de apego es la manifestación de inquietud, rechazo y evitación de los desconocidos. En esta etapa comienza el llamado miedo a los extraños, que se intensifica hasta aproximadamente los dieciocho meses, momento en el que empieza a decrecer.

La percepción por el niño de la diferencia entre sus intenciones y las de la figura de apego

A partir del segundo año de vida, los niños dejan de mostrar tristeza o inquietud ante la ausencia temporal de la figura de apego (en principio, la madre y también el padre) porque el vínculo se ha consolidado y se sienten seguros.

Se inicia en esta etapa una variación en la relación de apego, que ya no se toma por el niño como una prolongación de sus necesidades, sino que pasa a considerar a la figura de apego como una persona distinta e independiente a él, que tiene sentimientos y objetivos que pueden ser distintos a los suyos. Y comienza a tener en cuenta esta diferencia para llevar a cabo sus propios propósitos, mediante acciones intencionadas. Como el apego está bien establecido, el niño se siente fuerte tanto para motivar a la figura de apego (su madre, su padre) por medio de abrazos, besos o muestras de cariño

como para salirse con la suya por medio de rabietas y llantos. Pero en ambos casos, bajo la seguridad de que el soporte emocional básico de su vida no se alterará por ello.

También es, en esta etapa, cuando desarrollará las relaciones afectivas que ha entablado con sus hermanos o abuelos. Esta ampliación de relaciones le llevará -una vez que se ha diferenciado a sí mismo de la figura de apego- a una ampliación del modelo único, universal y acrítico propio del apego al reconocimiento de múltiples modelos según las personas con las que se relaciona. Y con el transcurso del tiempo, comparará estos modelos y establecerá entre ellos relaciones de jerarquía y preferencia.

Los dos supuestos más importantes de modificación del vínculo de apego son el nacimiento de un hermano y la escolarización del menor.

El nacimiento de un hermano modifica todas las relaciones familiares: es necesario proceder a distribuir de un modo nuevo el tiempo y el espacio disponible; pero sobre todo el recién nacido va a reclamar toda la atención y los padres van a modificar su modo de relación con el hijo o hijos anteriores, que de ser menores van a pasar a ser de algún modo considerados como mayores y, por tanto, de ocupar una posición exclusiva y excluyente, van a pasar a una secundaria y compartida. Esta nueva situación puede generarles sentimientos ambivalentes. Los padres pueden vincularle a su ilusión por el nuevo hermano recién nacido. Aunque también pueden despertarse celos por miedo a perder el afecto de sus padres y ante la constatación de que otro ocupa, al menos de modo parcial, su lugar. Estos celos pueden aquietarse cuando el niño asuma la nueva situación, pero también pueden rebrotar cuando el recién nacido empieza a hablar y eche a andar, porque vuelve a ser el centro de atención y vuelve a invadir el lugar físico que hasta ese momento habían ocupado los demás hermanos, máxime si no respeta las reglas o interrumpe sus actividades.

Sin embargo, también es cierto que el recién nacido es polo de atención para sus hermanos, con los que va creando una relación específica, distinta a la que cada uno de ellos mantiene con sus padres, una relación de fraternidad -diversión, competencia, colaboración, complicidad- que también es educativa por sí misma, aunque como tal no tenga propósito educativo. Una relación que puede no estar exenta de conflictos, pero que pueden solucionarse si se resuelven bien y a tiempo.

La escolarización del niño es la otra gran modificación del vínculo de apego. Aunque cada vez es más frecuente que los niños vayan a guarderías, no es conveniente escolarizarlos por completo antes de que cumplan los tres años, porque es importante que cuando llegue esta etapa el vínculo se haya establecido con seguridad y el niño haya adquirido cierta autonomía. En todo caso, para que la escolarización se realice sin traumas y con éxito conviene no establecer grandes diferencias entre el entorno escolar y el familiar. Proponemos los siguientes *criterios*:

- Conviene buscar un centro escolar en el que el ideario y la práctica cotidiana sean similares a las que el niño ha vivido en su familia, o al menos que no sean opuestas. Puede entenderse que ya a esta edad es conveniente el pluralismo social y cultural porque es el criterio que se vive en casa, y en tal caso será este tipo de centro el que se acomode a la familia. En otro caso, será otro.

- La cercanía física del centro escolar a la casa familiar evitará las rutas escolares excesivas para la edad del menor, y facilitará que, si tiene algún contratiempo que, aunque no sea grave, él lo perciba como tal, (como por ejemplo, si sufre un accidente o se pone enfermo), se le pueda ir a recoger en un tiempo razonable. De otro modo asociará la lejanía del centro escolar a la inaccesibilidad a sus padres.

La primavera de la educación, la infancia

La infancia, desde los cuatro o cinco años hasta los once o doce, es como la primavera de la educación, ese momento en que la semilla brota y el campo se ve como promesa y apertura.

De una parte, el niño va adquiriendo autonomía motriz, verbal, social e incluso de control de sus emociones básicas (ira, tristeza, angustia, alegría); todo ello facilita el desarrollo cognitivo, y en concreto la adquisición de los aprendizajes instrumentales (lectura, escritura, cálculo). Y, de otra parte, es un periodo en que las relaciones con los padres, fundadas en una previa relación de apego bien establecida, son fructíferas. El menor asume su pertenencia a la familia, sus costumbres y valores, presume de sus padres con sus amigos.

En lo que respecta a la relación de apego, las *características propias de esta edad madurativa* son:

- La relación de apego, convertida en relación paterno filial y enmarcada en la relación familiar, se mantiene estable durante esta época.
- Aumenta proporcionalmente a la edad, el tiempo en que el menor es capaz de soportar la ausencia de la figura de apego sin perturbación.
- Las conductas de apego disminuyen en beneficio de una mayor frecuencia de las conductas de exploración y aprendizaje.
- Dentro de estas conductas de exploración y aprendizaje, disminuye el miedo a situaciones extrañas. No obstante, surge otro tipo de temores como la vergüenza, la culpa, el amor propio herido, el no estar a la altura de las circunstancias, o el ser rechazado por los compañeros.

Por todo ello, aunque el vínculo de apego se mantiene, varía el modo de ejercer la acción educativa. Lo importante es intentar adecuarla a las capacidades y habilidades del menor, según su etapa madurativa. En síntesis, aunque durante esta etapa el niño se abre cada día más a mayores relaciones sociales y variables educativas, predomina siempre lo que oye y vive en casa sobre lo que oye y vive fuera de ella.

El ponerlo todo en cuestión propio de la pubertad y la adolescencia

Cada etapa madurativa tiene un objetivo. Y si hasta la pubertad al niño le ha bastado con el referente familiar, a partir de este momento se le queda corto y necesita confrontarlo para establecer su propia identidad, en cuya consecución media la aprobación del grupo social con el que se relaciona fuera de la familia.

Ante esta variación decisiva hay quien considera que la pubertad y la adolescencia (desde los doce años hasta los dieciocho, por señalar una edad coincidente con la mayoría de edad) es una *edad difícil* en la que los hijos ponen en cuestión todo lo que han recibido de sus padres hasta ese momento, sin que ellos, los padres, puedan prever cómo va a concluir.

Pero también se puede entender que la adolescencia de los hijos es el último reto del esfuerzo educativo de los padres durante años, la oportunidad de acompañarles en su tránsito de la infancia a la juventud, aunque ellos pretendan recorrer el camino a su aire, lo que, por otra parte, es coherente con el objetivo de esa etapa madurativa que es la adquisición de una identidad propia.

Partiendo de la decisión de acompañar a los hijos, comenzaremos por señalar los *problemas que la adolescencia les plantea a los propios adolescentes*, que son los siguientes:

- *La aceptación de su aspecto físico*, en particular por las niñas. El cambio hormonal está provocando la modificación del cuerpo que va adquiriendo la masa corporal, la talla, el peso y la figura propios de un cuerpo adulto, pero como todavía no ha terminado el proceso, el adolescente se siente extraño. De modo semejante, el cambio hormonal afecta a su emocionalidad. Y tampoco su cerebro ha terminado de formarse.
- *La asunción de los roles del grupo en el que se integra*. Un grupo que va a ejercer sobre él una atracción emocional fuerte, por lo que va a poner en cuestión el carácter preferente de la vinculación socio-afectiva a su familia que hasta ese momento había operado casi con exclusividad.
- *La crítica de las creencias y valores propios de su familia*. Una crítica que presenta el problema de que su pensamiento está todavía muy ligado a la experiencia inmediata, carece de proyección de futuro, de recursos humanos y sociales propios de la experiencia.

Según el modo en que el adolescente afronte estos problemas podemos diferenciar entre las tres etapas madurativas siguientes:

1. *Fase gregaria*. En una primera etapa el adolescente no discrimina los modos en que sale de la etapa familiar. Al adolescente le basta con adscribirse al grupo informe de otros adolescentes iguales en edad a él, y atender a sus patrones culturales. Ante el grupo, los adolescentes se comportan como mansos corderos que siguen las directrices del pastor, que fundamentalmente es la moda en su sentido amplio. Y, en defensa del grupo, los adolescentes parecen fieros leones que son atacados en su coto de caza.
2. *Fase selectiva*. En esta fase los adolescentes seleccionan su grupo de amigos entre los que son más próximos a su estilo. Como son selectivos, necesitan cierta discriminación racional y una menor vinculación emocional.
3. *Fase conclusiva*. Es la fase en la que los adolescentes van integrando todas sus complicaciones corporales, emocionales e intelectuales y van asumiendo una

identidad propia, en la que fundamentarán su vida adulta.

El problema que hoy plantea la adolescencia es que con cierta frecuencia no se resuelve mediante la asunción de una identidad propia. Hay adolescentes que, como Peter Pan, no quieren crecer, porque quieren seguir haciendo lo que les apetece durante toda la vida y, al menos de forma mediata, no se proyectan en el devenir de los años.

Hay también otros casos en los que la adolescencia se resuelve mal, porque no da lugar a un proceso de reflexión personal por parte del menor. Sea porque se vincula a los criterios y referentes propios de la familia, sin salir de ellos, sea porque lo hace a lo que ve en la calle, con la misma irreflexión personal.

Pero lo propio de esta fase madurativa es el paso del discurso inductivo por el que se generaliza lo percibido en el propio ambiente familiar y social al discurso deductivo en el que se somete a consideración personal todo lo recibido y vivido hasta el momento. Solo esta reflexión permite que el adolescente atraviese con éxito esta etapa, y ponga los pilares de su personalidad.

Por parte de los padres, una vez que han visto que la adolescencia es una etapa madurativa irreversible y positiva, pueden volver a preguntarse qué deben hacer ante ella: ¿acompañar y orientar al hijo adolescente o dejarlo solo? La respuesta depende de la intensidad del vínculo de apego con él. Y se concreta en dos preguntas: si la intervención es deseable y si es posible.

La primera cuestión se responde desde la consideración de que el vínculo de apego forma un círculo virtuoso con la acción educativa y, por tanto, no se detiene en la crianza, sino que se extiende a todas las etapas madurativas, esto es, a todo tiempo en que la educación siga siendo necesaria. Y en la adolescencia, la educación no ha terminado, sino que pasa por especiales dificultades. Por tanto, sería impropio abandonar.

La pregunta de si la intervención de los padres es posible también se funda en el vínculo de apego que, forjado durante años, no se evapora en unos segundos. El hijo sigue siendo consciente de su pertenencia a la familia, en la que vive y de la que vive. Y está más vinculado a ella en cuestiones decisivas que a sus compañeros de grupo.

En concreto, *el vínculo de apego sigue actuando como base segura y refugio emocional* ya que el hijo sabe que el vínculo afectivo con él tiene como función educarle. Y este afecto, no se basa en sus éxitos, sino en su persona. Y sabe también que la aceptación del grupo se basa en sus éxitos, no en su persona. Esto es, en que tenga y haga las mismas cosas que los demás. Por tanto, su vinculación afectiva al grupo puede chocar con la de la familia, que, no obstante, seguirá siendo un referente para él.

Asimismo, *las referencias intelectuales* que ha recibido durante años permanecen en él, al menos de modo latente, y forman su estilo de pensamiento y su núcleo de conceptos. Pueden rechazarse, pero eso exige una reflexión expresa. De igual modo sus *hábitos de vida* tienden por sí mismos a desplegar su propia dinámica. Pueden rechazarse, pero eso reclama una decisión contraria.

En síntesis, el hijo adolescente no es Adán que carece de precedentes y tiene que

poner nombre a los animales (dotar de racionalidad humana al mundo). Es más bien Robinson Crusoe que se lleva a su isla desierta los despojos del barco, esto es toda la cultura de la civilización occidental, que es lo que le diferencia de Viernes, que tiene también su propia cultura.

Sin embargo, si no se trata de prescindir del vínculo de apego, tampoco es posible desarrollar su afectividad, esencialidad afectiva e interactiva y función directiva, del mismo modo que en las fases madurativas anteriores. Se trata sencillamente de variar el modo de interacción, no de abandonar la acción educativa.

En capítulos posteriores examinaremos las posibilidades educativas que ofrece el vínculo de apego: autoridad entendida como *potestas* y como *auctoritas*, conversación en la familia, educación mediante modelos y educación por objetivos. Sin perjuicio de remitirnos a lo que diremos sobre estos temas más adelante, aquí concretaremos algunos aspectos de su aplicación en la interacción con los adolescentes. Habitualmente se insiste en *el diálogo* como el mejor modo de acompañar a los adolescentes en sus dilemas y de ayudarles a resolverlos. Sin embargo, no todo diálogo es eficaz, por lo que queda en pie la cuestión de qué es oportuno hacer cuando no funciona. Y no olvidemos que el adolescente, en su condición de tal, busca el diálogo con sus amigos más que con sus padres. Por tanto, junto al diálogo han de considerarse las demás posibilidades que existen, fundamentalmente *la seducción y la imposición*.

El diálogo con adolescentes

En todo caso, el diálogo con el adolescente tiene características propias, que es necesario aplicar para que sea eficaz.

- *No es conveniente que los padres se coloquen en pie de igualdad con él.* No nos estamos refiriendo aquí a la forma del diálogo que puede ser todo lo distendida que se quiera, sino a la *posición* que hijos y padres pueden asumir. Si la posición de los padres es la de un colega de su hijo, no les respetará más que a un colega, y además exigirá de ellos un estar al día de sus temas que no les resultará fácil. Pero tampoco pueden hacer uso de modo indiscriminado de su posición de padres, pues en tal caso el diálogo corre el riesgo de convertirse en un monólogo que él no acepte. Queda una tercera posibilidad, que es la de aceptarle a él como es y deslumbrarle de cuando en cuando. No les será difícil desde la consideración de que un día fueron adolescentes y saben lo que le pasa; y desde su experiencia de la vida, que él no tiene. Este es el modo de que les respete de modo diferente al modo en que se siente atraído por las exigencias del grupo, con las que no conviene entrar a competir. Es preferible marcar las diferencias sin imposición.
- Una segunda regla para que el diálogo con el adolescente funcione es *evitar todo lo que le produzca rechazo y no sea esencial*. Por ejemplo, evitar la moralina, las recriminaciones, las afirmaciones de lo mal que está el mundo, el recuerdo de todo lo que han hecho por él y otras cosas semejantes. No conducen a ninguna parte, solo entorpecen el diálogo.
- *El mejor diálogo con él es el que empieza por escucharle.* Todo el mundo,

también los adolescentes, tienen necesidad de explayarse. Y si los padres invierten tiempo en ello, probablemente obtengan un exceso de información innecesaria que no les sirva para nada, salvo para auscultar su estado de ánimo, algo que si lo conocen bien pueden hacer en unos segundos. Pero entre tanta amalgama aparecerá el dato relevante que les permita intuir por dónde deben encauzar su conversación y después su acción educativa para tener éxito.

- Una última consideración es que, posiblemente, *el diálogo más eficaz sea el indirecto: que no le dé las respuestas, pero le haga pensar las preguntas*. Casi nadie se convence de lo que no quiere, por tanto, lo mejor es que el adolescente concluya por sí mismo en lo que sus padres quieren. Además, este es un método muy adecuado en esta fase madurativa que exige pasar del pensamiento inductivo al deductivo. Para eso hay dos técnicas: introducir en el curso de sus pensamientos una idea que lo desconcierte, de modo que modifique el planteamiento de su discurso (después la lógica hará por sí misma su papel); y una segunda técnica, repetir la idea clave mil veces sea a modo de sentencia breve que se convierta en una muletilla, sea de mil modos distintos (con sentido del humor, para que no irrite), hasta que cale en él.

El diálogo con el adolescente no es más difícil que el diálogo propio de una entrevista de trabajo, el que madre y padre puedan mantener con un jefe, con un subordinado, o en una conversación de negocios. Han tenido muchos diálogos más complicados a lo largo de su vida que los que habitualmente puedan tener con su hijo adolescente. Pero también en este caso, como en cualquier otro, es preciso plantearse su especificidad. No obstante, el diálogo con el adolescente tiene un problema, el de que cuanto más se necesita, peor funciona. Hablar con los hijos es divertido, pero no está claro que resuelva su vida ni la de los padres cuando la situación ha llegado al límite. En consecuencia, tenemos que examinar también otras posibilidades.

La más eficaz es *encauzarle*. Como dice el refrán, no hay mejor defensa que un buen ataque. Si los padres esperan a que los hijos resuelvan por sí mismos su vida, estos pueden tardar varios años, todos los que duran las diferentes fases de la adolescencia a las que nos hemos referido. Y, por otra parte, si ellos pierden la oportunidad de resolver su adolescencia a tiempo no tienen otra. Pasados los plazos, llega la edad adulta, que ya no es edad de resolver, sino de actuar.

Al adolescente se le puede encauzar por vía directa o indirecta. Para hacerlo por vía directa los padres pueden valerse del cumplimiento de lo que en capítulos posteriores describiremos como marco o reglamento de funcionamiento de la familia: horas de salida, de entrada, rendimiento académico... Se trata de hacerles ver que hay unos mínimos innegociables y hacer que se cumplan. Otro modo de encauzarle es por vía indirecta: facilitando todas aquellas actividades que le convengan y dificultando las que no lo hagan. Por ejemplo, facilitando las salidas con el grupo de amigos que sea del agrado de los padres. Si son los amigos los que van a intentar marcar las pautas, cuanto más próximos sean a la comprensión de la vida, por parte de los padres, más dificultades evitaremos. Otra posibilidad es fomentarle actividades que los padres entiendan que le

convienen: viajes, libros, películas, deportes, hobbies. Si le dan elementos de reflexión, reflexionará sobre ellos.

Se trata, en definitiva, de no perder la dirección de la familia, aunque los padres ejerzan su función mediante un modo de interacción distinto al que empleaban en otras fases madurativas de su hijo.

Por último, está la cuestión de *educarle prohibiéndole* lo que a juicio de los padres no les parezca pertinente que haga.

No debemos excluir una prohibición tajante si la ocasión lo merece. Nuestra experiencia de la vida –y la de los padres que también han sido adolescentes- es lo suficientemente amplia para que puedan decidirse a prohibir algo con visos de acierto. No pueden prohibirlo todo, ni prohibir constantemente, pero tampoco deben excluir esta medida cuando la vean necesaria. En consecuencia, lo oportuno es que las prohibiciones sean pocas, pero que se cumplan. De otro modo solo generarán desobediencia que debilitará su autoridad. Si son conscientes de que su prohibición se va a infringir, por ejemplo, prohibiéndole salir con sus amigos, mientras ellos están de viaje, es preferible acudir a otras técnicas como la persuasión “primero estudias y luego sales con tus amigos” empleando todas sus artes para convencerle con la idea, o la de encauzarle “le envían a vivir esos días con sus abuelos o se lo llevan con ellos”, aunque lo tengan aburrido y fuera de contexto. Una última reflexión es que la prohibición es pura contención, de sí no aporta nada, por lo que, si no se la completa con una acción positiva, no generará un desarrollo madurativo.

En conclusión, conviene desmitificar la adolescencia. En ella la relación de apego se mantiene en su sustancia, aunque se cuestione su aplicación. Y los hijos necesitan de la ayuda de sus padres tanto como en las anteriores etapas madurativas, lo único que sucede es que tienen que ejercitarla de modo distinto, conforme a las nuevas circunstancias, modificando la interacción con él.

La edad adulta. La relación de apego no termina, se transforma

Para terminar este tema conviene hacer una referencia al vínculo de apego a partir de la primera juventud. Como ya hemos señalado, el vínculo de apego no termina, se transforma. Y ahora, a partir de la juventud, la relación de apego es ya neta relación paterno filial, muy lejana en su funcionamiento al originario vínculo de apego entre el bebé recién nacido y sus padres, pero su continuación sin ruptura intermedia se mantiene en el tiempo.

Sí que es cierto que el vínculo matrimonial de los hijos deja relegado a un segundo plano al vínculo de apego. Y también lo es que el nacimiento de los hijos de esta joven pareja creará nuevos vínculos de apego entre ellos y sus propios hijos. ¿Qué consejo se les puede dar? Lo habitual es responder que ninguno. Pero yo me atrevería a proponer otro: que no hagan ni lo mismo que sus padres ni lo contrario, pero que les imiten en su creatividad para resolver situaciones diversas con medios diferentes. O, dicho de otro modo, el mejor modo de imitar una buena relación de apego infantil es crear otra

distinta.

Por último, tenemos la vejez de los padres. Aquí, la originaria relación de apego gira sobre sí misma y es habitual que los hijos se ocupen de sus padres, ahora más o menos necesitados de ellos.

4. La singularidad de cada vínculo de apego

Hasta el momento hemos planteado la relación de apego como un modelo abstracto, pero como tal no existe en la realidad. Lo que hay es el vínculo de apego concreto de este hijo singular con cada uno de estos padres determinados. Y eso exige que al esquema formal que hemos ido exponiendo se le dote en cada vínculo de apego específico de las características que lo configuran. Por tanto, en el presente capítulo atenderemos a los factores que inciden directa o indirectamente en la formación y desarrollo del vínculo: el temperamento del menor; los rasgos de carácter y su educación; la personalidad de cada uno de los padres; la relación de los padres entre sí; y la estructura y el funcionamiento de la familia.

El temperamento del menor

Aunque no hay un concepto unívoco en psicología evolutiva y educativa, podemos entender por temperamento el modo de ser y de obrar de cada persona que radica en su constitución biológica y en consecuencia es de origen genético.

Este concepto se remite, por tanto, a lo más primario, previo a toda educación. Por eso cuando alguien se deja llevar por sus impulsos se dice que *es un temperamental*.

El temperamento de acuerdo con la escala de Thomas y Chess (Carey y Mcdevitt, 1989) se concreta en nueve rasgos, que son los siguientes: nivel de actividad, regularidad, actitud de aceptación o rechazo de situaciones nuevas, adaptabilidad a situaciones nuevas, intensidad en las respuestas emocionales, estado de ánimo básico, persistencia o atención continuada en una actividad, distracción, umbral sensorial (Tabla 4.1).

Tabla 4.1. ESCALA DE CLASIFICACIÓN DEL TEMPERAMENTO INFANTIL		
Nivel de actividad Mi hijo se resiste siempre y se mueve mientras le visto o le pongo los pañales. Corre cuando va por casa. Se revuelve y da vueltas mientras espera para comer. Le resulta problemático sentarse durante largo rato en el carrito del supermercado. Se pone nervioso cuando estamos haciendo algo reposado, aunque esté interesado. Tira o le da golpes a los juguetes cuando está jugando en casa. Disfruta más de las actividades que comportan moverse que las que requieren sentarse.		
POCO (0) ☐	BASTANTE (1) ☐	MUCHO (2) ☐
Regularidad Tiene sueño más o menos a la misma hora cada tarde. Se levanta sobre la misma hora cada mañana. Come la misma cantidad en cada comida. Tiene el hábito de picar durante el día o antes de irse a la cama. Está nervioso o muy tranquilo a horas predecibles diariamente.		
POCO (2) ☐	BASTANTE (1) ☐	MUCHO (0) ☐
Aceptación y respuesta inicial a situaciones nuevas Sonríe espontáneamente cuando le habla un adulto que no es familiar. Cuando vienen visitas a nuestra casa, se acerca a ellas. Habla directamente con adultos que no le son familiares. Quiere explorar sitios nuevos. Juega con niños que se encuentran fuera de casa. Se siente cómodo al cabo de diez minutos en la mayoría de las situaciones nuevas.		
POCO (2) ☐	BASTANTE (1) ☐	MUCHO (0) ☐
Adaptabilidad a situaciones nuevas Le cuesta varios días acostumbrarse a estar en un nuevo sitio. Se siente incómodo con otros adultos incluso después de haber estado varias veces con ellos. Le cuesta mucho tiempo habituarse a una nueva canguro. Tiene problemas para dormir en un sitio nuevo la primera vez. Se resiste a cambiar sus rutinas diarias, incluso si le explico el cambio con antelación. Continúa portándose mal, aunque le haya establecido un claro límite varias veces.		
POCO (0) ☐	BASTANTE (1) ☐	MUCHO (2) ☐
La intensidad de la acción Se ríe en voz alta cuando le hago cosquillas. Pega y grita cuando le tomo la temperatura. Se excita cuando le hago elogios y salta, se ríe o chilla con placer. Arma		

escándalo o protesta cuando lo visto y le pongo ropa por la cabeza. Si no le gusta una comida nueva, pone caras y la escupe. Si no consigue lo que quiere, normalmente llora o da patadas con frustración. Expresa sus emociones de forma más fuerte que otros niños de su edad. Me incomoda cuando llora, grita o tiene un arranque en un lugar público.		
POCO (0) ☐	BASTANTE (1) ☐	MUCHO (2) ☐
Humor básico positivo Cuando se levanta por la mañana, habitualmente está contento, cuando ve un juguete nuevo, sonríe mientras lo examina. Cuando se da algún golpe suave o se hace un poco de daño, lo ignora. Cuando juega solo, sonríe. Está de buen humor con frecuencia. Tiene aspecto de sentirse feliz la mayor parte del tiempo.		
POCO (2) ☐	BASTANTE (1) ☐	MUCHO (0) ☐
Persistencia y tiempo de concentración Cuando juega conmigo, se concentra durante más de 5 minutos. Cuando mi hijo juega con su juguete favorito, continúa jugando con él durante 10 minutos. Si se le da un juguete nuevo, puede jugar con él durante 30 minutos sin perder el interés. Retoma una actividad de la que estaba disfrutando si se le interrumpe con otra cosa. A menudo se niega a dejar una actividad incluso si le pido que haga algo que le gusta mucho. Si está haciendo un puzle o algo nuevo, persistirá, aunque le resulte difícil.		
POCO (2) ☐	BASTANTE (1) ☐	MUCHO (0) ☐
Capacidad de distracción Cuando juega, levanta la vista si suena el timbre o el teléfono. Sigue mirando un libro con ilustraciones conmigo cuando hay ruidos que le distraen, como cláxones de coches o portazos. Si está jugando en el parque, levanta la vista cada vez que pasa alguien por su lado. Si mi hijo llora, puedo distraerlo cantando o charlando con él. Si juega con un objeto prohibido, puedo sustituirlo por un juguete aceptable sin que proteste.		
POCO (0) ☐	BASTANTE (1) ☐	MUCHO (2) ☐
Sensibilidad Mi hijo nota si mezclo una cantidad de comida que no le gusta con comida que le gusta. Nota si cambio de marca de leche o zumo. Nota y reacciona a los olores como el perfume o el humo. Le gusta lavarse las manos cuando las lleva sucias. Se da cuenta de los pequeños detalles en las ilustraciones de los libros. Protesta y se niega a llevar ropa que no sea suave o le apriete un poco.		
POCO (0) ☐	BASTANTE (1) ☐	MUCHO (2) ☐

Corrección de la escala:

- Si se obtiene una puntuación de **0 a 4** puntos podemos decir que el niño tiene un temperamento **fácil** (el niño es fácil de educar).
- Si se obtiene una puntuación de **5 a 9** puntos podemos decir que el niño tiene un

temperamento **básicamente fácil** (el niño es fácil de educar, aunque hay algunos rasgos de carácter que hay que cambiar).

- Si se obtiene una puntuación de **10 a 14** puntos podemos decir que el niño tiene un temperamento **difícil** (el niño es difícil de educar, la madre suele estar tensa y la familia también).
- Si se obtiene una puntuación de **15 a 18** puntos podemos decir que el niño tiene un temperamento **muy difícil** (tanto el niño como la familia lo pasan mal).

La puntuación en cada uno de estos rasgos nos da la modalidad del temperamento de cada persona, y su conjunto nos permite distinguir entre temperamento fácil, regular, difícil, muy difícil.

En lo que atañe al tema de este libro, tenemos que tener en cuenta que todos los niños necesitan del vínculo de apego, sea cual sea su temperamento, y que ellos se comunican desde el temperamento que tienen; por eso, *en la medida en que estos rasgos del temperamento sean funcionales o disfuncionales la relación con él será más fácil o difícil*. Cuánto más difícil sea el temperamento de un niño, más difícil será su educación y más necesitarán los padres poner de su esfuerzo para que el vínculo rinda los frutos que le son propios.

Hechas estas advertencias, pasamos a exponer de forma detenida los *rasgos de temperamento* que hemos mencionado y cómo influyen en la relación de apego.

Nivel de actividad

Hay personas de por sí activas o pasivas, e incluso en sus manifestaciones extremas hiperactivas o ultrapasivas. Sin un mínimo de actividad tanto externa como interna de padres e hijos no puede establecerse la relación de apego, y si el nivel de actividad es equilibrado, esta se despliega con mayor facilidad. El problema se plantea en particular frente a un nivel de actividad excesivo. Para paliar sus efectos se pueden tomar en consideración las siguientes sugerencias:

- Facilitar que el niño desahogue su necesidad de actividad, habilitándole un sitio en casa, llevándole al parque o fomentando el deporte según su edad.
- Prever la situación. Si se le va a pedir al niño un comportamiento formal durante algún tiempo, lo oportuno es que antes le hayan facilitado un nivel de actividad que le permita estar quieto cuando sea necesario.
- Graduar el tiempo en que este niño puede comportarse con formalidad, aumentándolo progresivamente en la medida en que él vaya siendo capaz de ampliarlo.

Regularidad

El ritmo biológico marca el rendimiento del organismo y por tanto de la persona. Un adecuado ritmo biológico hace que el niño sea menos impredecible, más estable. Por el contrario, la falta de ritmo biológico, además de ser un desgaste para el organismo, es un impedimento para toda actividad interna o exterior. Esta necesidad se concreta en algo

tan elemental como facilitar la regularidad en las funciones neurovegetativas (sueño-vigilia, apetito y función intestinal). De un modo más amplio, en establecer un horario, no un horario rígido, sino adaptado a las circunstancias, pero sí un horario.

Actitud de aceptación o rechazo de situaciones nuevas

Hay menores que por temperamento tienen una actitud abierta ante la novedad y otros que rechazan lo desconocido (un nuevo profesor, un nuevo compañero, una nueva tienda...). Cuando la aceptación de situaciones nuevas es baja, se pueden tomar en consideración las siguientes indicaciones:

- Reflexionar acerca de qué tipo de experiencias son las que resultan más difíciles para este hijo en concreto. Pues en cada niño pueden ser distintas.
- Darle confianza antes de introducirle en una nueva situación: hablar con él explicándosela, asegurarle que ellos, que son sus padres, acudirán si los reclama.
- Facilitar que acepte situaciones nuevas, situándole en ellas. Por ejemplo, cuantas más veces visite la casa de un amigo, antes se despegará de la necesidad de presencia inmediata de sus padres.

Es importante que los padres gradúen la confrontación del niño con nuevas situaciones sin forzarle más de lo que es posible, pero también lo es que no se encuentren incómodos ante sí mismos o que se pongan a la defensiva si la reacción del menor no es la esperada. De un modo u otro, cada hijo tiene que adaptarse a su entorno.

Adaptabilidad a situaciones nuevas

A todos puede costarnos más o menos romper con nuestras costumbres y rutinas, también al menor. Esta adaptación o inadaptación puede responder a su base temperamental, porque hay niños que desde pequeños son excesivamente rígidos y rutinarios y rechazan cualquier cambio sin entrar ni tan siquiera a valorarlo. Esto puede suponer un hándicap en el vínculo de apego que es necesario afrontar.

El criterio educativo en este punto es armonizar la necesidad de previsibilidad y de rutina que todos necesitamos con la necesidad de no eludir nuevas experiencias. Desde las más simples, como el cambio de ropa con el cambio de temporada, a otras más complejas como la preparación del equipaje para un campamento infantil. Lo importante es que los hijos adquieran un mínimo de flexibilidad mental que puede facilitarse mediante una adaptación progresiva haciendo un listado de lo que más cuesta e ir paso a paso superando obstáculos.

Intensidad en las respuestas emocionales

El temperamento del menor va a dar lugar a una mayor o menor intensidad en su respuesta emocional a una situación dada. Lo podemos valorar por su mayor o menor excitabilidad externa: si hay o no proporción entre el estímulo recibido y la respuesta observable. Por este medio podemos inducir si su afectividad es equilibrada, deficiente o excesiva.

Para que el vínculo de apego pueda actuar aquí como base segura y refugio emocional es importante que los padres no pierdan la calma, manteniendo un tono medio que el hijo considere previsible. De cara al hijo, la acción educativa procurará ayudarle a expresar sus emociones de tal modo que ni se las guarde para adentro y se bloquee, ni las exprese de modo inadecuado. Verbalizar correctamente sus emociones puede ser un modo de que se desahogue y se tranquilice.

Estado de ánimo básico

Otro factor temperamental es el estado de ánimo básico con el que se afronta la vida (que no se debe confundir con los estados de ánimo ocasionales). Lo deseable es que el niño se muestre sustancialmente contento consigo mismo y con su vida; pero puede ocurrir lo contrario, que todo lo vea negativo y oscuro y se exprese por tanto en hostilidad, retraimiento, protestas, etc. Cuando el estado de ánimo temperamental de un hijo es bajo, la acción educativa puede responder a él del siguiente modo:

- Si no se trata de un estado de ánimo ocasional o inducido, sino que es temperamental, lo más adecuado es, en primer lugar, que los padres acepten a su hijo tal como es. No todos los niños son risueños y alegres.
- Intentar contrapesarlo mostrándole modos de ver la vida más optimista; fomentar en él actividades que le alegren o, cuando menos, que le entretengan y le permitan desarrollar su creatividad. En definitiva, inducirle a desarrollar pensamientos positivos.

Persistencia o atención continuada en una actividad

Este rasgo de temperamento mide la capacidad de concentración para iniciar, desarrollar y terminar una tarea. La capacidad de atención del menor va a facilitar o dificultar su educación de modo importante. En este punto, además de considerar que la concentración y atención se desarrolla con la edad, los padres pueden fomentarle la lectura o impartirle técnicas de estudio, hacer ejercicios de concentración o juegos en los que se requiera esta capacidad como por ejemplo el ajedrez, que contrarresten su dispersión por temperamento.

Distracción

Se trata de medir, al contrario que en el punto anterior, la falta de atención del niño. Un niño que se distrae en exceso hace que la relación de apego se consolide en base a interacciones frecuentes a lo largo del día, pero inconclusas la mayoría de ellas. Las orientaciones que se pueden tener en cuenta cuando la distracción es alta son las siguientes:

- Averiguar los tipos de situaciones que parecen distraerle más y por qué. Si está concentrado en una actividad es mejor dejarle que desarrolle sus habilidades en ella que interrumpirle.
- Cuando se trata de atraer su atención, conviene emplear diversos recursos como

hablarle más alto, fijar la mirada en la suya antes de hablarle (si no sintoniza con el contacto ocular, probablemente no habrá advertido la presencia de su madre o de su padre), hacer algún tipo de ruido para que se percate de la presencia de los padres o dar una palmada y esperar a que el niño levante la vista antes de hablar con él.

- No entrar en el vicio de regañarle o castigarle, porque el niño desconectará afectivamente de quien lo hace. Ya que, a fin de cuentas, estar distraído no es un acto voluntario.
- Ofrecerle alternativas atractivas a su distracción: jugará mejor con un solo niño que con un grupo; estará más integrado en un grupo en el que las actividades estén estructuradas que en otro en el que haya muchas opciones; se centrará más en un ambiente en calma que en otro en el que haya múltiples estímulos sensoriales que le distraigan.

Umbral sensorial

Se mide aquí el nivel de percepción del niño de los estímulos sensoriales, un ruido, un olor, etcétera. Si el umbral sensorial del niño entra dentro de los patrones estándares de las personas de su entorno su respuesta se entenderá adecuada al estímulo recibido. Pero si su umbral sensorial es excesivamente alto o bajo, el estímulo que recibirá será también más alto o más bajo que el de las demás personas con las que convive, por lo que, si la respuesta se adecúa al estímulo, será desproporcionada, ya por excesiva, ya por insensibilidad (es el caso, por ejemplo, de las personas que por dificultades de audición tienden a responder demasiado alto porque no modulan el tono de voz).

Cuando el umbral sensorial del niño es alto se pueden tomar en consideración los siguientes puntos:

- Respetar su percepción de la vida, que es importante para él, aunque difiera de la habitual en su entorno.
- A medida que crezca aprenderá que debe comportarse con educación, esto es, aceptar cosas que preferiría evitar (ruidos, comidas, etcétera).
- Las personas con especial agudeza sensorial pueden desarrollar una sensibilidad muy matizada cuando llegan a adultos.

Rasgos de carácter y su educación

El temperamento es difícil de modificar, pero se puede educar y esta educación incluye pautas cognitivas y de conducta. El modo en que el aprendizaje formal o informal interfiera con el temperamento dará paso a unos u otros rasgos de carácter, entendiendo por *carácter* el conjunto de cualidades psicológicas y de comportamiento que definen a una persona.

Destacaremos siete rasgos de carácter que son: *extravertido, introvertido, activo, pasivo, dominante, sumiso e independiente*, cada uno de ellos con sus aspectos positivos y negativos y sus requerimientos respecto de la acción educativa. Nos centramos en estos

rasgos porque pueden dificultar la relación de apego a los padres. Pero, además, porque si despuntan en la infancia no facilitan un buen ajuste de la personalidad lo que los convierte también en contenido de la acción educativa materna y paterna.

Carácter extravertido

El carácter extravertido es el que menos preocupaciones da a quien lo posee, porque le otorga gran facilidad para adaptarse al medio en que vive: le confiere una actitud positiva, interesada por el entorno, apreciativa. El extravertido tiene gran capacidad para hacer relaciones. Es por tanto sociable, tiene buenos sentimientos, es tolerante, es simpático. En general posee los valores que llamaríamos humanos. Es la persona de las virtudes prácticas: es paciente, alegre, condescendiente, amable.

Sin embargo, el extravertido tiene que luchar contra los siguientes posibles defectos: puede caer en la superficialidad, pasividad, falta de ambición personal, vanidad, conformismo, descuido, y sobre todo en el comodismo. En definitiva, corre el peligro de llevar una existencia un poco exterior y vacua. Dicho de otra forma, de convertirse en un *mass media*. La educación del carácter extravertido estriba en crearle ambiciones personales, conferirle espíritu de iniciativa, ayudarle a ser un hombre reflexivo frente a su entorno, que dé lugar a asentar su acción en convicciones propias, bien argumentadas.

Carácter introvertido

El carácter introvertido también muestra aspectos positivos. El aislamiento favorece la intimidad, la reflexión y la creatividad. Normalmente estas personas tienen una gran imaginación. No obstante, siempre se han visto en este rasgo aspectos negativos como son los siguientes: los introvertidos suelen ser susceptibles y tímidos; este carácter favorece la inadaptación social, lo que da lugar a una constante tensión interior; puede favorecer el desarrollo de ideas fijas y un comportamiento demasiado meticuloso; en su grado extremo, el introvertido puede disociarse de la realidad.

La educación del introvertido buscará, por una parte, fomentar su trato con otras personas, prestar atención a los detalles de la vida práctica, hacerle vivir la vida real; y por otra, enseñarle a expresar lo que siente y a no pensar constantemente en cómo arreglar las cosas que le perturban sin dar ningún paso para intentar llevar a la práctica sus pensamientos.

Carácter activo

Como ventajas o cualidades del carácter activo se pueden señalar las mismas que las del extravertido, más la actividad. En cuanto a los defectos nos encontramos con que la persona activa, por estar acostumbrada a empujar, luchar y vencer, valora demasiado todo lo que es fuerza, energía y dominio. Esta forma de hacer a veces le lleva a ser ciego a otros valores que sin ser tan palpables son igualmente importantes como, por ejemplo, la rectitud, la benevolencia o la compasión. No es raro que entre los activos prevalezca a veces la lógica de la fuerza o la falta de escrúpulos, así como la ausencia de sensibilidad y delicadeza. En ocasiones los activos pueden caer en un narcisismo más o menos

pronunciado, dada la importancia que dan a la figura externa.

La educación del carácter activo exige enseñar a quien lo posee a que no se valore demasiado, que no se erija en un prototipo de persona. No debe olvidar que su mundo no es todo el mundo, ni él tiene el monopolio de los valores humanos. Por esto mismo, debe tener cuidado en no considerar como inferiores a los demás y que la actividad externa es solo una cara de la moneda. El reverso es la reflexión, la intimidad, la escucha, la pasividad aparente pero que sirve de trampolín para que otros salgan al campo de juego a ganar.

Carácter pasivo

El carácter pasivo presenta los siguientes aspectos negativos: ni desean ni asumen responsabilidades, solo viven a gusto cuando encuentran otra persona que resuelva sus problemas o necesidades; o incluso ni eso, simplemente se acomodan a la situación evitando, eso sí, cualquier desgaste, sea para mejorar, sea para resolver. Como amoldan su vida a la de la persona a la que se remiten, su modo de vida será la de esta. Tienen por tanto el peligro grave que deviene de la clase de personas con las que se relacionan. Está claro que la educación del carácter pasivo consiste en reforzar su espíritu de iniciativa e independencia.

Carácter dominante

Como aspecto positivo se puede resaltar su vocación y aptitud de mando. Como aspectos negativos que, quien lo posee, puede llegar a ser molesto a los demás, puede provocar rechazo cuando priva de su libertad de acción a otros y puede llegar a cometer abusos. En la educación del carácter dominante lo que prima es enseñar a la persona a dominarse a sí misma.

Carácter sumiso

Su aspecto negativo más relevante es que se pliega constantemente a los demás. Su educación estriba en ayudarlo a formularse sus propias convicciones y un estilo de vida que refuerce su personalidad e independencia. Todos hemos de encontrar nuestra propia identidad.

Carácter independiente

Este carácter tiene los siguientes aspectos positivos: ha desarrollado su sentido de la autonomía y le gusta conducirse bajo su propia iniciativa; no le resulta molesto comportarse de modo distinto a los demás ni le influyen las opiniones que estos tengan sobre su comportamiento. Su aspecto negativo es que puede llegar a tomar decisiones erróneas o perjudiciales por no confrontar su opinión con la de otras personas. Su educación debe atender a desarrollar su sentido de la medida y de la prudencia, y a ponderar la información y el consejo que recibe de otras personas.

La personalidad de cada uno de los padres

Por personalidad podemos entender la suma del temperamento, el carácter, la inteligencia, las creencias y valores, y el estilo de vida. Desde nuestro punto de vista de estudio del vínculo de apego debemos tener en cuenta que:

El niño alcanza la personalidad en sentido propio cuando cumple sus etapas madurativas, por tanto, tras la adolescencia, cuando concluye la función del vínculo.

La personalidad de los padres es importante en el vínculo de apego, porque lo favorece o dificulta. Con frecuencia se ha estudiado desde la perspectiva del diagnóstico de trastornos y su influencia negativa, pero nosotros lo abordaremos desde la siguiente perspectiva ¿cuáles son los rasgos óptimos de la personalidad de los padres para la relación de apego y su acción educativa?

Para responder a esta cuestión, nos centraremos en describir los factores y rasgos de la personalidad según el modelo de los *Cinco Grandes Factores de la Personalidad* desarrollado por Costa y McCrae. Es una teoría clara que establece un elenco de factores y rasgos que nos permitirá abordar el tema sin omitir aspectos relevantes y sin incluir otros que no sean pertinentes. Este modelo parte de la consideración de que las características más importantes de la personalidad han quedado reflejadas en los diferentes lenguajes, de tal modo que existen más palabras para referirse a cada una de ellas según su relevancia. A partir de este dato y en base a investigaciones empíricas, elabora una taxonomía de rasgos que sintetiza en cinco grandes factores (de ahí su nombre).

Los Cinco Grandes Factores de la personalidad que Costa y McCrae establecen son los siguientes: *extraversión*, *afabilidad*, *concienciación*, *neuroticismo*, y *apertura mental*. Dentro de cada uno de estos grandes factores se incluyen diferentes rasgos de personalidad.

Extraversión

En el primer factor señalado, extraversión, Costa y McCrae (2008) incluyen los siguientes rasgos: cordialidad, gregarismo, asertividad, actividad, búsqueda de emociones y emociones positivas. De ellos son especialmente relevantes para la adecuada relación entre padres e hijos los dos siguientes:

- *Cordialidad* o capacidad para establecer vínculos con otros. Etimológicamente cordial proviene de *cor*, *cordis*, corazón. A las personas cordiales les es fácil la unión de corazones, la *vinculación afectiva* con las personas con quienes tratan. Y mediante esta cercanía les es más hacedero crear un *clima cálido* en donde el niño pueda hablar, contar, expresar sus sentimientos, razonamientos, sinsabores o alegrías, libremente, sin miedo a lo que su interlocutor pueda pensar. Esto es muy importante tanto en la fase de creación como en la del mantenimiento del vínculo. Porque, además, a la inversa, en la medida en que el niño sea capaz de expresarse, será también capaz de escuchar y como consecuencia de abrirse a la necesaria *colaboración*.

- *Emociones positivas*, o capacidad de responder a las circunstancias de la vida con *respuestas razonablemente optimistas o esperanzadoras*; esto es, de ver la botella llena hasta la mitad como medio llena y no como medio vacía y de transmitir esta percepción. El optimismo es una forma de enfocar la vida con sus dificultades, que las tiene, desde una *perspectiva alentadora, realista pero siempre con un horizonte de mejora*. La persona en sí misma es valiosa pese a todas las circunstancias adversas, sean estas externas o internas a ella.

Afabilidad

El segundo factor que reconoce este modelo es el de afabilidad. Dentro de ella se incluyen los siguientes rasgos de personalidad: confianza, franqueza, altruismo, actitud conciliadora, modestia y sensibilidad hacia los demás. En este caso, los seis rasgos son óptimos para la relación de apego.

- *Confianza*. Entendida como la tendencia a considerar que los demás son honestos y con buenas intenciones, es un rasgo valioso para el desempeño de la paternidad. Implica ser capaz de apreciar todo lo bueno que tiene cada hijo y ello a pesar de toda la información negativa que te puedan aportar el hijo o su entorno. Por otra parte, confiar en cada hijo es el primer paso para que él se valore a sí mismo y como consecuencia se decida a iniciar su camino y madurar un proyecto de vida alcanzable.
- *Franqueza o sinceridad*. El padre o la madre ni son actores ni la acción educativa es una puesta en escena. Es necesario que exista sinceridad con el hijo, lo que exige proporcionarle una perspectiva cierta de sus capacidades, valía, carácter y medios.
- *Altruismo*. Entendido como tendencia a preocuparse por los demás. Este es uno de los rasgos considerado como más necesario. Se trata de una forma de apertura hacia el otro caracterizada por la voluntad de hacerle la vida más agradable (Polaino-Lorente et al., 2003: 367).
- *Actitud conciliadora*. Es la tendencia a ser respetuoso y cooperativo en los conflictos interpersonales. Al ser la relación de apego asimétrica y de exigencia respecto de los hijos, los padres han de tener una actitud conciliadora que, por supuesto no solo no genere conflictividad, sino que tienda a que la que pueda existir derive en una actitud de colaboración.
- *Modestia*. Los padres no pueden ser el foco de atención de la relación, sino solo su conductor discreto.
- *Sensibilidad hacia los demás*. Este rasgo caracteriza la actitud de simpatía y de colaboración de los padres con el hijo. Exige que los padres tengan la receptividad suficiente para apreciar que la información que este les da es relevante para él, aunque los padres la aprecien como irrelevante. Implica, por tanto, hacerse cargo de los sentimientos, incomodidad y/o satisfacción de la persona.

Concienciación

El tercer factor engloba diferentes rasgos de personalidad bajo el término concienciación, término anglosajón que en la lengua castellana incluiría los de *diligencia, responsabilidad, tesón*. Los rasgos de personalidad que se incluyen en este grupo son: competencia, orden, sentido del deber, necesidad de logro, autodisciplina y deliberación. Todos son adecuados para establecer una buena relación de apego.

- *Competencia*. Los padres deben considerarse a sí mismos competentes para realizar la tarea que les incumbe. Y, para que esta apreciación de sí mismos no sea vana, es conveniente que conozcan los postulados teóricos sobre los que se sustenta la educación y las técnicas aplicables: la dinámica familiar, estructura y funcionalidad; estilos parentales y relaciones de apego con los hijos; etapas madurativas del desarrollo; formación de la personalidad en el niño; las formas de ocio y las conductas de riesgo. Pero los padres han de ser ante todo sensatos. Con independencia de todo lo que puedan decir los manuales, estudios documentados o cursos a los que hayan acudido, lo que no pueden olvidar es que como padres se encuentran a sí mismos tratando a esta persona singular y concreta que es su hijo, a la que conocen mejor que nadie, y por tanto es inexcusable que actúen en cada caso como mejor le convenga según sus cualidades, necesidad y circunstancias específicas.
- *Orden y organización*. Más que a un orden de elementos materiales nos estamos refiriendo aquí a un orden mental. El hijo suele suministrar mucha información dispersa que los padres tienen que analizar y estructurar para ayudarle a crecer.
- *Sentido del deber*. Es necesario que los padres sean conscientes de su deber de educar y dentro de ella, el de conducir la relación de apego del modo más adecuado posible, ejerciendo la autoridad con afecto incluso cuando la relación no arriba a buen puerto por sí sola, sino que se estanca, retrocede o se complica, y por todo ello pone a prueba el buen ánimo de los padres y su paciencia.
- *Necesidad de logro*. Por motivación de logro se entiende la motivación para obtener resultados exitosos, sea en la vida o en la profesión. Como padres necesitan esta motivación de logro que consiste en este caso en conducir a sus hijos del modo más adecuado. Es cierto que en ocasiones se van a encontrar con que el ritmo madurativo o la elección de vida de sus hijos no está en sus manos. En estos casos el logro se transforma en perseverancia, en continuar el esfuerzo inteligente para mejorar la calidad de la relación con su hijo. Que esta relación no pierda en confianza, respeto y lealtad.
- *Autodisciplina* o capacidad para emprender tareas y llevarlas a cabo a pesar de la monotonía o el aburrimiento. Toda profesión cansa en su reiteración, también lo que podríamos llamar aquí la profesión de padre o de madre, y la rutina pueden pasar a formar parte de la propia vida. Para evitarlo, pueden recordarse a sí mismos la singularidad de cada hijo, de su estadio madurativo, el hecho de que todo proceso tiene sus momentos de alza o de baja. Quizá este planteamiento les haga revivir el espíritu emprendedor y la ilusión con la que recibieron en casa a

su primer hijo.

- *Deliberación.* Pensar, reflexionar cuidadosamente antes de actuar es un rasgo muy importante. Es muy grave aconsejar o dirigir de modo atropellado, sin darse antes el tiempo necesario para delimitar cuál es la necesidad real del hijo y el modo más sencillo para resolverla.

Neuroticismo

El cuarto factor, neuroticismo. Bajo este apartado se agrupa a los individuos propensos al sufrimiento psicológico y con estrategias de afrontamiento no adaptativas. Se agrupan aquí los siguientes rasgos de personalidad: ansiedad, hostilidad, depresión, ansiedad social, impulsividad, vulnerabilidad. Como es obvio, ninguno de estos rasgos es adecuado para el desarrollo de la relación de apego.

Apertura mental

Este quinto factor de la personalidad engloba los siguientes rasgos: fantasía, estética, sentimientos, acciones, ideas, valores. En conjunto, como personas con apertura mental se considera a las personas curiosas, con muchos intereses, creativas, originales, imaginativas y no tradicionalistas. En principio podría considerarse un factor positivo pues la apertura a toda información y la creatividad son necesarias. Sin embargo, esta afirmación debe matizarse en el sentido de que debe diferenciarse la creatividad de la fantasía, y en el de que la apertura no puede difuminarse en el deseo constante de cambiar de actividad, sin profundizar en ninguna.

En consecuencia, podemos considerar rasgos positivos la apertura a los sentimientos que transmite el hijo, la apertura a nuevas ideas e intereses intelectuales y a reexaminar los propios valores. Y como rasgos negativos, la fantasía y el deseo constante de cambiar de actividad.

- *Apertura a los sentimientos del hijo.* Con esta expresión no nos referimos a la sensibilidad hacia los demás y por tanto hacia el hijo en sus sentimientos, sino a la apertura hacia la comprensión de la vida que el hijo manifiesta en sus sentimientos. Lo que no implica aceptación de este modo de sentir y comprender, que incluso puede ser nocivo para el mismo hijo, pero a cuya realidad los padres deben estar abiertos para poder actuar sobre ella.
- *Apertura a nuevas ideas e intereses intelectuales.* Este rasgo entronca con la necesidad de competencia parental y será difícil tener esta competencia si no se está razonablemente abierto al menos al análisis de otras ideas y planteamientos que puedan aportar nuevos horizontes.
- *Apertura a los nuevos valores sociales, políticos y religiosos* que emergen en la sociedad. Probablemente, en casi todos los nuevos enfoques culturales y sociales pueda encontrarse algún aspecto positivo aceptable, sea en la crítica que hacen a la situación establecida, sea en las soluciones que proponen. Pero, aunque así no fuera, siempre es necesaria esta apertura para el ejercicio de la paternidad, pues los hijos sí van a vivir en este nuevo contexto cultural o social, que por tanto los

padres deben conocer. Razonablemente, no todo será ni progreso ni retroceso en la dinámica social, sino apertura a nuevas sensibilidades con olvido de otras. Reexaminar los valores asumidos incorporando lo bueno que ofrece la vida y cribando lo malo puede ser enriquecedor.

Percepción y capacidad estética

Aunque este rasgo no sea imprescindible para el desarrollo de la relación de apego, no podemos desconocer que la apreciación de la belleza nos va a dar una imagen del mundo capaz de contemplar la bondad que encierra toda persona humana y su verdad intrínseca. Si se tratase de hacer una síntesis de las cualidades de padre o madre, según resulta de lo que se ha señalado en las líneas anteriores, podríamos reconducirlas a los rasgos de *afabilidad y concienciación* (diligencia, responsabilidad, tesón).

La relación de los padres entre sí

En normalidad de circunstancias, la figura de apego para el niño lo es tanto su padre como su madre. Pero esta consideración es insuficiente: *la relación de apego se asienta también sobre el vínculo de los padres entre sí*, que en la medida en que sea estable y satisfactorio para ambos, facilitará la estabilidad emocional del hijo y su confianza en la posibilidad de las relaciones humanas, por lo que su apertura al mundo se hará como proyecto de futuro; y en la medida en que esté sujeto a tensiones, estas se trasladarán al menor que verá la vida como una fractura inicial.

Examinaremos a continuación ambos aspectos, *modelo de conciliación y modelo de ruptura* de modo breve y en referencia al vínculo de apego con el hijo de ambos cónyuges.

Al diferenciar la relación de apego de otras figuras afines veíamos que los modos de relación humanos son tres: vertical, horizontal y complementario o recíproco. La característica específica de este tercer modelo es la complementariedad: diversidad y polaridad masculina-femenina que atrae a los opuestos.

Modelo de conciliación

El *modelo de conciliación* recoge este tercer modo de relación humana complementario o recíproco, que se funda en que toda persona es *sexuada*, no necesariamente sexual, porque media la libertad y por tanto la persona puede prescindir de las relaciones sexuales; *diversa* frente a las personas del otro sexo y *polar* ante ellas. Esto permite que la relación sea recíproca y el establecimiento de relaciones románticas y de vínculos matrimoniales sean distintos de la relación de amistad o compañerismo.

Esta condición sexuada de la persona se manifiesta tanto en el cuerpo masculino y femenino, cuya figura es diferente y complementaria (lo que permite la concepción del hijo y el vínculo de apego). Como en una psicología masculina y femenina correlativa a la forma del cuerpo. Si ambas fueran acogedoras o activas de igual modo, la complementariedad varón-mujer no podría tener lugar, y con lo que en realidad nos

encontraríamos es con camaradería o compañerismo. Esta diversidad y polaridad no implica que varón y mujer no puedan hacer las mismas cosas. No estamos en el ámbito de la acción, sino en el de la interioridad. Por tanto, ambos pueden hacer lo mismo, pero su interioridad les mueve a hacerlo de forma diferente.

Así, por ejemplo, en su relación con el hijo común, esta diversidad masculina y femenina se suele manifestar en que las madres tienden a contar cuentos, juegos tranquilos de construcción, manualidades, charlar y supervisar las actividades de higiene y alimentación, mientras que los padres buscan actividades lúdicas de mayor actividad y desgaste físico (Beltrán y Carpintero, 2013: 157).

Esta diversidad sexuada del varón y la mujer, tanto física como psicológica, en nada dificulta la afirmación que venimos sosteniendo a lo largo de este capítulo de que cada persona es diferente a todas las demás. Si fueran idénticas, serían la misma persona. Lo que sucede es que hay dos modos básicos de ser persona, varón y mujer, que después se concretan en cada persona singular, en cuya identidad confluyen también otros factores como son el temperamento, el carácter y la personalidad, por remitirnos tan solo a los factores que hemos expuesto. Como consecuencia, si la diversidad de cada varón lo es con respecto a todas las mujeres, la polaridad (atracción mutua) lo es con respecto a solo una de ellas, la madre de sus hijos. Es por medio de su relación con una mujer concreta como el varón puede apreciar la amplitud del genio femenino.

La consecuencia de todo ello en el ámbito de la educación es que cada bebé nace y “no se hace varón o mujer”, y se orientará en una dinámica correspondiente a su condición sexuada. No queremos entrar en circunstancias personales que dificulten esta orientación general. No es el propósito de este trabajo atenerse a todas las dificultades que puedan surgir en la acción educativa de los padres, sino atender a sus rasgos generales.

La ideología de género, hoy dominante, se opone a la anterior afirmación, señalando que la sexualidad es libre y por tanto se elige. Pero en realidad estamos discutiendo cosas distintas. Hasta aquí, de lo que se está tratando es de la dotación innata del hombre, y la ideología de género está hablando de cultura. Es cierto que el hombre es el único animal capaz, mediante su libertad, de cultura y que por tanto puede sustentar su vida sobre su dotación natural o sobre su propia decisión. En consecuencia, puede sostener su vida sobre la propia condición sexuada masculina o femenina o sobre su elección sexual, sea la que sea incluyendo abstenerse de ella. Quien se acepta en su condición sexuada toma pie de ella para desplegarse en la vida. Y, por el contrario, quien modifica su condición sexuada hace de ello un propósito que requiere un esfuerzo constante.

Modelo de ruptura

Junto al modelo ideal, diversidad del varón respecto de todas las mujeres; polaridad del varón respecto de la madre de sus hijos y a la inversa, no podemos dejar de constatar también *la ruptura del modelo*. Podemos establecer tres grados en esta ruptura: las desavenencias ocasionales, el divorcio emocional y la ruptura de la convivencia.

- *Desavenencias ocasionales*. Las desavenencias ocasionales son ley de vida. No

solo hay desavenencias en el vínculo conyugal, también las hay en la misma relación paterno-filial, en la relación de amistad, o en las relaciones laborales. No tienen mayor importancia, al menos en cuanto se sea consciente de ellas y se quiera reconducirlas a la conciliación. Incluso pueden ser provechosas, si de la confrontación de dos puntos de vista, surge otro tercero que los integre y los mejore. Como se sabe, el matrimonio no se contrae, se conquista. Se requiere tiempo de convivencia y mutuo acuerdo -inicial o logrado en el tiempo- para que la vinculación marital adquiera toda su riqueza, todas sus posibilidades.

- *Divorcio emocional.* Los cónyuges viven juntos, pero no conviven: cada uno tiene deseos, proyectos, intereses separados; llevan vidas paralelas. Puede manifestarse como abulia indefinida o como tensión permanente, que en su grado extremo puede dar lugar a la violencia doméstica o de género.
- *Ruptura de la convivencia.* Nos estamos refiriendo aquí tanto a la separación de hecho como a la separación legal y al divorcio.

En relación con el menor, tanto el divorcio emocional como el físico plantean graves problemas.

En lo que atañe al menor, la ruptura del vínculo de sus padres rompe su nido, esa pequeña parcela del mundo en la que vive y todavía no sabe vivir de otra manera y en otro sitio. Su régimen de vida se va a levantar sobre esa ruptura, ya sea en la constante tensión del divorcio emocional, ya sea sobre la frialdad de ir rotando constantemente de la casa de un padre a la del otro, a los que no volverá a ver juntos. En particular, los padres deben considerar que, si la autoridad compartida que detentan sobre el menor es un perpetuo conflicto, el menor se educará en la calle.

Por parte de los padres, es importante que *no instrumentalicen al menor*, ni para dañar al otro ex-cónyuge, ni para intentar restañar sus heridas abiertas. Siempre se ha dicho que del amor al odio hay un paso y, en efecto, la ruptura del vínculo conyugal o de la relación de pareja no suele ser emocionalmente fría, sino pasional y llena de reproches mutuos. Por ello es importante no instrumentalizar al menor para dañar al otro ex-cónyuge (menospreciándolo, obstaculizando el régimen de visitas, reclamando o no dando dinero de forma caprichosa). Además, la ruptura de la relación marital puede dejar heridas abiertas en quienes la sufren, y no se puede intentar sanarlas depositando en el menor la propia emocionalidad rota, pretendiendo que asuma un vínculo afectivo que no corresponde a la relación paterno-filial (con consciencia de ello o no).

Sobre la ruptura del modelo, lo único que se puede decir con carácter general es que, si no es posible la paz entre los padres, es preciso que busquen, en beneficio de los hijos, un buen sucedáneo, para que la situación tan anómala que sufren los niños se aproxime en lo posible al modelo de concordia que necesitan. El mínimo imprescindible es que la relación de sus padres entre sí y con los hijos se asiente sobre una base de estabilidad afectiva y psíquica, de modo que el niño pueda esperar a su vez una respuesta estable y predecible por parte de ambos. En esta situación, no basta con que los padres sean sensibles y estén disponibles. Si la respuesta de los padres a los requerimientos del menor es intensa pero aleatoria, la seguridad del vínculo se romperá.

Estructura y funcionamiento de la familia

La relación de apego de cada niño con sus padres viene mediada, además de por la singularidad del niño, de los padres y de la relación de estos entre sí, por la articulación de todo el conjunto, esto es, por la estructura y el funcionamiento de la familia.

Si tomamos el término familia en el sentido lo más amplio posible, como grupo organizado desde la afectividad para atender a la vida en común y a la educación de los hijos, se entiende que la familia es imprescindible para la vida humana. Pero si intentamos precisar en qué consiste, nos encontramos con diferencias tan notables en su estructura, como la que va de la tribu a la familia monoparental, de la familia estable a la esporádica o de la monogamia a la poligamia. Y estas diferencias estructurales dan lugar a un funcionamiento distinto que puede oscilar desde la crianza colectiva a la decisión paterna de enviar al menor a un internado.

Familia ecológica

Como no es posible atender aquí a todas las posibles variaciones de la *estructura familiar*, nos centraremos en el prototipo que podemos llamar *familia ecológica* porque frente a la lógica de lo artificial y arbitrario que hoy a menudo se impone, atiende a la lógica del propio modo de ser, recibido como don, porque ¿hay algo que el hombre se haya dado a sí mismo? Por eso, la libertad tiene un fundamento, un destino y un modelo, aunque pueda transgredirlo.

Las categorías de esta familia ecológica son: vínculo matrimonial monógamo, heterosexual y estable, que es el único que de modo serio garantiza la igualdad y polaridad entre los cónyuges, y abierto a la vida ya que el amor es difusivo de suyo y engendra hijos, que a su casa vienen, la del amor, y son bien recibidos. Es un modelo difícil de rechazar, al menos como desiderátum, aunque la imperfección de la vida haga difícil en ocasiones su realización práctica.

Asumida esta estructura familiar ecológica como marco, podemos adentrarnos en los parámetros que miden su funcionalidad (Glick et al., 2003: 59-86), teniendo en cuenta que su modo concreto de manifestarse variará con la edad y circunstancias de sus miembros:

- *Cohesión interna de la familia.* Este parámetro mide el grado en el que los miembros de una familia atienden a las necesidades comunes o a las de uno de sus miembros, sean eventuales o permanentes. Sin perjuicio de que cada uno se ocupe de sus propias prioridades y necesidades.
- *Comunicación en libertad entre sus miembros.* Se evalúa aquí el grado en que cada miembro puede expresar sus sentimientos y opiniones, sean o no conformes con la dinámica familiar.
- *Organización de actividades conjuntas.* Se estima el tiempo e intensidad de actividades conjuntas (comidas familiares, viajes, vacaciones).
- *Autonomía individual y control de actividades de los hijos.* Se valora el equilibrio entre la autonomía y control de los hijos, y su proporcionalidad a su edad.

- *Conflictividad*. Se trata de apreciar la conflictividad en que vive la familia, eventual o permanente, justificada o no (oposición a la dinámica familiar de uno de sus miembros, enfermedades, necesidades económicas y otros avatares que forman parte de la vida).
- *Sistema de creencias y estilo de vida*. Se verifica si los patrones culturales y las costumbres de la familia son un obstáculo o un apoyo en su dinámica.
- *Estabilidad y persistencia de los criterios de funcionamiento*. Se trata de medir si los criterios que rigen la dinámica familiar son o no estables en el tiempo y en consecuencia si los actos de sus miembros tienen una respuesta predecible (sea de neutralidad, rechazo o aprobación).

La estructura y la dinámica de cada familia influyen, sin duda, en la concreta configuración de la relación de apego que los padres entablan con cada uno de sus hijos. Las variaciones son potencialmente ilimitadas y no es posible entrar en ellas. Hay, sin embargo, dos de especial relevancia que no podemos omitir: los hermanos y la familia amplia.

Los hermanos

Comenzando por los hermanos, es importante no confundir la relación paterno filial con la relación de fraternidad; pero una vez sabido esto, el vínculo de apego con los padres no se resiente por la relación entre hermanos, sino que se enriquece.

Los hermanos no son habitualmente base segura y refugio emocional entre ellos, aunque algo puede haber de esto en una relación bien establecida. Pero sí son un contexto social inmediato que facilita la exploración del mundo. Un contexto social especialmente apto, porque los padres han contribuido de modo decisivo en su formación y pueden intervenir en él con facilidad.

Tiene sus aspectos directamente positivos, porque los hermanos pueden ser modelo unos de otros (de modo reflexivo y consciente o no), pueden ayudarse mutuamente y, sobre todo, son buenos compañeros de juegos, confidentes de travesuras, incluso un rival no agresivo en determinadas circunstancias. Y tiene otros aspectos indirectamente positivos, que pueden nacer de la corrección de los factores negativos de la relación: no vamos a hablar de comparaciones entre ellos, envidias y celos, pero sí de la competitividad más o menos encubierta que pueda haber y que si es sana puede ayudar a todos a superarse. No hay nada en estado puro en el mundo en que vivimos, por lo que no podemos extrañarnos de que también la relación de fraternidad tenga luces y algunas sombras.

Los padres van ejercer el vínculo de apego con cada uno de sus hijos dentro del contexto social de los hermanos, por lo que es preciso que se tenga en cuenta que el modo del vínculo de apego con cada hijo, variará en función de su posición entre los hermanos. Se suele decir que el mayor abre camino y es fácil e ilusionante dedicarle tiempo y esfuerzo; que los restantes hermanos siguen en gran medida el camino del mayor que hasta cierto punto es, o puede ser, un modelo para ellos; que los pequeños muchas veces son los que más cuestan porque los padres ya están cansados de educar,

aunque no lo adviertan; y los mayores, en edades más exigentes, siguen requiriendo el mismo tiempo y esfuerzo, o más, que el primer día, y que muchas veces los hermanos con edades intermedias quedan un poco en el olvido o se ven presionados por los hermanos mayores y hermanos pequeños cuando destacan más que ellos, sea por razones intelectuales, académicas, de sociabilidad, deportivas o artísticas.

Es importante que el vínculo de apego con cada hijo no se resienta por la relación que se establezca con los demás. Lo habitual en familias sensatas es que los padres muestren más cariño al hijo que más lo necesita y que se le dedique más tiempo y esfuerzo. Esto puede ser aceptado por los demás hijos, que incluso pueden colaborar en ello. Pero si los padres muestran preferencias arbitrarias en favor de unos hijos en detrimento de otros, pueden generar resentimientos. Tampoco es pertinente que se le pida a un hijo más de lo que puede dar. Por ejemplo, no se puede pedir al hijo mayor que en ausencia de los padres haga su función y que los demás le obedezcan, porque ni el primero tiene la holgura y experiencia necesarias, ni los demás le reconocen como cabeza de familia.

Si no se es consciente de la distancia que hay entre la relación paterno-filial y la relación de fraternidad, se pueden provocar fricciones innecesarias.

La familia amplia

La familia amplia (abuelos, tíos, primos), al igual que los hermanos, es en principio una ayuda positiva en la educación de los hijos, aunque en ocasiones se generan conflictos que, en la medida de lo posible, es preciso evitar.

La familia amplia puede favorecer a la familia nuclear asumiendo cargas como la de llevar al colegio a los niños -función que hoy asumen muchos abuelos- o atendiéndolos cuando ocasionalmente los padres tienen que viajar por motivos laborales, algún percance de salud o compromisos sociales. Además, la familia amplia enriquece a la familia nuclear generando un contexto de relajación, confianza y diversión importante en tiempo de ocio (fin de semana, excursiones, juegos en casa y un largo etcétera) y de imprevistos.

Pero también puede ocasionar perturbaciones disfuncionales en la relación de apego entre padres e hijos si pretende inmiscuirse en ella, corrigiendo los criterios educativos de los padres o simplemente actuando de modo opuesto al modo en que ellos lo hacen. Cuanto más pequeño es el niño, más necesita de un patrón de comportamiento estable como criterio inicial, que después, evidentemente, él podrá matizar, ampliar o variar, pero que en un principio no puede ser un desorden o un conflicto.

Para terminar, señalaremos también la *influencia de factores sociales y culturales* que facilitan o dificultan la relación de apego. Es más fácil que esta relación se desarrolle de modo adecuado en un contexto que legitime a la familia, que en otro que la cuestione constantemente. Pero esto más que a la relación de apego pertenece al ámbito en que se desenvuelve, por lo que no entraremos en ello.

II.

EFFECTOS Y RECURSOS EDUCATIVOS

5. Autoestima

Una vez que hemos abordado el vínculo de apego en sí, a partir de este capítulo nos centraremos en su interacción afectiva, desde la que pueden aplicarse múltiples recursos educativos. Comenzaremos por la autoestima y su posibilidad de educarla. Este capítulo se completará con un epígrafe sobre cómo ajustar la autoestima. “Valgo porque me esfuerzo”.

Amar y ser amados, motor del mundo humano

La autoestima se basa en que toda persona necesita y quiere antes que cualquier otra cosa amar y ser amada, esto es, establecer una relación íntima, estable y confiada con otra persona. Y sobre esta necesidad, y para colmarla se asienta el vínculo de apego que actúa como base segura y refugio emocional del menor del siguiente modo:

- En su función de base segura, el vínculo de apego crea en el niño autoestima, seguridad en sí mismo porque es querido: “valgo porque me quieren”.
- Esta seguridad afectiva facilita su apertura cordial al entorno: “quiero porque soy querido”. Sin embargo, el entorno aceptará o rechazará al niño, se le abrirá como campo de expansión o le opondrá resistencia.
- Y, de nuevo el vínculo de apego acudirá en su ayuda, ahora como refugio emocional que restaurará y ajustará su autoestima lo que facilitará una nueva apertura.

Estas observaciones, “valgo porque me quieren” y “quiero porque soy querido”, nos muestran que el motor del mundo no es el egoísmo sino el amor: el amor como constituyente de la persona en la autoestima, y el amor como cohesión social en la apertura.

Es cierto que el mundo se va a mostrar, sin perjuicio de sus muchas cualidades, también como violencia que da jaque al amor originario, como ruptura del amor, que es amor olvidado, insatisfecho. Pero ésta es una segunda reflexión en la que, pese a todo, el amor que no muestra su presencia gratificante brilla por su ausencia, como un reclamo. El jaque violento no es jaque mate porque el amor herido muestra que lo genuino es la salud afectiva. Y, es sobre ella, sobre la que necesita asentarse la identidad de los hijos.

Alta y baja autoestima

La autoestima, como ya se ha explicado (véase capítulo 2), es una pregunta: ¿cómo me valoro yo a mí mismo? O, de un modo más genérico, ¿cómo me siento yo conmigo mismo? Si la valoración es alta hablamos de alta autoestima; si es baja, de baja autoestima. Es cierto que enjuiciar la autoestima simplemente de alta o baja, sin matizar, es como estimar en la paleta de los colores el blanco y el negro, omitiendo toda la gama

de los grises. Por eso aconsejamos al lector que piense bien su respuesta sobre la autoestima de su hijo según su caso particular. Para ello es preciso atender a los siguientes factores:

- La aceptación o rechazo del entorno, sus propias capacidades, hábitos y estrategias para responder a él. Abordaremos más adelante la autoestima desde el punto de vista “valgo porque me esfuerzo”.
- Además, la autoestima del niño dependerá del modo en que él perciba el cariño y el esfuerzo de sus padres. Y es que hay personas que saben reconocer lo que reciben y lo que hacen, mientras que otras lo atribuyen todo a la suerte o por el contrario a su propio esfuerzo sin más reflexión.

Desde estos criterios se puede valorar la apreciación que los hijos hacen de sí mismos, *medir su autoestima*. Teniendo en cuenta que tanto la autoestima alta como la baja pueden acarrear consecuencias negativas y necesitar de una actuación correctora por parte de los padres.

Las personas con autoestima alta pueden llegar a creer que lograrán todo por sí mismas y caer en la autocomplacencia. A este tipo de personas convendría mostrarles todo lo que han recibido: su misma vida, su educación, el cariño de sus padres y su esfuerzo por educarles, sus capacidades y recursos, sus amigos.

Las personas con autoestima baja tienden a considerar que media una distancia insalvable entre su ideal y sus posibilidades. A este tipo de personas convendría hacerles ver que su libertad no consiste en quejarse de los medios de los que disponen, sino en actuar con ellos y sobre ellos hasta donde sea posible, considerando que cada nuevo éxito abre nuevas posibilidades.

Pero, además de situar al niño en unas mínimas coordenadas de sentido común, lo que los padres pueden hacer para que su hijo tenga una autoestima adecuada es reforzar y ajustar su autoestima. Reforzar su autoestima, fortaleciendo su seguridad en sí mismo desde la seguridad que le dota el vínculo de apego, lo que abordaremos en el apartado siguiente bajo el título “valgo porque me quieren”. Y ajustar su autoestima de tal modo que aprecie su esfuerzo, lo que trataremos más adelante en el apartado “valgo porque me esfuerzo”; desarrollando sus capacidades afectivo-sociales, intelectuales; y la necesaria fuerza de voluntad para que su realidad se acerque lo máximo posible a su ideal.

Reforzar la autoestima: “valgo porque me quieren”

Todos los padres quieren a sus hijos. Y no a todos igual, sino a cada uno de un modo especial y único. Pero con eso no basta: los hijos necesitan saberlo y, más aún, sentirlo porque la afectividad se asienta antes en el sentimiento que en la razón. Su autoestima, *su valoración de sí mismo*, depende de modo decisivo de este cariño paterno y materno. Y para hacérselo llegar los padres pueden atender a los criterios que expresamos a continuación.

Conocer a cada uno de los hijos en su singularidad

Todo padre cree conocer a sus hijos. Y de un modo u otro esto es así. Pero siempre queda en el aire la pregunta de si los conocen a cada uno en profundidad. Para responder a esta pregunta, es necesario coger papel y lápiz y comenzar a proponer preguntas. Es mejor hacerlo por escrito que de cabeza, porque obliga a concretar, a no tomar esta reflexión a vuela pluma, de modo intermitente y circunstancial. Hay que procurar que la reflexión sea sistemática.

Un primer paso es que los padres *formulen preguntas* sobre la salud física, la capacidad deportiva, el desarrollo emocional y afectivo-social, el intelectual (lógico-matemático, verbal), el nivel cultural (lecturas y medios audiovisuales), la creatividad (técnica, artística), el aspecto lúdico (hobbies, aficiones), el desarrollo ético, moral y religioso. Y se plantearán también el temperamento, el carácter y el desarrollo de la personalidad. En cada uno de estos campos los padres no se quedarán en una improvisación, sino que intentarán una descripción, tanto del modo en que el hijo es, como del modo en que obra y ve esa parcela de la realidad. También hay que plantear si destaca o no en ella, si le gusta o no, si puede mejorar o no, si como padres se le puede o no ayudar, si necesita ayuda de profesionales. Si se quiere hacer una reflexión seria, los padres advertirán rápidamente que hay muchos datos que desconocen. Así que se puede archivar de momento el escrito y buscar discretamente más información.

Un segundo paso es el de *observar de modo detenido su comportamiento en diferentes situaciones*: cuando está solo, con sus hermanos, con los amigos a los que tal vez se les pueda invitar a casa con alguna excusa, en el colegio al llevarle o al recogerle, en todos los ambientes en los que su vida se desenvuelve.

Se continuará la recogida de datos, tercer paso, hablando los padres indirectamente de él con diferentes personas que lo conocen: sus abuelos, hermanos, profesores, padres de sus amigos, etc.

En el cuarto paso, *los padres recordarán también otros tiempos*, mirando álbumes de fotos o vídeos antiguos, cuadernos escolares desde sus primeros años, trofeos deportivos, diplomas, regalos que les han hecho con motivo del día del padre y de la madre, o releendo las cartas a los Reyes Magos.

Después de todo esto, pudiera parecer que los padres han recopilado información en exceso, pero falta lo fundamental que es el quinto paso: *dedicar tiempo a hablar con el hijo de todo lo anterior y de lo que él quiera contar*. Esto es esencial para conocer un dato que no constaba: su propia opinión sobre sí mismo.

Es importante que este trabajo se vaya haciendo de forma paralela por el padre y por la madre, y que después lo pongan en común. Quizá después de este listado que ha pretendido ser exhaustivo el lector entienda que hemos omitido alguna materia o que hemos exagerado un tanto. Pero, en cualquier caso, este elenco de actividades puede servir para responder a la pregunta inicial: ¿conocen los padres en profundidad a cada uno de sus hijos?

Reflexionar sobre el trato con los hijos

Una vez que nos hemos detenido en el conocimiento de los hijos, podemos pasar a

reflexionar sobre cómo es el trato con ellos. Caben dos situaciones extremas, negativa y positiva, que el lector sabrá compensar. *Trato negativo* es aquél en el que el niño se siente minusvalorado, lo que repercute directamente en la percepción que él tiene de sí mismo. Aquí, incluso con la mejor voluntad, no es difícil encontrarnos ante los dos siguientes supuestos:

- El *uso de las comparaciones con otras personas*, ya sean sus hermanos, sus amigos, primos o vecinos, que no son infrecuentes en cuestiones menores: “ya podrías ayudar como tu hermano, ya podrías sacar buenas notas como tu amigo”. Estas comparaciones no estimulan al niño porque la persona con la que se le compara no actúa como modelo, sino como adversario, al que puede llegar a coger animadversión. En cambio, sí pueden ser adecuadas las comparaciones positivas del menor consigo mismo: “cuento que seas tan educado como el sábado”.
- Los *calificativos despectivos*, dichos más o menos en serio o en tono burlesco: “patoso, llorón, caprichoso, tímido o cabezota”, respondan o no a su modo de ser y a las intenciones con que los padres los formulan, pueden hacerle entender que no le aprecian y bajar su autoestima. Pero, aunque no fuera así, tampoco van a causar buenos efectos. Por el contrario, las manifestaciones de aprecio: “el habilidoso, el lector, el deportista, el relaciones públicas, el trabajador”, sí suelen ocasionar un estímulo.

Frente a la posición anterior, que quiere obtener beneficios con recriminaciones, es más eficaz la acción de los padres que lo intentan con *métodos positivos*.

- Las *manifestaciones de cariño y buen humor*. Un “¿qué tal te ha ido hoy?”, “¡cuánto me alegro de verte!” y otras semejantes, contribuyen a crear un clima de distensión que facilita la confianza mutua y aleja las posibles borrascas. En ocasiones, la intensidad afectiva tendrá que ser mayor, si lo está pasando mal. Un modo de hacerlo es hablar con él de aquéllos temas que le interesan o en los que destaca, como modo de compensar las circunstancias adversas.
- Los *elogios selectivos*. Consiste en alabar aquello que se desea potenciar, sea en él mismo o en otras personas. Por ejemplo, si lo que se pretende es que se apunte a un grupo de teatro, le pueden llevar a ver una representación y a la salida comentar con él cómo ha actuado cada uno de los actores, lo interesante que es mover emocionalmente al público, la función del teatro como entretenimiento social y cultural. Y a continuación, se le hablará de sus dotes para hacer teatro, aunque sean mínimas.

Generar confianza como medio para obtener el éxito

Si observamos los efectos que se obtienen con las expresiones negativas y con los elogios, comprobaremos que estos últimos son más eficaces: el elogio funciona con más éxito que el rechazo porque la confianza de quien tiene autoridad genera motivación y con ello una mejora del rendimiento.

Se trata en último término de lo que se llama *efecto Pigmalión* que explica cómo la

opinión que una persona tiene sobre otra puede influir en el rendimiento de esta última; esto es, que existe una relación directa entre las expectativas sobre una persona y el resultado que ésta obtiene. Esta observación tiene su origen en un pequeño experimento que en los años sesenta realizaron Rosenthal y Jacobson (1968), en una escuela de California. Consistió en dar información falsa a los profesores acerca de la capacidad intelectual de algunos de los alumnos a los que impartían clases. Se les dijo que se había realizado un test de inteligencia y que se había comprobado que determinados estudiantes tenían un gran coeficiente intelectual. En realidad, los niños habían sido seleccionados al azar, sin relación alguna con el resultado del test. El experimento tenía por objeto comprobar si aquéllos alumnos respecto de los cuales se habían generado mayores expectativas en los profesores tendrían un mayor rendimiento y crecimiento intelectual que sus compañeros. Y así fue: *las expectativas generaron por sí mismas crecimiento*. La eficacia del *efecto Pigmalión* está hoy reconocida por la comunidad científica y su trascendencia en el ámbito de la educación es importante.

Se trata, en síntesis, de infundir confianza para generar rendimiento y en el caso que nos ocupa, crecimiento. Esta relación entre la opinión de quien tiene autoridad y los resultados obtenidos tiene especial relieve en el caso de la relación de apego porque *el niño establece su autoconcepto sobre la opinión que cree que sus padres tienen de él*. Por tanto, en la medida en que éstos le infundan confianza y le muestren que creen en sus capacidades y expectativas, las incrementarán.

De forma consciente o inconsciente, los padres transmiten lo que piensan a sus hijos de forma continuada ya sea a través de las palabras, de la mirada o incluso del lenguaje corporal y estos pensamientos contribuyen a forjar la opinión de los hijos sobre sí mismos. Ellos, los hijos, a su vez van a tratar de responder a las expectativas creadas porque vienen de sus padres. Si el niño interpreta los mensajes de forma positiva: “mamá piensa que soy responsable, papá confía en mí”, o también “mi profesor cree que puedo hacerlo”, intentará actuar de modo que satisfaga las expectativas. Si, por el contrario, cree que los padres piensan que es incapaz de cumplir con la mayoría de los objetivos, lo más probable es que acabe compartiendo esta opinión y baje el listón de sus objetivos con el fin de adaptarse a ella.

Elogiar éxitos y elogiar esfuerzos

El elogio genera confianza y, por tanto, facilita el logro. Pero, para que el elogio sea plenamente táctico tiene que tener determinadas características, como son las siguientes: *merecidos*, los niños saben perfectamente cuando se merecen la alabanza que reciben; si no es merecida, es ineficaz; *inmediatos*, el elogio debe realizarse de forma inmediata al esfuerzo realizado, de otro modo pierde su fuerza; *específicos*, el niño tiene que comprender qué es lo que ha hecho exactamente bien; *individualizados*, el elogio debe dirigirse directamente al hijo que lo merece, sin hacer comparaciones, y *repetidos*, para que esta nueva pauta de conducta se convierta en hábito hay que reiterar el elogio.

El elogio no tiene por qué ser verbal y directo. También es posible el elogio indirecto: exponer en público el éxito del hijo como, por ejemplo, una fotografía de su

triunfo deportivo en el perfil de WhatsApp, contarlo a los familiares y amigos, y otras formas que a los padres les parezcan oportunas.

Como complemento al apoyo por parte de los padres puede ser bueno que el niño se vea elogiado también por otros familiares, profesores, amigos o vecinos; en definitiva, por la vida misma. Cuando el elogio familiar se ve corroborado en otros escenarios, como puedan ser el boletín de notas, o ganar la liga de baloncesto local, el refuerzo positivo se incrementará.

Pero es también ley de vida que el éxito no siempre se obtiene. Por eso, para que la motivación se mantenga es preciso elogiar tanto los éxitos como los intentos realizados. Elogiar el esfuerzo, “lo has intentado”, es muy importante para que la autoestima del niño no quede sujeta a los avatares de la suerte, sino que se funde en él mismo: “yo soy capaz de tomar mis decisiones y llevarlas a cabo, a veces se gana, a veces se pierde, pero el esfuerzo realizado siempre me desarrolla como persona y nunca es en balde”.

Ajustar la autoestima: “valgo porque me esfuerzo”

Sin rectificar lo que acabamos de señalar, *valgo porque me quieren*, somos conscientes de que esto no es suficiente. El menor tiene que tener también confianza en sus propias capacidades, estrategias y hábitos. Tiene que tener confianza en sí mismo. Sin perjuicio de que en capítulos posteriores abordemos la cuestión de cómo pueden mejorarse estas cualidades personales desde el vínculo de apego, aquí analizaremos la de cómo fomentar en los hijos su confianza en sí mismos. Para ello examinaremos los puntos que siguen a continuación.

Hacer a los hijos conscientes de sus propias capacidades

El punto de partida puede ser la detenida reflexión que ya se ha hecho sobre las cualidades y dificultades de cada hijo, conforme hemos señalado en el apartado anterior. Los padres no necesitan trasladarla por extenso a los hijos. Les basta con hacerles conscientes de aquello que los padres consideren oportuno en cada momento de su vida. Y, puesto que estamos hablando de autoestima, nos atendremos a sus cualidades.

Un primer criterio es que las cualidades o capacidades de las que los padres les van a hacer conscientes en cada momento determinado han de ser pocas, entre una y tres, y precisas, porque, de lo contrario caerían en la indiferenciación y no obtendrían resultados. Los medios para resaltarlas pueden ser diversos, aunque siempre es importante que actúen con concreción, porque de otro modo el niño no sabrá de qué se le está hablando. Estos medios pueden ser directos o indirectos, y también cabe una forma de hacer que consiste en generar la reflexión necesaria por medio de preguntas sobre el tema.

Un medio concreto y directo son *los ejemplos*, sobre todo si se refieren a casos en que él intervenga. Sin ejemplos es muy posible que no entienda de qué se le habla. No es lo mismo decirle “qué simpático eres” que decirle “qué simpático has estado en este chiste que acabas de contar”. Es preciso que el niño sepa exactamente qué ha hecho para

merecerse el reconocimiento. Un medio indirecto puede ser la intervención de otra persona, por ejemplo, diciéndole a otro hermano que le pregunte porque él sabe mucho de cualquier tema que pueda traerse a colación.

Otro modo, es *haciéndole reflexionar a él* sobre el tema, de tal forma que se dé cuenta por sí mismo de sus cualidades al haber sabido responder. De lo que habitualmente suelen saber los hijos es de fútbol, desde donde se les puede hacer ver su competencia para retener y relacionar datos.

Reiteraremos estos elogios directos o indirectos con sentido de la medida. No es bueno excederse porque mermaría su valor al tornarse predecibles, “esto me lo dicen porque quieren animarme”. Los niños diferencian perfectamente lo verdadero de lo falso, y los elogios sin fundamento no contribuyen a generar en ellos una autoestima positiva.

Los padres y educadores mantendrán el elogio de la capacidad o cualidad elegida todo el tiempo que sea necesario para que el niño la identifique como propia y sea para él un referente. A través de este medio los adultos están induciéndole a conocerse a sí mismo. Y puesto que estamos hablando de autoestima, a conocer sus cualidades, pero la técnica también puede aplicarse para que realice un juicio crítico sobre sus cualidades y defectos.

Enseñarle a pensar en positivo y a estructurar su pensamiento

De igual modo que hemos planteado como necesidad específica de la acción educativa la de actuar en positivo, evitando el negativismo, así también es necesario que el niño aprenda a pensar sobre sí mismo de modo positivo. Esta afirmación tiene un punto de partida muy concreto, que es el de *evitar pensar en negativo*. Es un dato observable en nosotros mismos que dedicamos mucho tiempo al día, en particular cuando estamos a solas, a sostener un diálogo interno que no suele ser más que la expresión desordenada de lo que nos ha pasado a lo largo del día, de lo que nos preocupa, de lo que nos ilusiona. Y así lo hacemos, por ejemplo, cuando andamos por la calle, mientras esperamos el autobús, o cuando conducimos.

Estos diálogos internos pueden tener un enfoque negativo. Ocurre cuando uno da vueltas y vueltas a un suceso en el que no ha salido bien parado. El problema estriba en que este negativismo que se está generando termina por actuar a modo de profecía, que se cumple repitiendo el error.

Porque cuando una persona está más pendiente de no hacerlo muy mal que de hacerlo bien, ella misma se está proyectando en un futuro de fracaso que repercutirá en su comportamiento. Por ejemplo, si alguien se pasa todo el día pensando en “la caída accidental y patosa” que ha sufrido delante de sus compañeros, comenzará a pensar en negativo: “soy un patoso” y acabará creyéndoselo e incluso, siéndolo de verdad.

Por eso, *pensar en positivo*, evitar el negativismo, es un planteamiento importante para controlar no ya nuestro pensamiento, sino también nuestras siguientes actuaciones. Para pensar en positivo se necesitan fundamentalmente dos cosas: voluntad y tener estructurado el pensamiento.

En primer lugar, requiere un acto de voluntad que rechace no ya el curso del pensamiento, sino su mismo inicio. Es mejor no pensar en ello que darle vueltas sin provecho y pensar en otra cosa. En segundo lugar, para pensar en positivo es necesario saber hacerlo, lo que implica conocer cómo se piensa, y tener el pensamiento estructurado: saber que existe un principio, un medio y un fin de la historia o, dicho de otro modo, que hay un planteamiento, una argumentación y una conclusión. Y, que todo ello admite múltiples variantes y matices. Al respecto, se puede señalar la siguiente técnica.

Una forma de hacer para que los niños aprendan a pensar, es *pensar en voz alta delante de ellos*, de modo que tengan un ejemplo que imitar. Y, en este pensamiento hablado introducir argumentos y contraargumentos, réplicas y dúplicas, emociones, narraciones, descripciones, y todas las variantes del pensamiento que se les ocurran. El segundo paso es intentar *irlo realizando con él*, pidiéndole que intervenga en la aportación de los datos, de tal modo que por su propia actividad vaya encontrando la técnica y el arte. Un tercer paso, sería que lo desarrolle él mismo solo, de palabra o por escrito. Por ejemplo, mediante un cuento sobre cómo escribir. De este modo se evitarán los defectos más comunes en el modo de pensar: pensar en blanco y negro, o todo es bueno o todo es malo; generalizar desde sucesos singulares, perder un partido no es perder la liga; pensar en *ísimo*, estupendísimo, malísimo, etc., es magnificar los calificativos y, por tanto, los acontecimientos.

Por último, no podemos terminar este apartado sin señalar que pensar en positivo no significa desconocer la realidad. Nos estamos refiriendo aquí más al proceso de pensamiento que al contenido del mismo.

Proporcionarle oportunidades para que obtenga confianza; hacerle hacer de tal modo que vaya consiguiendo éxitos

Enseñar a pensar a los niños haciendo que piensen en voz alta es ya un primer modo de involucrarles en sus propios éxitos. Se aprende más haciendo que oyendo cómo se hace una cosa, aunque esto pueda ser requisito previo y necesario. Lo mismo sucede en tantos otros ámbitos de la vida. *Proporcionarles experiencias* es una de las posibilidades educativas más eficaces. Y si los padres se involucran en ellas la relación con sus hijos se refuerza. Porque proporcionar experiencias implica demostrar interés, acompañarles, estar con ellos, escucharles, sobre todo en esos primeros momentos en que el desarrollo de la capacidad requiere más esfuerzo porque está en formación. Exige también que la capacidad se desarrolle de modo lúdico, divertido, que no se convierta desde el principio en un deber o una imposición.

A menudo, los padres son los responsables de la falta de iniciativa de sus hijos en la consecución de sus capacidades y logros. Y esto es así porque son ellos los que no les abren puertas que entienden que les convienen y por las que pueden entrar.

Este *hacerle hacer* debe ser proporcionado a las capacidades del niño y es importante que se valore el esfuerzo realizado y los éxitos parciales obtenidos, aunque sean mínimos. Ya decíamos al tratar del *efecto Pigmalión* que la confianza de quien detenta la

autoridad genera rendimiento. Pero concretando de nuevo esta realidad, para generar confianza en los hijos mostrándoles los progresos que cada uno alcanza, haciéndoles conscientes de que están mejorando, no basta con decirles “lo estás haciendo mejor”. Es más eficaz recurrir a pruebas tangibles: sus trabajos anteriores, vídeos o grabaciones, una tabla de progresos o una gráfica en la que se reflejen los resultados. Y reiterar la comparación entre un antes y un después todas las veces que sea necesario. Este aspecto es especialmente relevante porque hay una valía recibida y otra conquistada. Y ésta última a menudo se aprecia con mayor intensidad y motiva con más fuerza.

Todo ello nos traslada más allá de los resultados positivos concretos al poder de nuestras creencias internas, a la fuerza que reside en cada persona y que nos hace tenaces, capaces de mantener el timón y el hilo de nuestras vidas. Es, desde este punto de partida, desde el que los niños podrán alcanzar la madurez. Por eso es importante que se valore no solo el éxito sino también, y a veces incluso en primer lugar, el esfuerzo realizado, el hecho de haberlo intentado.

Enseñarle a atribuir sus logros al esfuerzo.

A diferenciar entre su valía regalada y su valía conquistada

Como hemos señalado, la autoestima alta o baja no depende, en muchas ocasiones, de lo que sucede, sino de cómo se percibe lo que sucede.

Hay personas que todo lo achacan, sea bueno sea malo, al entorno, y, por tanto, quedan presas de él. Por entorno se puede entender en sentido amplio muchas cosas: suerte, dificultad o facilidad, ayudas recibidas, circunstancias coyunturales. En este planteamiento, la persona se siente a expensas del azar y, en consecuencia, el esfuerzo o las convicciones no tienen cabida, porque no tienen fuerza para variar los resultados (atribución externa).

En cambio, otro modo de ver las cosas es *percibir el entorno como un contexto que es dado para que la libertad pueda actuar*. En tal caso, los resultados dependerán del esfuerzo personal en sentido amplio: preparación, atención prestada, persistencia, y agilidad para modificar los planteamientos si cambia la situación (atribución interna).

Es importante que *los niños funden su autoestima en lo que ellos hacen, no en lo que reciben, es decir, en su esfuerzo, no en su entorno*. En tal caso, puede que logren éxitos concretos que les confirmen en sus decisiones o que no los alcancen. Y, en este último supuesto se impone una reflexión sobre los objetivos, los métodos, los medios empleados y la persistencia en el propósito, pues no se está proponiendo un fin imposible. Además, esta reflexión también abre la posibilidad de considerar la *mejora personal obtenida* en el mismo proceso, aunque el resultado no haya sido el deseado, o si el proceso no ha llegado a su término porque la acción educativa de los padres ha sido una excusa tras otra.

6. Relación socioafectiva

En este capítulo trataremos la apertura del menor al mundo y la cuestión se vuelve más compleja porque son más los factores que intervienen. El mundo se manifiesta de la siguiente manera. Por una parte, como confirmación o rechazo del amor originario. Lo que plantea la estabilidad socioafectiva del hijo. Y, por otra parte, como campo de resistencia y expansión que estimula sus capacidades.

Nos centraremos en la estabilidad y capacidad socioafectiva del niño, bajo la doble consideración que ha puesto de relieve la anterior clasificación: su estabilidad y educación. Podemos atender a ambos aspectos de modo conjunto porque el vínculo de apego es afectividad que interactúa. Para ello diferenciaremos tres apartados: la apertura al mundo, la educación en habilidades sociales y la educación de la afectividad. Por necesidades de la exposición desarrollemos estos apartados de modo separado y sucesivo, pero somos conscientes de que caminan juntos, son como una trenza que debe considerarse y educarse en su interrelación, es decir a la par. Y es que la interioridad personal no opera a modo de compartimentos estancos, sino en una recíproca interdependencia de capacidades en su unidad.

La apertura al mundo es cordial: “quiero porque soy querido”

Nuestra primera consideración en este apartado puede ser la de que la apertura de los niños al entorno es imprescindible. Por una parte, porque la persona humana es social desde la concepción y durante la gestación intrauterina, lo que se continúa en la relación interpersonal y se manifiesta en la cultura: ciencia, técnica, humanidades, ética o religión. Nadie crea todo por sí mismo, sino que lo recibe y lo transforma. Por otra parte, porque es en la relación con su contexto como se despliegan las facultades innatas y latentes del niño.

En la dimensión social de la apertura al mundo, el punto de partida es la autoestima, que se basa en el cariño recibido: valgo porque me quieren. Por eso, la apertura al mundo es también cordial: quiero porque soy querido. Y así, advertimos que *la relación de apego es prosocial*: en primer término, porque su misma dinámica la conduce a mantenerse y acrecentarse, y porque genera una fuerza expansiva que facilita el establecimiento de otras relaciones. Además, la relación de apego promueve que el modelo interno de toda relación interpersonal sea la cooperación y la empatía, pues su fundamento es el amor paterno-filial.

Sin embargo, la apertura al mundo puede confirmar o dar jaque al amor originario que el niño ha recibido de sus padres y ha vuelto a ellos. Bajo determinado aspecto, el mundo muestra un amor huidizo, irresponsable, quebrado. Aunque en otros modelos, como la amistad o el amor romántico, el mundo confirma el amor originario, sea de modo más o menos pleno. En ambos casos, la función de los padres y los educadores es orientar a cada niño para que sepa dar y recibir amor.

Y, la apertura al mundo de los hijos es imprescindible porque es en la relación con su contexto como se despliegan sus facultades innatas y latentes. Así, la voluntad se afirma cuando el niño advierte que el mundo exterior a él actúa como resistencia a sus

pretensiones y como ámbito de posibilidades y, en consecuencia, tiene que desarrollar sus primeras estrategias y destrezas para imponerse frente a los obstáculos.

La racionalidad se despliega mediante la imitación de conductas y confrontación de resultados, lo que da lugar a la adopción de un modelo interno de comprensión del mundo y de conducta. Y, la afectividad se muestra como respuesta afectiva, sentimental, y de un modo más específico como respuesta amorosa a la realidad con la que se ha entrado en relación por medio de la voluntad y la racionalidad. En todas estas facultades media la imaginación creativa, expresión de su libertad interior.

También aquí la función de los padres es interactuar con su hijo, en este caso aprovechando la vinculación afectiva con él para potenciar sus capacidades. No obstante, de estas posibilidades educativas del vínculo de apego nos ocuparemos en los capítulos siguientes. En el presente capítulo nos centraremos en la relación socioafectiva.

Para ello comenzaremos con la consideración de que la seguridad del vínculo de apego impide que el menor se cierre sobre sí mismo, como lo haría una ostra (forzando la comparación). Al contrario, la fuerza expansiva del amor, le abre a la profundización en el vínculo de apego y al mundo exterior. En un primer momento, esta apertura se funda en la interrelación de la satisfacción de sus necesidades materiales (alimentación, higiene y regulación del sueño) que genera un vínculo de intimidad con la persona que las satisface.

Poco a poco, el desarrollo de sus capacidades sensoriales, visual, auditiva, táctil, se estimula mediante juguetes de colores, sonidos, diferente rugosidad, también mediante el movimiento. Y de igual modo que en el caso anterior, en el presente planteamiento la complacencia de sus necesidades materiales va acompañada del cariño de la persona que juega con él.

En esta interacción lúdica, el bebé va probando sus propias posibilidades; pero no solo sus propias posibilidades corporales, sino también sus posibilidades en la relación con la persona que lo cuida. Y del mismo modo que advierte que el mundo se presenta como campo de juegos y resistencia, por ejemplo, una caída inesperada, un golpe con un objeto, así la relación con la persona que lo cuida se muestra también como obstáculo a sus pretensiones, por ejemplo, se le envía a dormir cuando no quiere hacerlo.

En consecuencia, además de desarrollar destrezas corporales, elabora estrategias sociales: cariño, rabietas, evasión. Y así, la voluntad del adulto que lo estimula jugando con él y al mismo tiempo se le opone, actúa como contraste con la interioridad del bebé, a la que estimula.

Dado que sus padres son dos, es importante el modo en que el bebé percibe, además del vínculo de apego establecido con cada uno, el vínculo matrimonial entre ellos. Porque, aunque siempre los verá como dos personas diferentes que le tratan de modo distinto, también apreciará que pueden obrar de común acuerdo o en oposición, respecto de él. Si entiende que entre ellos hay unidad suficiente y razonable, el niño asumirá unas pautas de comportamiento básicas y al mismo tiempo comprenderá que es posible el amor como fundamento de la vida porque lo vivirá en el amor de sus padres entre sí y con respecto a él; y en caso contrario, lo que advertirá es que puede aprovechar esa

diferencia para imponerse, reclamando a uno u otro según lo que pretenda. E interpretará que lo esencial en la vida no es la relación humana que lo constituye en persona, sino la autoafirmación que da rienda suelta al capricho del momento o a *salirse con la suya*.

Tenemos pues que el niño establecerá un primer modelo de relación sobre el mismo vínculo de apego establecido con cada uno de sus padres y sobre su percepción del vínculo matrimonial que los une.

Por ello es esencial que el vínculo se establezca como seguro con cada uno de ellos y con ambos conjuntamente. Y es que, si esto no es así, si el modelo que percibe es el de asincronía de sus padres entre sí y con respecto a él, desarrollará un modelo confuso de lo que es la relación social. Y como consecuencia, en la práctica, no reconocerá las muestras de afecto en otras personas, no tendrá pautas asimiladas sobre cómo responder a ellas, incluso puede tender a desplegar sentimientos de desconfianza respecto de la autenticidad de toda relación social, o de excesiva confianza hacia quien no la merece.

Por otra parte, la dinámica de la relación de apego debe abordarse, además de con carácter general, como hasta aquí hemos hecho, desde las peculiaridades de cada vínculo concreto. Ya nos hemos referido a estas diferencias en el capítulo cuarto al tratar de la dimensión personal de cada vínculo (temperamento y carácter del menor; personalidad de los padres; estructura y funcionamiento familiar; entorno social). Aquí interesa referirse al *modelo educativo* que adopten los padres, que puede considerarse equilibrado si adopta el justo medio entre los tres extremos siguientes:

- *Padres sobreprotectores*. Protegen tanto a su hijo que no le permiten la conducta de exploración del mundo que le es propia y, como consecuencia, dificultan su proceso de madurez.
- *Padres permisivos*. No controlan ni educan la conducta de exploración del mundo por su hijo, lo que dará lugar a niños de inteligencia práctica o de supervivencia, pero sin ningún patrón interno de comportamiento.
- *Padres intrusivos*. Entran y salen en la vida del niño según su propio estado emocional, a rachas, por lo que no es posible que le ofrezcan un punto de referencia estable y seguro en el tiempo.

Como hemos advertido, no hay un patrón tipo que dé lugar a un modelo educativo perfecto. Lo importante es el equilibrio entre los tres factores señalados: la protección del menor; la permisión de las conductas adecuadas a su edad; y el necesario autocontrol de su estado emocional por parte de los padres que debe aceptarse como factor educativo, porque ni pueden ni es conveniente que eduquen desde la emocionalidad propia con indiferencia a las necesidades del menor.

Si los padres logran cierto equilibrio entre estos tres factores (características del niño, de ellos mismos, del entorno) y el estilo educativo que adoptan, liberarán al vínculo de apego de obstáculos que le impidan desplegar su misma dinámica. O, dicho de otro modo, el vínculo de apego actuará por sí mismo como base segura y refugio emocional que irá configurando un modelo de conducta adecuado para que el menor se vaya abriendo cada vez más al mundo, como en círculos concéntricos, cada vez más lejanos e

incontrolables, pero por eso mismo cada vez más amplios.

Estos círculos concéntricos, como ya hemos señalado, son los hermanos, los abuelos, en su caso la cuidadora, la familia extensa y amigos de la familia, la incorporación al colegio, o los campamentos de verano. En esta apertura a relaciones sociales cada vez más amplias, el menor debe tener la base segura de saberse y sentirse querido y el refugio emocional de poder retornar a ella constantemente, no solo porque le vaya bien o mal, sino para desahogarse contando cómo le ha ido. Y aquí el vínculo de apego se muestra además de como dinámica propia como posibilidad de educación en habilidades sociales y de educación de la afectividad.

La educación en habilidades sociales

Las habilidades sociales se adquieren por su mismo ejercicio. Cuando el menor se abre a la relación social experimenta tanto que ésta es acogedora como que obstaculiza su voluntad. En consecuencia, tanto de modo espontáneo como reflexivo, emplea sus capacidades en resolver las situaciones que se le presentan. Es connatural a la relación paterno filial ir dando al menor unas primeras pautas de comportamiento social y de solución de problemas que él irá aplicando. Por ejemplo, en sus primeras salidas a casa de primos o amigos de la familia se le harán observaciones como “sé amable, pórtate con educación”, y otras similares. O, cuando se incorpora al colegio, se le indicará “que procure no buscarse problemas evitando a ese compañero que le molesta, pero que todo tiene un límite y que, si no es posible otra cosa, marque claramente los márgenes de tolerancia, con educación y respeto”.

Planteada la cuestión de un modo más técnico, podemos comenzar diferenciando entre *pautas de reconocimiento* y *pautas de integración*.

Pautas de reconocimiento

Son aquéllas que tienden a lograr que el niño comprenda que hay diferentes personas ante las que debe comportarse de distintas formas. El punto de partida es esa primera percepción del niño mediante la que comprendía la relación con su madre y con su padre de modos diferentes: cada uno de ellos actúa de maneras distintas y, en consecuencia, su respuesta a cada uno de ellos es también distinta.

Ahora, frente a la función más cercana de los padres y educadores, el niño se va a encontrar con diferentes roles en los adultos con los que se relaciona: el de profesor, el de policía, el de comerciante. También en este caso se encuentra con un campo de expansión, que dilata su vida, y con un ámbito de imposición, que supone un obstáculo a su voluntad. Por tanto, debe aprender que, frente a cada uno de ellos, tiene que actuar de modo distinto, coherente a la función que cada uno realiza. Así, debe entender que tiene que hacer los deberes escolares, pero también que, si no ha podido hacerlos por cualquier causa razonable, por ejemplo, por una visita médica, debe saber exponérselo al profesor sin dificultades. Y además ha de asimilar que, con independencia de su rol social, cada persona tiene unas cualidades propias que debe tomar en consideración. Por ejemplo,

unas son más honradas y honestas que otras. El niño tiene que aprender a reconocer estas cualidades, a valorarlas y a actuar en consecuencia.

Pautas de integración

Junto a las pautas de reconocimiento están las pautas de integración, en los grupos y en general en la vida social, que pueden sintetizarse en la siguiente secuencia: *afabilidad, integración, expresión de sentimientos u opiniones y solución de conflictos*.

- *Afabilidad inicial*, normas de cortesía según grupos y edades. El uso del por favor, gracias, saludar, mirar a la cara, sonreír.
- *Integración en el grupo* y cómo mantener las amistades. La mejor forma de integración e iniciar y mantener las amistades es la conversación. A modo de ilustración proponemos los siguientes principios: las conversaciones se inician, iniciándolas; para que alguien te conteste es preferible que le hables de temas que le interesen a él, mejor que de los temas que te apasionan a ti; es más fácil mantener una conversación con anécdotas, historias y en general elementos vitales que con expresiones abstractas porque el entendimiento de las personas está habituado a la vida; es preciso saber terminar una conversación pasando desde “ya te veré otro día a dame tu teléfono”, según el grado de proximidad logrado. Mantener las amistades consiste sobretodo en recordar: no solo personas, sino sus actitudes, intereses, habilidades y opiniones.
- *Expresar los propios sentimientos y opiniones*, aunque no sean los del grupo. Las respuestas a una situación dada pueden ser tres: *sumisa o pasiva, agresiva y asertiva*. En el primer caso, la actitud va a ser la de aceptar la imposición sin cuestionarla, a veces por insuficiencia de carácter, otras porque es más cómodo, o por no ser rechazado. En el segundo, la actitud va a ser la de responder con violencia, con voluntad de imponerse pese a todos y todo. El tercero, es la actitud más inteligente y negociadora, posibilista sin renunciar al propio planteamiento personal. Como es evidente, es la actitud recomendable. Después de todo, el propósito de la acción educativa no puede ser formar hombres masa que se sientan independientes haciendo lo mismo que todos. Un modo de facilitar este tercer planteamiento es: fomentar la amabilidad y el buen entendimiento personal; seleccionar la oposición a los supuestos que de verdad les importen y dejar pasar los que sean más o menos irrelevantes; fomentar la empatía, lograr que los hijos reflexionen sobre los sentimientos, conocimientos, hábitos, estilos de vida de los demás, de modo que pueda prever sus reacciones. Pero en cualquier caso el menor debe también saber que disentir o incluso discrepar de la opinión ajena si la ocasión lo merece es un factor clave para hacerse respetar.
- *Resolver conflictos* de opiniones, de intereses, sin llegar a la respuesta extrema de romper con el grupo. Consiste en buscar soluciones viables, terceras alternativas que solventen el conflicto del modo más práctico y adecuado posible.

Para hacer operativas todas estas pautas de reconocimiento e integración existen diferentes *técnicas cognitivas y comportamentales*.

Técnicas cognitivas

Para solucionar un problema, sea grave sea leve, lo primero es reconocerlo y precisarlo. Por tanto, los padres y educadores comenzarán por plantearse si tal problema está en el niño, en las personas con las que él se relaciona o tan solo en la situación, coyuntural o estable; habitual o sobrevenida.

Una vez que han reconocido el problema y sus características, es preciso hacérselo ver a él. Los medios pueden ser muchos. Pero a menudo es recomendable un método indirecto que consiste en *narrarlo por medio de una historia conocida*. Un ejemplo concreto, sería la historia de *Pedro y el lobo*. La primera vez que Pedro gritó que venía el lobo salió todo el pueblo a defenderle. A la tercera nadie le creyó y esta vez vino el lobo de verdad y se comió las ovejas. La moraleja es que el afán de notoriedad no puede colmarse por cualquier medio. Pero está claro que es más fácil llegar a esta conclusión por medio de la historieta narrada que por la escueta moraleja conclusiva. Las narraciones pueden ser muy variadas, no solo las fábulas de toda la vida o las películas y sus personajes más actuales, sino que también lo pueden ser las historias familiares o de amigos que el menor conozca.

Para concluir este punto es importante señalar que su fundamento estriba en que los niños, aunque puedan no mostrarlo, son muy receptivos.

Técnicas comportamentales

Una vez que se ha precisado el problema, se hace necesario establecer el objetivo que se quiere lograr. Y como jalones de un objetivo final hay muchos objetivos parciales, secuenciales, de logro progresivo, que les irán acercando a él. Los pequeños logros no son despreciables, no solo porque más vale poco que nada, sino también porque contribuyen a estimular al menor, a hacerle ver que puede lograr lo que en definitiva se pretende, lo que le animará a intentar el logro siguiente. Si un hijo suspende matemáticas y el objetivo es que saque un diez, la obtención de un cinco, de un seis o de un siete, le irá animando a estudiar cada vez más.

Un instrumento concreto para el aprendizaje de habilidades sociales son *los juegos seriados* según grado de dificultad. Los más sencillos son *los juegos de mesa* en los que cada jugador compite individualmente. Tienen a su favor que los turnos de intervención son rápidos, siguen un orden y por tanto no es posible retraerse. Un segundo nivel, son otros juegos de mesa en los que se juegue por equipos de dos o más personas, en los que valgan las alianzas. El siguiente nivel pueden ser los juegos de mesa en los que es preciso representar: adivinar una palabra, una película, un personaje. Otro nivel mayor es pasar al *campo deportivo*, comenzando por los juegos rápidos y de pocos jugadores en los que es necesaria la intervención de este hijo concreto, por ejemplo, el pádel, y continuar con otros más dispersos en espacio y número de personas como el fútbol o el baloncesto que en el caso de que ni le apasionen ni tenga habilidades para él, le permiten minimizar sus intervenciones dado el número de jugadores y la extensión del campo de juego.

Desde otro punto de vista, no basta con poner a los niños a jugar; hay que enseñarles

a jugar juntos, tanto a intervenir como a respetar reglas. A veces sucede que los niños no saben jugar, sobre todo en el caso extremo de hijos únicos cuyos padres estén todo el día fuera de casa. De hecho, no deja de observarse que en los centros de educación infantil en los que cada vez hay más medios materiales como columpios, toboganes, areneros, o construcciones, los niños, a menudo, juegan solos.

En este punto debemos tener en cuenta las características de la edad madurativa del menor. Hasta los tres años los niños son proclives a jugar solos o a hacer alianzas con otros niños en la medida en que el juguete de intercambio les interese. A partir de los cuatro años los demás niños despiertan su interés más por lo que le pueden aportar al juego que por ellos mismos.

El juego, es un medio de integración social necesario. En él los niños aprenden a ganar, a perder, a controlarse respetando su turno, a reconocer al que hace trampas, a hacerse respetar, a defender sus derechos y a cumplir con sus obligaciones. Para enseñarles a jugar, se requiere que *los padres generen un mundo de intereses común* a los varios hijos de la familia e incluso a los amigos.

Aquí se puede dar entrada al deporte, a la naturaleza (animales de compañía, ir al zoo, excursiones al campo) y al mundo de la cultura (viajes en familia o con amigos para ver castillos, museos, catedrales, o incluso a otros países, con otras civilizaciones). Si se crea un contexto de conversación, el menor va a iniciarse en él con mayor facilidad que si no tiene nada de lo que hablar y ese contexto es un lugar adecuado para que reciba la influencia de los demás miembros del grupo y para que los padres vayan dándole pautas de comportamiento en él.

Otra forma de hacer es la de *introducirse personalmente en el juego de los niños*, en el que como adultos van a tener el liderazgo por su propia condición, y fomentar la integración dando un papel más relevante al más tímido, limitando las intervenciones del que siempre quiere dirigirlo, por ejemplo, hasta formar un grupo que sea capaz de jugar entre sí, en el que las relaciones se vayan estableciendo. Hay que tener en cuenta que en un primer momento puede suceder que los niños no tengan excesiva flexibilidad, que se opongan a las bravas o que se replieguen. La matización es algo que hay que trabajar, y para lograrlo se puede motivar con gratificaciones y estímulos.

Un último estadio de esta integración social son *los juegos de disfraces y las representaciones de teatro*, donde el menor acepta que ya no actúa desde sí mismo, sino asumiendo diferentes roles sociales. No solo el teatro representado, también el teatro leído, que es más fácil de improvisar, puede educar a los niños para adjudicarse el papel (la interioridad y el rol social) de los personajes y, poniéndose en su lugar, ampliar su empatía hacia los demás. Para esto no es necesario que los niños se identifiquen con el personaje que representan, basta con que comprendan su pensamiento, sentimientos y voluntad, lo que desde el punto de vista inverso les puede conducir a descubrir sus incoherencias íntimas y de conducta.

La educación de la afectividad

Junto a la educación de las habilidades sociales nos hemos planteado en este capítulo la educación de la afectividad. Y para ello lo primero es considerar qué se entiende con este término, afectividad, ya que a menudo actúa como un cajón de sastre en el que está todo revuelto, como un laberinto en el que no encontramos la salida.

En una primera aproximación podemos considerar por afectividad la respuesta personal e interior de conformidad o disconformidad con la realidad exterior, con la que se ha entrado en relación por medio de la voluntad y la racionalidad. En términos clasificatorios es una respuesta emocional, afectiva, amorosa, que incluye tanto el deseo como el rechazo. Como se advierte, se trata de un modo de respuesta distinto al de la voluntad que quiere imponerse o al de la razón que quiere comprender.

En esta definición inicial, la afectividad se nos presenta como respuesta a una situación. Es una respuesta subjetiva, pues es propia del sujeto; pero como respuesta que es, no puede ser subjetivista y bailar sola, porque está conectada a la realidad. Por eso las emociones básicas son cuatro, ira, miedo, angustia y alegría, que son posibilidades distintas de responder a realidades diferentes. Por ejemplo, no es afectivamente sano responder con alegría a un genocidio o con miedo al encuentro con una persona querida y en la que se confía. En consecuencia, el estado natural de nuestra afectividad ni es ni tiene porque ser la alegría. Como hemos dicho, la afectividad no puede bailar sola.

Bajo el amplio paraguas de la afectividad hemos cobijado, incluido y separado, las emociones, los sentimientos y el amor que puede manifestarse como deseo o rechazo. Nos centraremos en primer lugar en diferenciar entre *emociones* y *sentimientos*.

Emociones y sentimientos

La emoción es una respuesta intensa y fugaz a una situación. Mientras que el sentimiento es una respuesta más tenue y persistente. Las emociones básicas son la ira, el miedo, la angustia y la alegría como ya hemos señalado. Pero como el sentimiento es más matizado admite una mayor gradación. Por ejemplo, no solo podemos hablar de alegría a secas, sino de sus muchísimos matices: contento, alborozado, gozoso, feliz, jubiloso, jovial, satisfecho, tan campante, entusiasta, radiante, regocijado, eufórico, risueño, divertido, animado, e incluso vivaracho y vivaz. Y también en diferentes posibilidades de gradación. Así, la alegría puede ser jacarandosa, superficial o profunda. Tanto la emoción como el sentimiento tienen una función en la regulación de la vida de las personas. La emoción provoca una respuesta inmediata que facilita la supervivencia en sentido amplio. El miedo retrae y la alegría atrae; la angustia inhibe y la ira agrede.

El sentimiento, en cambio, enriquece la vida personal. Su valor puede apreciarse por contraste considerando lo aséptico de un hombre todo razón, sin sentimientos, frente a las múltiples posibilidades de sentimientos diversos a los que ya nos hemos referido.

En conjunto, la afectividad tiene una función orientadora de la razón práctica o, dicho de otro modo, de la conciencia moral, superando así el estrecho marco del deber por el deber y centrándola en la interrelación de afectividad que impulsa, racionalidad que distingue y voluntad que decide. Por ejemplo, no es lo mismo que el niño sepa que debe prestar sus apuntes a sus compañeros, a que sienta que tiene que prestárselos a un

amigo de la infancia, o al amigo del amigo, o a otro compañero con el que empatice porque él mismo puede estar un día en su lugar.

Y junto a este impulso que incita al bien, la afectividad se muestra asimismo como impulso de reparación del mal. Así sucede, por ejemplo, con el sentimiento de culpa o en términos más clásicos remordimiento de conciencia. Un sentimiento de culpa que puede ser psicológicamente insano cuando se centra en la autoinculpación sin reparación. Y esto se debe, como ya hemos explicado, a que la afectividad es respuesta y en consecuencia no le conviene bailar sola.

Las características de la afectividad que hemos expuesto nos hacen preguntarnos: ¿puede educarse la afectividad? ¿Es conveniente hacerlo? Las objeciones actuales provienen de entender la afectividad como espontaneidad mediante la que el individuo se muestra a sí mismo. Emociones y sentimientos, se afirma, nacen directamente del corazón y educarlos constituye una falta de autenticidad.

Sin embargo, la vida por sí misma educa. Toda persona vive inmersa en una cultura y en un contexto social que entre otras características incluye un modo de entender la afectividad. De modo extremo podemos diferenciar aquí entre un racionalismo seco en afectividad y un romanticismo emotivo, carente de racionalidad. Podemos también hacer referencia al estereotipo de la educación cursi de las niñas frente a los hombres no lloran y menos en público. Los ejemplos son ilimitados y la conclusión inmediata es que la afectividad se educa en su confrontación con el entorno, al menos de modo parcial.

Y si la vida nos educa, no hay obstáculo para que nosotros nos autoeduquemos. La afectividad no es la única facultad del hombre, puesto que con ella conviven la razón y la voluntad. Y tan legítima es la espontaneidad de la afectividad como la reflexividad de la razón o la decisión de la voluntad. De hecho, estas tres facultades actúan de forma conjunta: la afectividad impulsa, la razón evalúa, y la voluntad decide.

Por tanto, la afectividad se educa en su roce con la razón y la voluntad. La función de la razón es aportar el criterio y el método para hacerlo que, tras las anteriores consideraciones, puede formularse del siguiente modo:

- *Educar la afectividad no consiste en suprimirla* o, de un modo más concreto, regularla, ponerle un corsé, impedir sus pronunciamientos. Toda persona es afectiva por su misma naturaleza, por lo que impedir la libre expansión de la propia afectividad es insano.
- *Cada persona es afectiva de modo distinto a las demás*: más tierna, apasionada, jovial, nostálgica, o alegre. Así, al respeto general a la afectividad debe unirse el respeto específico a la afectividad de cada uno, a su espontaneidad y autenticidad.
- *El modo de educar la afectividad es cualificarla*, apreciarla, juzgar también los valores que asume, y proponerle cotas más altas.

Esta cualificación puede concretarse de modo extremo en la contraposición entre banalizar la afectividad y proponerle su posibilidad más alta, que es la de amar.

La banalización de la afectividad tiene lugar cuando se transforma su condición de

respuesta a las situaciones de la vida, en puro subjetivismo que busca el placer y evita el dolor sin otro criterio: se estima que el placer inmediato debe aceptarse si sus consecuencias previsibles no conllevan un dolor más intenso que el placer obtenido. Bajo este prisma la vida se concibe desde un sentimiento indefinido de evasión de una realidad hostil que debe ser compensado con emociones intensas e inmediatas, placenteras, inducidas de modo sensorial. Su ejemplo máximo es el consumo de droga. Otro supuesto es la banalización de las relaciones sexuales. Sus consecuencias son la pérdida de fuerza de voluntad y la relativización de todo valor desde el punto de vista intelectual.

El punto de vista contrario es el de adentrarse en la dinámica del amor originario que nos constituye, puesta de relieve por el vínculo de apego y amenazada por la banalización de la afectividad. Amor se dice de muchas maneras. Podemos distinguir las tres siguientes:

- *Eros o amor de atracción*, que no es tanto placer como persecución de la belleza, física y espiritual, que irradia la persona amada.
- *Philia o amor como donación*, que busca el bien de la persona amada por ella misma, sin esperar reciprocidad.
- *Ágape o amor que comparte*, que es encuentro, que crea un vínculo de comunión y reciprocidad.

En el amor personal podemos diferenciar, según las facultades que intervienen, entre el enamoramiento y el amor racional y volitivo. En el enamoramiento solo interviene la afectividad, sea como emoción o como sentimiento, de suyo pasajeros, débiles e imprecisos. Lo propio del enamoramiento es disolverse o dar paso a un amor racional y voluntario. En el amor racional y volitivo convergen todas las facultades humanas porque no les es posible actuar como compartimentos estancos. En consecuencia, el amor auténtico es racional, de igual modo que el genuino discurso de la razón no es neutral ni se basa en el odio, sino que es razón amorosa. Necesariamente, en el amor racional converge la voluntad para consentir.

En el vínculo matrimonial, soporte del vínculo de apego, podemos diferenciar entre amor romántico o recíproco, difusivo y trascendido. Que pasamos a exponer:

- *Amor romántico o recíproco* de ambos cónyuges que viven y sueñan un futuro juntos. Pero el amor recíproco es insuficiente, porque somos criaturas finitas, limitadas y aunque el amor recíproco demanda la eternidad, no la concede.
- *Amor difusivo*, en el que los cónyuges unen al mirar recíproco un mirar conjunto. Es el amor abierto a la vida que entiende que los hijos, como frutos de ese amor recíproco, a su casa vienen -la del amor- y serán bien recibidos.
- *Amor trascendido*, que entiende que el amor, en la amplitud de todas sus dimensiones es un don, no una creación artificial. Un don que requiere un fundamento, Dios, que al crear el amor como constituyente del hombre se muestra como modelo y destino de ese amor humano. Por eso Dios es el mayor deseo del corazón del hombre, como entendió san Agustín en sus *Confesiones*

(1,1,1): “nos hiciste Señor para ti, y nuestro corazón está inquieto hasta que descansa en ti”.

Una vez que hemos salido del laberinto de la afectividad, podemos plantearnos su educación. Como ya hemos advertido, debe respetar la espontaneidad y autenticidad de cada persona; pero cabe cualificarla. Los pasos para ello son los siguientes: estar disponibles; estar desapegados de la propia afectividad; enriquecer y matizar la propia afectividad; y depurar sus carencias afectivas.

Lo expondremos, en parte, en primera persona y, en parte, desde la perspectiva de la educación de los hijos, aunque las actitudes que proponemos se pueden hacer extensivas a los educadores en general. Lo hacemos así, porque entendemos que, si no las asumen los padres previamente, difícilmente podrán transmitirlos.

Estar disponibles para el desahogo verbal de los hijos

El punto de partida de la educación de la afectividad de los hijos es el simple hecho de que una vez que han salido a explorar el mundo retornan a casa, y necesitan contar sus experiencias para desahogarse. Ese mismo *desahogo verbal* es un importante factor de corrección emocional, porque implica una descarga que permite dejar espacio para nuevas experiencias y una rectificación no reflexiva, que va en la mera exposición.

A su desahogo emocional lo ordinario es que se responda con las propias opiniones, mediante las que los padres pueden dar unas primeras pautas: “no te preocupes, no tiene importancia, me alegro mucho de eso que has hecho”, idea que ellos asumirán por su misma receptividad innata y tendencia a la imitación.

Por tanto, la educación más elemental de la afectividad de los hijos es *espontánea*, como también lo es la educación de la afectividad. Pero esta espontaneidad puede asumirse como *técnica educativa*, reforzando sus planteamientos.

En esta tesis, el primer y más simple cometido de los padres es estar disponibles. Sentarse en el lugar más concurrido de la casa sea la cocina, el salón o cualquier lugar de paso, sin impedimentos como son la televisión, el teléfono móvil, o algún documento de trabajo que exija máxima atención, y dedicar tiempo a no hacer nada, como el pescador que espera a que el pez muerda el anzuelo. Y una vez que estén en este punto, se trata de no dejarlo escapar. Para ello se requiere sintonía emocional y generar confianza.

Por sintonía emocional no entendemos en este momento compartir sus emociones y sentimientos, aplaudir sus pretendidos éxitos o llorar con sus supuestos fracasos. Sino ponerse en la misma frecuencia que ellos tienen, de tal modo que sea posible la comunicación entre ellos como emisores y, sus padres, como receptores. Las expresiones faciales y en general corporales tienen que dar pie a la conversación, correlacionando las expresiones de unos y de otros (padres e hijos), si ellos están animados no se puede poner cara de aburrimiento, por ejemplo.

El segundo elemento es *generar confianza*. Y para ello, los padres y los educadores, no pueden convertirse en un censor de su vida y sus obras al hilo de su narración, porque lo que entenderán los hijos es que lo mejor es huir de ellos, se cortará la comunicación y

las posibilidades de educarlos. Tampoco se trata de aceptarlo todo. Por tanto, habrá que seleccionar objeciones, alabanzas, y preguntas.

Desapego o distanciamiento de la propia afectividad

Escuchando a los hijos, los padres se encontrarán ante múltiples situaciones. La primera que es necesario abordar es la de que su intensidad afectiva sea tan intensa que obstaculice el libre funcionamiento de su razón y voluntad. Es el caso, por ejemplo, del bloqueo emocional en el que una persona se repliega sobre sí misma y no se comunica; o, por el contrario, el de los seguidores de un equipo, por ejemplo, de fútbol, que descargan en él toda su emocionalidad, de tal modo que no parecen vivir para nada más.

En este caso, las posibilidades de los padres son graduales: *acompañarles*; y enseñarles a *poner hielo en la coctelera de sus emociones*.

La compañía relaja la afectividad intensa, consuela, conforta, reanima, y fortalece. Pero también es necesario que los hijos sean conscientes que una afectividad desahogada no les conviene. Para eso se pueden emplear las siguientes *técnicas*:

- *Dilatar, esperar*. Enseñarles que el tiempo enfría nuestras reacciones afectivas y las transforma de un volcán ardiente en un témpano de hielo. Lo que ahora no tiene remedio, mañana no importa.
- El *sentido del humor* es el mejor corrector de una emocionalidad excesiva. La risa es una actividad que requiere el ejercicio intelectual de comparar situaciones y extraer soluciones absurdas. Por eso, cuando alguien se toma a broma alguna cuestión concreta o a sí mismo, su afectividad se desconcierta.
- La *flexibilidad intelectual* también es contraria al apego emocional. Cuando una persona entiende que existen diferentes posibilidades se desapega de todas, incluso de su misma emocionalidad.

La aplicación de estas técnicas no se logra dando consejos, sino propiciando que el menor haga. Por ejemplo, haciéndole preguntas que le obligue a plantearse la respuesta y sus diversas posibilidades; forzando las hipótesis hasta llegar a una solución contraria a la que él ha adoptado, con el solo propósito de que vea que hay otras alternativas; contarle historias, anécdotas en las que los personajes encarnen diferentes soluciones a un problema; hacer que sea él quien haga las preguntas, formule las hipótesis, desarrolle la dinámica vital de los personajes. Es posible que su respuesta inicial inmediata sea “¡eso no tiene nada que ver!”, pero los menores, y también los mayores, son receptivos y la vida humana tiene un importante factor de aprendizaje por imitación por lo que abrir su mente a nuevas posibilidades siempre es un recurso.

Enriquecimiento y matización de la propia afectividad

La flexibilidad intelectual, como hemos expuesto, se concreta en la existencia de múltiples posibilidades. Y, al seleccionarlas, podemos enriquecer y matizar la afectividad de los hijos. No se trata, por tanto, de coartar la afectividad, sino de reconocer que, a más recursos, más posibilidades.

El punto de partida, como ya hemos señalado, no es aconsejar al hijo, sino hacer que haga. A partir de ahí, un instrumento muy sencillo son los emoticonos que hoy encontramos por todas partes y, sin ir más lejos, en el teléfono móvil. Son una muestra abundante de diversidad, aunque para reconocerlos puede no bastar con verlos, es preciso mirarlos: por ejemplo, haciendo que el niño los dibuje con cualquier excusa, variando a continuación sus expresiones, o combinándolas; en definitiva, que los manipule. De ahí, podrá extraer las distintas posibilidades que la afectividad admite.

Otra posibilidad más matizada para educar en la afectividad son las lecturas de cuentos o novelas que recojan diferentes sensibilidades, desde los clásicos de princesas o de vaqueros hasta los más modernos de guerras de galaxias. Con mayor intensidad aún las poesías y poemas nos muestran diferentes estados de emoción y sentimiento. De igual modo, una buena educación musical puede inducir a reconocer múltiples variantes en las posibilidades de la afectividad: *lento, allegro ma non troppo, andante...* Pero hoy es ante todo la industria cinematográfica la que modifica nuestra sensibilidad y a menudo juega con ella. Según el tipo de sensibilidad que recibamos, se irá desarrollando la que emitamos.

Insistimos en que no pretendemos insensibilizar la afectividad, sino enriquecerla y matizarla. La vida no es solo blanco o negro, ni siquiera una gradación de grises, sino una amplia gama de colores, también en el ámbito de la afectividad.

Depuración de la propia afectividad

El desapego de la propia afectividad, su enriquecimiento y matización nos han llevado de la mano a analizarla. Y nos han hecho conscientes tanto de sus cualidades como de sus carencias. Esta crítica racional de la afectividad se extiende tanto a las respuestas que pronuncia como a las impresiones que recibe. En cuanto a sus respuestas, la modificación de la afectividad incluye las dos variantes siguientes:

- *Rechazar los sentimientos perniciosos e inútiles.* Por ejemplo, el sentimiento de culpa cuando nos hace dar vueltas y revueltas sobre nosotros mismos sin que lleguemos a tomar la decisión de reparar el daño causado, si procede. O como el derrotismo ante la frustración de nuestras expectativas, porque incluso la derrota no es mala si nos hace crecer y intentarlo de nuevo. Se pierden y se ganan batallas todos los días, siempre, claro está, que se emprendan.
- *Reforzar una actitud general positiva* que no se amilane ante el dolor y el sufrimiento, sino que se plantee qué puede hacer nuestra libertad desde esa circunstancia.

Alcanzar este planteamiento personal exige una crítica a la cultura ambiental a modo de legítima defensa contra su pretensión de configurar nuestra afectividad con su marketing, y su intromisión en nuestra intimidad. Para ello el punto de referencia esencial es partir de que toda persona por el mismo hecho de ser persona, debe ser respetada. Pero sus ideas y acciones deben ser enjuiciadas. El indiferentismo concretado en expresiones como “todo depende del cristal con que se mire, mi opinión es mi verdad” y otras semejantes no son admisibles. Si todo vale lo mismo, nada vale nada. Y,

para ejemplificar ¿sería indiferente que alguien nos diera una bofetada o que nos diera un caramelo?

Una afectividad básica adecuada

El objetivo final de la educación de la afectividad, como se sigue de todo lo que hasta aquí se ha expuesto, es una afectividad básica adecuada que responda de modo coherente a la realidad, desde nuestro modo personal de ser. Por tanto, se requiere una espontaneidad educada, que muestre una gradación cualitativa. Nada estorba a que la espontaneidad se enriquezca, al contrario, lo hace al hilo de la vida. La diferencia estriba en que desde la razón propia y el esfuerzo de la voluntad asumimos la dirección de ese enriquecimiento, que logrará que la espontaneidad sea más amplia, versátil y libre, porque desde la educación las posibilidades son más y mejores.

7. Autoridad y modelos de familia

Hasta aquí hemos examinado la dinámica de la relación de apego en su efecto más inmediato de dar soporte en ella misma a la estabilidad emocional de los hijos (autoestima y apertura) mediante la interacción de los padres con ellos, lo que les permite asumirla de modo consciente y desde ella desplegar la acción educativa en el ámbito socio-afectivo. Esta misma interacción afectiva puede aplicarse al desarrollo de las restantes capacidades innatas y latentes del niño, razón, imaginación creativa, voluntad y afectividad, que también requieren del estímulo que da la apertura para su despliegue. Se trata ahora de analizar cómo pueden los padres intervenir en este otro modo de apertura mediante los recursos que les ofrece el vínculo de apego.

En este capítulo abordaremos el tema de la autoridad paterna y materna, que es el marco en el que se van a desenvolver las capacidades de los hijos. Como punto de partida proponemos la comparación de las imágenes de un árbol silvestre y de otro abonado, podado, protegido. De forma similar, el despliegue de estas capacidades innatas y latentes de los hijos mejora si se estimula y protege.

Autoridad, un concepto que se dice de muchos modos

Autoridad se dice de muchos modos. Los dos modos más básicos son los que atienden a la distinción clásica entre *potestas* y *auctoritas*. Es decir, entre autoridad como poder de dar órdenes y de hacerlas cumplir, y autoridad como modelo que atrae por su prestigio y seducción. En ambos casos se organiza una realidad, en nuestro caso la propia familia, si bien en el primero empujando y en el segundo arrastrando por el entusiasmo.

Estos dos modos clásicos de definir la autoridad se entienden hoy como *autoritarismo* y *liderazgo*, respectivamente. El autoritarismo se rechaza de modo unánime, pero por diferentes razones: bien porque se considera que el autoritarismo es una deformación de la autoridad por exceso, bien porque se parte del prejuicio de que hay que negar toda autoridad.

El liderazgo es la versión positiva de la autoridad, y también tiene su contestación desde la consideración de la autonomía o independencia de cada individuo, sin reparar en que, a menudo, se introduce de modo subrepticio en las masas anónimas, en las que todos los individuos hacen lo mismo: ven las mismas películas, siguen a los mismos grupos musicales, tienen los mismos referentes culturales de modo, eso sí, muy independiente.

Desde el punto de vista de la educación de los hijos nuestra primera reflexión es que, para los padres, la autoridad es indiscutible por la misma naturaleza de las cosas: es imposible que no exista.

- *La autoridad entendida como potestas se ejerce por los padres desde que el niño nace.* Por la razón inmediata de que vienen obligados a establecer un orden en su higiene, alimentación y regulación del sueño que necesita tanto para sobrevivir como para desarrollar sus capacidades. Y esta imprescindible organización inicial de su vida se transformará más adelante, sin solución de continuidad, en un

marco de convivencia familiar, una forma de reglamento operativo.

- *La autoridad entendida como auctoritas tiene su fundamento en que el vínculo de apego es la primera relación social que el niño entabla, y es una relación universal y acrítica en la que los padres actúan como modelo prestigioso y atrayente para los hijos.*

Podemos, en consecuencia, encontrarnos con una autoridad mal ejercida, con una dejación de autoridad, con una autoridad no consciente de sí misma; pero nunca con una falta de autoridad en la base, porque son los padres quienes organizan la familia y la educación de sus hijos, bien sea empujando, o bien sea atrayendo.

Es cierto también que esta autoridad paterna y materna, tanto como marco o reglamento de convivencia cuanto como modelo prestigioso y atrayente ha de ser ejercitada de modo proporcional y sensato, y se irá diluyendo con el transcurso del tiempo y la madurez del niño. Pero la misma afirmación de que es importante sopesar su ejercicio presupone la autoridad inicial en la que se funda el vínculo de apego.

Dar órdenes para poner orden

La Real Academia Española define el término autoridad, en su acepción primera, como *potestas*, es decir, *poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho, o de derecho*. Por tanto, por autoridad se entiende el poder legítimo de dar órdenes y hacerlas cumplir. Las órdenes se imparten para ordenar la realidad. Y esta relación entre *dar órdenes y ordenar* o, *poner orden*, nos puede dar una visión más amplia de la cuestión.

No estamos, lógicamente, defendiendo el autoritarismo. Los padres de familia, necesitan poner orden desde que el bebé nace. Incluso, antes de iniciar la educación de sus hijos tienen que ordenar de algún modo su relación marital. Pero nos centraremos en que el recién nacido necesita que sus padres ordenen su vida, lo que al principio será muy sencillo: bastará con establecer unos patrones de alimentación, higiene, regulación del sueño, y una atención personal suficiente cuando está despierto para que sus capacidades vayan también despertando. Por tanto, el orden y en consecuencia la autoridad paterna y materna que lo establece es un derecho de hijo y no hacerlo sería desatender su función de padres.

Conforme vaya creciendo, la situación se irá haciendo más compleja porque sus necesidades serán más amplias. Hay una parte de su instrucción que recibirá en el colegio, pero necesitará confrontarla con la vida en familia, de acuerdo a la máxima tradicional la educación en casa, la instrucción en la escuela. Y esta educación no se logra impartiendo y recibiendo consejos, sino viviéndola, dentro del marco o reglamento de convivencia al que nos hemos referido, esto es, dentro del modo de organizar la familia que los padres hayan adoptado.

Para dejar bien asentado este planteamiento conviene diferenciar entre dos modos de entender la sociedad que dan lugar a dos modos de entender la familia. El primero, es el de la consideración del grupo social como asociación. En este caso todos los individuos que lo integran son libres e iguales y deciden en común sus mismos presupuestos

ideológicos y reglas de funcionamiento.

El segundo, es el de la consideración del grupo social como fundación. En este supuesto hay una estructura previa que tiene sus propios fines, modos de funcionamiento y personas que la dirigen. Y en ella se integra, tanto para beneficiarse como para colaborar, quien se adscribe con posterioridad.

Aunque el pensamiento contemporáneo tiende a considerar la sociedad como una asociación de personas libres e iguales y este planteamiento se extiende a la misma consideración de la familia, debemos reparar en que desde el punto de vista de la educación del menor se trata de una concepción más utópica que auténtica. La realidad es que el bebé que nace se integra en una estructura fundacional, tanto social como familiar, uno de cuyos fines más relevantes es atenderle. Su indigencia biológica e indefensión prolongada en el tiempo no le permite otra cosa. Y solo más adelante se le podrá pedir que colabore en su funcionamiento y mejora.

Sin autoridad el bebé no puede sobrevivir, y cuando crece no puede educarse sin ella. Y esto nos plantea dos cuestiones: la del marco o reglamento de convivencia que es más oportuno adoptar; y la de las órdenes que los padres puedan impartir a su hijo cuando se aparte de él.

Como la primera cuestión la hemos dejado para un apartado ulterior, nos centraremos en la segunda ¿qué órdenes se pueden dar y cuál es el modo más adecuado de hacerlo?

Una primera consideración es que el vínculo de apego facilita el cumplimiento de las órdenes porque, si los padres son la base segura y el soporte emocional de sus hijos, ellos intentarán imitarlos y agradarlos. Sin embargo, también es cierto que cuanto más seguro sea el vínculo, más cómodo y tranquilo se sentirá también el niño para desafiar la voluntad de sus padres, intentando salirse con su capricho, pese al *orden* que hayan establecido. Y para mantener o restablecer este orden necesitarán ejercer, aquí sí, su autoridad según las circunstancias del caso y la edad de los hijos. De la misma manera es indiscutible que, si el vínculo de apego es seguro, el menor volverá a los padres después de su intento de salirse con la suya.

De lo que hasta aquí se ha expuesto resulta que necesitamos dar órdenes para poner orden. Pero precisamente porque esas órdenes tienen como fin el desarrollo madurativo de los hijos y la convivencia familiar, han de tener las siguientes notas:

- *Las órdenes han de ser pocas en número.* Aunque ésta es una afirmación imprecisa, sí que está claro que cuántas más órdenes impartan, menos eficacia tendrán. Si agobian a sus hijos con órdenes sin fin, procurarán esquivarles, y las órdenes impartidas no les harán reflexionar acerca de si mis padres insisten tanto en esto ¿por qué será?, que es lo que en último término se pretende. Por tanto, es necesario seleccionar las órdenes que los padres vayan a dar y además deben darlas de una en una, para no aturullarle ni confundirle. Y no solo las órdenes han de ser oportunas, también el mismo fin perseguido con ellas ha de ser objeto de reflexión por parte de los padres: su importancia, su oportunidad, sus posibilidades de éxito, y el número de fines que de forma acumulativa se estén

persiguiendo.

- *Las órdenes deben ser claras.* No hay mejor excusa para no cumplir una orden que alegar que no se entiende. Por tanto, la orden debe estar formulada de modo adecuado a la edad de la persona a quien va dirigida y al resultado que se pretende obtener. Por extensión, no se pueden dar órdenes contradictorias entre sí. Si la orden dada no exige una conducta específica en un momento determinado hay que entender que es una oportunidad desaprovechada.
- *Las órdenes han de ser necesarias.* Si se puede prescindir de darlas sin grave quebranto, es preferible que se reserven el esfuerzo, el disgusto de su hijo y la posible confrontación paterno-filial para cuando se necesite.

Una vez dada la orden, es imprescindible que se cumpla o, como mínimo, que el hijo entienda que la ha cumplido, aunque los padres piensen que se ha quedado a medio camino. De otra forma, la autoridad paterna y materna caerá en el vacío, y el incumplimiento de esta orden concreta será el primer eslabón de una cadena de incumplimientos posteriores que a la larga impedirán el ejercicio de la autoridad en su beneficio.

Por tanto, las órdenes deben ser oportunas, y el primer criterio de oportunidad es que los padres entiendan ellos mismos que pueden cumplirse. Su imposibilidad puede venir sencillamente porque su hijo no esté dispuesto a hacerlo en absoluto. En tal caso, no tiene sentido darle órdenes, sino preparar el terreno para que comprenda el punto de vista de sus padres: fomentar la amistad con él, contarle historias de personas que pasaron por sus mismas circunstancias, proponerle planes alternativos a los que él pretende hacer, facilitarle libros que expliquen la situación por la que está pasando o incluso no dar importancia al tema, aunque a juicio de los padres sí lo tenga. Pero si el método de educación por imposición no va a ser posible, lo razonable es buscar otro. De otra manera lo que quizá se consiga es reforzar la conducta de oposición del hijo, como, por ejemplo, que se niegue a estudiar como modo de molestar a sus padres.

La inoportunidad puede venir también de las *circunstancias*: es preciso que el menor tenga medios para cumplir las órdenes recibidas, que sea el momento oportuno para darlas, que sean importantes o no. A título ilustrativo, de nada les va a servir a los padres darle una orden que no quiere cumplir si van a estar varios días fuera de casa.

Los castigos por el incumplimiento de la orden no son deseables, lo deseable es el cumplimiento de lo ordenado. Aunque esto último lleva, quizá, mayor esfuerzo. En consecuencia, no es un buen planteamiento, por ejemplo, castigar a un hijo sin salir con sus amigos por no haber aprobado todas las asignaturas, sino sentarle al lado todo el tiempo que sea preciso hasta que se las estudie.

En todo caso, si se le amenaza con un castigo, éste ha de ser proporcional y ha de cumplirse. Así, no se puede decir: “si no estudias, no sales con tus amigos en un año”. Lo correcto sería decirle: “hasta que no te pregunte el tema y confirme que te lo sabes, no sales con tus amigos”. Y, por otra parte, ¿qué se gana castigando a un hijo sin salir con sus amigos? A no ser que las salidas reiteradas con los amigos sean la causa de sus malas notas, se está castigando con algo que conviene al hijo. Es decir, es preferible que

el castigo tenga una función, ya sea evitar un perjuicio ya sea obtener un beneficio. No es razonable que se castigue con algo que a los padres no les apetece que haga, pero que en sí mismo no guarde ninguna relación con el incumplimiento de la orden.

En resumen, dar órdenes no es el mejor método para educar a un niño; pero puede ser necesario en ocasiones, sobre todo cuando intente sobrepasar límites que sus padres consideren infranqueables. En tal caso, no solo los padres pueden, sino que deben mantenerse firmes y hacer que cumpla lo ordenado. De otra forma los hijos echarán al viento toda la acción educativa y los padres perderán toda autoridad y con ella toda posibilidad de reiniciarla.

El marco o reglamento de convivencia familiar

Señalaremos en este apartado los aspectos básicos que pueden integrar ese *marco o reglamento de convivencia* en el que necesita apoyarse la espontaneidad de los hijos para que adquiera cada vez mayor calidad. De menor a mayor, podemos señalar las siguientes reglas.

Horarios y reglas de higiene

Lo más básico en toda familia son unos horarios mínimos para levantarse, comer, acostarse, jugar..., que incluyan tiempo compartido entre sus miembros. De otro modo, los hijos no se encontrarán en una familia, sino que vivirán en una pensión, según se ha dicho desde antaño. También son básicas unas mínimas reglas de higiene que permitan entender que estamos entre personas. Aquí podrían añadirse unas normas elementales de comportamiento en la mesa. Se trata en ambos casos, horarios e higiene, de una estructura mínima que existe en todas las familias, aunque se concrete de manera diferente.

Reglas de educación

La confianza familiar no puede confundirse con entender que padres e hijos están eximidos de las reglas básicas de educación que emplean en cualquier contexto social, porque a falta de ellas no será posible la convivencia. De lo que sí es deseable prescindir es del exceso de formalismo, pero esto es una cuestión distinta. Cuando esta diferenciación tan básica no se toma en serio, sucede que, si un miembro de la familia se exalta de forma inapropiada, los demás le siguen en esta dinámica que conduce a discusiones acaloradas y sin sentido. Por eso, y para evitar que la exaltación se expanda por contagio, es importante adoptar como norma básica el responder de un modo neutro a quien no lo emplea. Esto es, mantener el foco de tensión en quien lo causa, sin permitir que se propague. De la discusión no nacen soluciones, sino más discusión, por lo que entrar en ella no merece la pena.

Reglas de cooperación

Es importante que todos los miembros de la familia cooperen según su edad y

circunstancias en las actividades necesarias para atender a las necesidades de la familia. Y también es primordial que la cooperación no se base en la justicia conmutativa (te doy para que me des), ni en la distributiva (atribución de funciones o encargos), sino en la voluntad de ayudar. Por tanto, más que el término igualdad debiera aplicarse el de diversidad. Este planteamiento de cooperación es importante no solo para sacar adelante la familia, sino para la misma educación de los hijos, que cuánto más reciban hecho y dado, menos fuerza de voluntad tendrán para hacer lo que ellos por sí mismos tienen que hacer.

Reglas de aportación

En este punto desafiamos el ámbito de las necesidades familiares, para adentrarnos en el más amplio del enriquecimiento mutuo de sus miembros. Se trata de que cada miembro de la familia aporte aquello en que es más competente o tiene interés personal. Esta aportación beneficia a la persona que la realiza, pues da de lo que le sobra, lo que le permite desahogarse, expandirse. Y beneficia a quien la recibe, porque le enriquece con conocimientos o experiencias nuevas. Así, por ejemplo, uno de los hijos hablará de música, otro de deportes, otro de moda. Esta aportación se realizará por sí sola, con naturalidad, si hay un auténtico entendimiento familiar.

Dinámica de encuentro

Todas estas reglas han de confluir en una dinámica de encuentro familiar que puede recogerse en la expresión *uno para todos y todos para uno*, tantas veces usada en la historia, y entre ellas por Alejandro Dumas en *Los tres mosqueteros*. Este marco o reglamento de convivencia familiar puede concretarse para cada uno de los hijos en un reglamento de conducta adecuado a sus necesidades que incluya horarios de estudio, tiempo para el deporte, hobbies, amigos, familia e incluso para los electrónicos. En todo caso, debe tratarse de normas tan claras como flexibles. Sin claridad y flexibilidad no es posible cumplir la norma, pero se trata de normas y, por tanto, deben cumplirse. Esto es importante y necesario porque sobre estos patrones básicos de comportamiento, puede apoyarse la espontaneidad de los hijos para que sea rica y plural; a falta de ellos su espontaneidad será pura indefinición, pérdida de tiempo, y reducirá sus posibilidades.

Auctoritas versus potestas

Hasta ahora hemos examinado la autoridad como *potestas*, en su doble consideración de función de organización de la familia y de hacer cumplir lo acordado. Es una autoridad que empuja. Sin embargo, y desde siempre se ha considerado también otra manera de entender la autoridad que es: *el poder que atrae al presentarse como un modelo basado en el prestigio y la seducción*, tradicionalmente llamado *auctoritas* y hoy más conocido bajo el término de liderazgo, aunque ambas expresiones no sean del todo equivalentes.

La *auctoritas* o el liderazgo también es un modo de ejercer la autoridad, más sutil

que la *potestas*, pero no por eso menos eficaz. ¿Quién puede negar hoy el liderazgo emocional de los grupos musicales y la influencia intelectual de la letra de sus canciones sobre los adolescentes?

En lo que atañe a la educación de los hijos la *auctoritas* se adquiere por los padres con el vínculo de apego. De lo que se trata es de actuar desde ella. En la primera infancia de los hijos, los padres son su primer modelo, universal y acrítico, que ellos quieren imitar. Y, en edades posteriores son un referente para ellos con el que confrontan los sucesivos modelos que les influyen. Y no aceptan de buen grado que se les infravalore por otras personas, por más que ellos puedan hacer ostentación de independencia. De una manera más amplia, la vinculación paterno filial como modelo que ha de ser respetado y valorado se confirma en el respeto y consideración de los ascendientes, y conocidos de sus padres.

Por ello es importante que concretemos qué modo de prestigio se puede mantener como padres. La cuestión se plantea como *confrontación entre amistad y liderazgo paterno*. Hay quienes rechazan la amistad de los padres con sus hijos por asimilarla a la de los empleados con su jefe: se entiende que son posiciones distintas que nunca podrán conciliarse en su totalidad. El criterio opuesto es el que pretende hacer del padre un colega de su hijo, al que trata de igual a igual. Pero el razonamiento correcto para resolver la cuestión no es la percepción del padre, sino la percepción del hijo, quien nunca verá a su padre como un compañero, ni siquiera si el padre se lo propone, aunque tampoco lo va a ver como un jefe, porque el hijo busca confianza en el padre. Por eso quizá la respuesta sea que la relación paterno filial es un modo peculiar de amistad en la que los roles son diferentes.

Y, desde este planteamiento de *amistad desigual*, es desde el que podemos formular la siguiente pregunta, ¿son los padres el líder natural de sus hijos? Cualquiera que sea la respuesta, de lo que no cabe duda es que no les queda otro remedio que *hacer de líderes*, asumir su función y ejercerla a fin de atraer a sus hijos para ir por donde más les conviene. Para ello podemos hacer las siguientes reflexiones:

- *Los padres son inicialmente un modelo para sus hijos* en virtud del prestigio - prestigio y seducción, respeto- que tienen sobre ellos. Es un prestigio que se les ha dado en y desde la relación de apego. Pero esto no quiere decir que sean un modelo para sí mismos. Por eso, no es necesario que se coloquen siempre de ejemplo, sino que pongan de relieve aquello que entiendan que mejor conviene a la educación de cada hijo según su personalidad, edad madurativa, y otras circunstancias. Quizá sea bueno que se ubiquen como modelo de sus hijos en cuanto a su creatividad para buscar soluciones, no en cuanto a las soluciones adoptadas.
- Si los padres son un modelo para sus hijos, *deben actuar de mutuo acuerdo, para no ofrecerles un modelo roto*. Pero si esto es cierto, también lo es que el varón y la mujer son sexuados y polares, y además cada persona es distinta, por lo que es difícil que marido y mujer, como padres de unos hijos en común, tengan una idéntica visión de su educación. Nos encontramos así con que la unidad tiene

lugar en la diversidad, cuya imagen heráldica es el águila bicéfala que integra diferentes tradiciones en un mismo escudo de igual modo que el padre y la madre integran diferentes percepciones en una misma familia.

- La autocrítica de los padres respecto a sí mismos debiera incorporar dos elementos: *el recuerdo de su propia infancia y adolescencia*, no para imitarla o rechazarla, sino para ser conscientes de las peculiaridades de cada etapa madurativa; y cierto sentido del humor, que les lleve a desdramatizar aquello que no es inamovible por sí mismo.

Desde este planteamiento los padres pueden ya asumir una posición activa, que encauce e impulse, lo que siempre es preferible a que corrijan y rectifiquen, y que en todo caso pasa por ocupar el tiempo de los hijos de la manera más apropiada a sus propósitos y siempre en su beneficio. Desgranando sus posibilidades, y a modo orientativo se exponen a continuación distintas formas de hacer.

- *Organizar la vida de la familia.* Es algo que los padres hacen con naturalidad, y esta organización variará en función de las circunstancias, pero siempre puede ser una organización inteligente y dinámica, que interese a los hijos, en lugar de una organización abúlica que les lleve a buscarse la vida fuera de ella. Así, aprovechando la cercanía de la convivencia, las comidas en común, que pueden ser un descargo emocional de lo vivido fuera de ella, un desarrollo de temas de interés (deportivos, culturales, actuales) con intervención de todos; comentar las noticias o ver juntos una película puede ser otro medio; también lo pueden ser las excursiones o los viajes, su preparación y recuerdo. En definitiva, se trata de hacer atractivo a la propia familia, sus formas y sus contenidos.
- Otro modo de ocupar el tiempo de los hijos es *involucrarles en los hobbies de los padres*: llevarles al fútbol, jugar al pádel o introducirles en la compra-venta de sellos para hacer una colección propia. Cada padre y madre tienen sus aficiones, que pueden ser un instrumento de educación. Y, a la inversa, fomentarán aquéllas actividades que a cada hijo le resulten más interesantes y que a ellos les parezcan adecuadas. Hay hijos deportistas y otros artistas, cada uno tiene sus propias cualidades que una educación inteligente procurará fomentar.

En síntesis, lo importante es adoptar una disposición activa y transmitir el gusto por la vida a sus hijos. Que, a su vez, podrán trasladar a sus amigos, de tal modo que, cuando lleguen a la adolescencia en lugar de perder noche tras noche en las discotecas, tengan planes más dinámicos.

Queda, no obstante, una reflexión. Las anteriores consideraciones se basan en la consideración que el niño tiende a absorber cuanto percibe, se afirma que es como una esponja, y de lo que se trata es de aprovechar esa receptividad propia de la infancia para fomentar el desarrollo de sus capacidades y habilidades. Pero no se trata de dárselo todo hecho a los hijos, sino de hacer que hagan. Es la única forma de que ellos mismos vayan interiorizando todas las posibilidades que ofrecen los medios que los padres ponen a su alcance.

Modelos de familia y estilos educativos

Los apartados anteriores han sostenido que la educación paterna y materna atiende a dos elementos, autoridad y afecto. En la *potestas* puede parecer que predomina la autoridad puesto que la hemos considerado como el poder de los padres de dar órdenes y hacer que se cumplan, pero, si las ordenes son proporcionadas y en beneficio del menor, no podremos negar que están bañadas de afecto. En la *auctoritas* parece que predomina el afecto, puesto que la hemos considerado como prestigio, atracción y seducción, respeto, pero no debiéramos desconocer que, aunque sea de modo indirecto y persuasivo, los padres están ejerciendo la dirección del grupo familiar y, por tanto, la autoridad.

La articulación de estos dos elementos, autoridad y afecto, es diferente en cada familia, pero con carácter general se suele clasificar en cuatro amplios estilos educativos: democrático, autoritario, permisivo, negligente. Pasamos a exponerlos sucintamente.

Estilos educativos

- El *modelo democrático* consiste en actuar de forma persuasiva e indirecta, de tal modo que el menor asuma él mismo lo que le conviene. Como se advierte, la utilización del término democrático es inapropiada ya que no se trata tanto de que las decisiones se adopten por mayoría cuánto que el menor las asuma de buen grado o con escasa resistencia.
- El *modelo autoritario* es criticado por rígido y unidireccional. Consiste, expresado de una manera simple, en imponer los criterios paternos.
- El *modelo permisivo* estriba en admitir sin discusión los criterios del menor, dotándole de medios para que los cumpla.
- El *modelo negligente*, es el reconocimiento formal del abandono de la tarea educativa que incumbe a los padres.

Dada la clasificación anterior, parece que el modelo democrático es el más adecuado. Pero en realidad no incorpora el factor de autoridad como *potestas* y *auctoritas* que hemos ido exponiendo. Por eso, quizá fuera más apropiado llamarlo *modelo conciliatorio*, nombre que de entrada suena bien, pero que se queda a medio camino, pues deja en el aire la cuestión de cuál va a ser la respuesta en el caso de que la conciliación no se logre, sea porque el menor no comprenda, sea porque no quiere comprender. Por este motivo, el modelo más adecuado a nuestro juicio es el modelo de autoridad entendida tal como la hemos ido planteando. En este caso, tenemos la siguiente clasificación:

- *Autoridad: control y afecto altos, que se dan la mano.* En este modelo el control se ejerce de modo proporcionado y razonable al objetivo que en cada caso se pretende, tanto por el medio positivo de generar una dinámica adecuada como por el negativo de establecer unas obligaciones mínimas y unos límites infranqueables. Pero este control va acompañado del máximo afecto y no descarta la adopción de la persuasión y de métodos indirectos, propio del modelo llamado democrático o conciliatorio. Se cuenta que Arquímedes de Siracusa,

entusiasmado por su descubrimiento de la palanca, decía: “dadme un punto de apoyo y moveré el mundo”. Pues bien, este modelo que entrelaza control y afectividad es el punto de apoyo desde el que el menor puede mover su propia vida. La razón está en que le proporciona unos patrones estables, cognitivos y afectivos, sobre los que puede apoyar su propia espontaneidad, que sin ellos tendrían que sostenerse sobre el vacío.

- *Autoritario: control alto, afecto bajo.* En este caso el control se ejerce de modo autoritario y la respuesta que se espera es la obediencia activa o pasiva pero una obediencia ciega. El factor afecto es escaso. Por eso, incluso si los padres se plantean objetivos coherentes y adecuados, el medio que emplean es inadecuado. Ya que el modo en que se anda el camino, educa tanto o más que el objetivo logrado. En su mejor planteamiento estamos ante una racionalidad desprovista de afecto. Desde una óptica más neutra, este tipo de educación genera un escaso desarrollo de la afectividad de quienes la han sufrido. Y esta carencia se manifiesta en su mayor agresividad y/o pasividad social, o en la dificultad para entablar relaciones de amistad.
- *Permisivo: control bajo, afecto alto.* En este planteamiento prima el afecto al menor, con exclusión del control de su comportamiento o de los resultados obtenidos. No es incompatible con que se le ofrezcan modelos de conducta o se le den instrucciones o consejos. Lo característico es la ausencia de control de sus actividades. Al contrario que el supuesto anterior, aquí nos hallamos ante una afectividad irracional. La consecuencia de esta ausencia de control del menor, unida a las muestras excesivas de afecto pueden acabar haciendo del niño *el rey de la casa, o su tirano* si cuando crece se mantiene el planteamiento. Este estilo de educación no es adecuado para el menor, que recibe, pero no da.
- *Negligente: control y afecto bajos.* En realidad, nos encontramos aquí más que con un modo acertado o equívoco de educación, con una dejación de la función materna y paterna de educación de los hijos. Esta dejación puede ser permanente o transitoria, debido a problemas sobrevenidos que en su caso pueden llegar a solventarse. Los menores se encuentran aquí sin referente ni cognitivo ni afectivo, y tienen que abrirse camino en la vida por sí mismos.

Para concluir con este tema, podemos insistir en dos reflexiones que ya se han formulado en las líneas anteriores de diferentes maneras. No es previsible que los modelos estándar que se han propuesto se muestren en estado puro en la realidad. Y cada familia es diferente e integra estos elementos de modos diversos según las épocas, los temas o las circunstancias.

Por último, conviene hacer una referencia, aunque breve, a la satisfacción de las necesidades materiales del menor, que también tiene que ver con la autoridad paterna y materna. Existen tres posibilidades, que son:

- *Satisfacción desmedida,* que puede llevar al menor a minusvalorar los recursos que se le ofrecen y a no aprovecharlos debidamente, porque siempre tendrá otros a su alcance. En este caso el menor podría acabar viendo a sus padres como

meros proveedores de recursos, no como personas que guían su vida.

- *Satisfacción mínima*, que quizá conduzca al menor a intentar obtenerlos por cualquier medio. Tampoco este planteamiento es bueno para mantener la autoridad paterna, porque el menor entiende que sus padres no lo toman en consideración.
- *Satisfacción escasa pero suficiente*. Suele funcionar como el mejor estímulo educativo. El menor tiene lo que necesita, pero se ve obligado a aprovecharlo. Es el planteamiento que más engarza con una autoridad paterna y materna bien entendida.

Se hace necesario advertir que la consideración de lo que es desmedido, mínimo o escaso pero suficiente es circunstancial: dependerá del estatus social y económico de la familia y del grupo de compañeros del menor. Aquí se trata tan solo de hacer una consideración sobre ello.

Un modelo integrador: el entrenador de un equipo de fútbol

Conviene concluir con un modelo educativo que integre los tres factores de autoridad, afecto y atención económica a las necesidades de los hijos de las que hemos tratado en el apartado anterior. Y, dado que una imagen vale más que mil palabras nos puede servir para ello la figura del entrenador de un equipo de fútbol, que sale a ganar y para ello se ve obligado a articular de modo adecuado los siguientes factores:

- La *autoridad*. Si el entrenador no se hace respetar y cada jugador entrena a su manera, y juega su juego, el equipo se viene abajo.
- El *afecto*. Si el entrenador no sabe tomar en consideración las circunstancias personales de sus jugadores y su estado anímico justificado, desaprovechará toda motivación que exceda del cumplimiento del deber por el deber.
- Los *recursos materiales*. Si el entrenador no dota a los jugadores de los elementos precisos para que jueguen bien -campos de entrenamiento, ropa deportiva, balón- obstaculizará que rindan en el campo.

Y si no se quiere establecer demasiadas distancias respecto a los hijos, se puede atender a la figura de un entrenador de fútbol siete, que además de entrenador es jugador. Una familia no es un equipo de fútbol, pero también sale al campo de la vida a ganar. Y, es que para salir a perder es mejor quedarse en casa, algo que no les es posible a los padres.

8. La comunicación en la familia

La vida de los hijos se va a desenvolver dentro de ese marco o reglamento de convivencia que ha organizado la autoridad paterna y materna sea de modo expreso o tácito, por acción u omisión. Este marco puede y debe abordarse de modo consciente y enriquecerse con contenidos que faciliten el desarrollo de las capacidades del niño. Aquí abordaremos la cuestión de la comunicación en la familia, y en el siguiente capítulo consideraremos la educación mediante modelos.

En ambos casos nos encontramos con recursos educativos que se asientan en la relación de apego y que pueden desplegarse desde ella. En concreto la comunicación en la familia no es otra cosa que la continuidad de ese vínculo íntimo y continuado con otra persona que ponía de relieve René Spitz.

El menor no solo necesita que se satisfagan sus necesidades materiales. El bebé necesita que, a sus sonrisas, llantos, gorgoreo le respondan con mimos, ternura y cariño, de un modo concreto que él pueda percibir. Y, más adelante, que sus primeras palabras sean una respuesta a las palabras que sus padres le han dirigido con anterioridad. Y precisará también que se le acompañe en sus aventuras o desventuras de sus primeras salidas al mundo, de tal modo que el vínculo de apego actúe como descargo emocional. Por eso es menos difícil la supervivencia en situaciones de extrema necesidad económica que en situaciones de extrema carencia afectiva. El ejemplo más radical de ello es el aborto porque el gestante no tiene ninguna necesidad vital que no sea satisfecha, ya que biológicamente la madre le aporta todo lo que necesita, pero al rechazarlo, interrumpe el embarazo, dicho sea esto en los términos elusivos con los que el lenguaje social se refiere hoy a este punto.

Centrándonos ya en la comunicación que nace con el vínculo de apego, se continúa en la relación paterno-filial y se despliega en la familia, constatamos que puede abordarse tanto desde el punto de vista de su forma como desde el de sus contenidos. En cuanto a la *forma* de la comunicación familiar, podemos atender a tres puntos:

- Saber escuchar como medio de comunicación.
- La comunicación no verbal.
- La comunicación verbal-racional.

En cuanto a los *contenidos* de esa comunicación, se puede atender a dos criterios: el de la apertura y juicio crítico y el de la búsqueda del sentido de la vida.

Saber escuchar como medio de comunicación

Un medio de comunicación afectivo-social que no abunda y por eso mismo se agradece es el de que nos escuchen. Todos necesitamos dar salida a nuestro monólogo interior, a ese hervidero de voces que cada uno llevamos dentro. Y acaso por esto mismo, el diálogo entre dos personas en tantas ocasiones se convierte en dos monólogos paralelos mediante el que los dos interlocutores hablan, pero ninguno de ellos escucha al

otro. También los niños necesitan que les escuchen y por eso, en ocasiones, el *silencio atento* es la mejor conversación que los padres y educadores pueden tener con ellos. Se trata de un modo de conversación que tiene su técnica, que consiste en tiempo y estilo.

Saber escuchar requiere tiempo. A menudo no se tiene y otras veces no se encuentra para el asunto concreto que el menor quiere contar, porque los padres están más interesados en otros. Saber escuchar a los hijos exige más tiempo todavía, porque no están acostumbrados a seleccionar y sintetizar la información. Aunque también es cierto que con frecuencia hablan desde lo primario de su emocionalidad que es mucho más interesante que el asunto concreto del que están tratando. Pero, de cualquier forma, ellos necesitan que se les escuche, y a los padres les interesa escucharles entre otras razones para que no vayan con el cuento a otra persona.

Saber escuchar implica también un estilo del que deben excluirse determinadas actitudes y comportamientos, y en el que deben incluirse otros. Podemos diferenciar aquí los aspectos *cognitivo* y *afectivo*.

Desde el punto de vista *cognitivo* es necesario evitar algunas actitudes:

- Cortar el flujo del discurso del hijo. Por ejemplo, cambiando de tema de conversación, o de un modo más drástico, haciéndole ver que eso ya lo ha contado en otra ocasión, o que no interesa ese tema.
- Aprovechar la ocasión para darle una retahíla de consejos, recomendaciones, o amonestaciones que le aburran sin provecho.
- Darle órdenes sobre lo que debe hacer o no debe hacer para resolver la situación.
- Interpretar, según el entender de los padres, de lo que él está queriendo decir.

Es positivo, desde el punto de vista cognitivo, sostener la conversación: incitarle a hablar preguntándole, asintiendo, interviniendo brevemente; si es necesario, contar historias o anécdotas que mantengan su atención y faciliten que la conversación avance.

Desde el punto de vista *afectivo* conviene evitar estas otras actitudes:

- Rechazar sus sentimientos: “olvídate de eso, no me vuelvas con eso, no habrás querido decir eso”, por ejemplo.
- Menospreciar su actitud y comportamiento: “eso no es propio de tu edad, no te hemos educado para que me vengas con estas cosas” y expresiones similares.
- Hacer otra cosa mientras se le escucha de modo que pueda interpretar que no les interesa su conversación.

Desde el punto de vista afectivo es oportuno, manifestar interés por la conversación, mirándole a la cara, sonriendo cuando esté contento, confortándole cuando esté triste, manteniendo la calma si está muy enfadado. Y, mostrar empatía con sus sentimientos: celebrar sus éxitos y minimizar sus fracasos o al menos no hacer un drama de ellos. Otro momento habrá para ayudarle a aceptar sus derrotas y animarle a superarlas.

Los efectos de esta conversación, basada en la escucha atenta o el silencio elocuente son muy beneficiosos tanto para el menor como para la relación de los padres con él. Entre ellos podemos señalar en primer lugar que se divertirán juntos. Después de todo lo escuchado, probablemente solo algún dato les dará una información relevante y precisa,

pero en todo caso el tono de voz, los gestos, y el lenguaje empleado por su hijo les va a revelar su estado interno.

También es importante el silencio, a veces más valioso que el consejo, cuando mediante él, el hijo percibe el apoyo de sus padres porque le permite desahogarse y le confiere seguridad en sí mismo. El último efecto es que mantiene abiertas las vías de diálogo con el niño, lo que puede ser muy relevante en momentos decisivos.

Aunque acabamos de señalar que el silencio es más valioso que el consejo, es preciso insistir en que el consejo no puede omitirse, si es pertinente. Lo que se puede realizar, mediante la escucha atenta. No obstante, ha de atenderse a un modo que no impida la expansión del hijo con sus padres.

Podemos señalar dos posibilidades en la acción educativa. En primer lugar, intercalar en el momento oportuno algún comentario, frase incisiva o anécdota que cambie el curso de sus pensamientos en el punto crucial y le haga reflexionar. Y quizá entre todas las posibilidades, la más oportuna sea la de formular una pregunta adecuada que le sorprenda y le desconcierte. Y, para responder a ella necesite pensar. Y también, reiterar la misma idea clave de mil modos distintos.

Como es bien sabido, mil ideas dichas una sola vez cada una se evaporan, mientras que una sola idea repetida mil veces se absorbe. Se trata de escoger la idea oportuna en cada caso y reiterarla de modo breve sin que genere oposición.

La comunicación no verbal

La escucha mediante el silencio necesita ir acompañada de una expresión corporal correlativa que garantice su autenticidad. Mediante las palabras, los padres se expresan con todo el cuerpo (postura, gestos, tensión muscular, expresión facial) y la misma voz no es neutra, sino que va acompañada de un tono, volumen, velocidad, pausas, que dicen tanto como su mensaje verbal. La expresión corporal es un libro abierto. Por eso, además de emplear la expresión no verbal para hablar con los hijos, conviene que les enseñemos a ser conscientes de ello y a saber utilizarlo.

En relación con la comunicación no-verbal en familia, la primera reflexión que se impone es la de la adecuada proporción entre reservar lo mejor de uno mismo para su familia, y entender la familia como lugar de relajación y de acogida.

Por una parte, la familia es lo que más apreciamos, por lo que no podemos descargar en ella todas nuestras peores tensiones, modales, o descuidar los mínimos detalles de educación al vestir y en la conversación. No sólo no es un deshonor decir en familia *por favor* y *gracias*, sino que es algo necesario porque es como el lubricante de un motor. Por otra parte, padres e hijos necesitan que la familia sea un espacio de relajación y acogida mutua, que contrarreste las tensiones vividas a lo largo del día. Y, esto no sería posible si en ella hubiera que aplicar las convenciones sociales y exigencias formales al uso. Del equilibrio entre estos dos extremos depende que la convivencia sea posible y hasta grata.

No debemos olvidar que el modo de comportarse en familia será percibido y

asumido, por los hijos, constituyéndose así en el primer factor de su educación en este ámbito. Pero, además, podemos plantearnos la oportunidad de su educación de modo directo, atendiendo a dos aspectos: el reconocimiento por los hijos de sus emociones y sentimientos y el de los demás, lo que nos remite a la educación de la afectividad (véase capítulo 6) y, la expresión de dichas emociones y sentimientos.

La expresión de sentimientos y emociones nos relaciona con la dramatización. Para plantearla podemos partir de la siguiente consideración: el hombre tiene cuerpo y alma y cada una de estas realidades influye en la otra porque en último término el hombre es una unidad psicofísica.

La expresión de las emociones se aprende por tanto a través de la dramatización y puede lograrse desde dos puntos de partida:

- *De fuera a dentro.* Cualquier representación puede comenzar por la mera imitación de lo observado, por ejemplo, sin ir más lejos, de las expresiones de los emoticonos o de los personajes de los cómics, que son muy simples y por tanto muy evidentes. A este planteamiento se le suele objetar que da lugar a resultados muy pobres en calidad. Pero también es cierto que sin la observación no es posible la representación, y que la expresión del cuerpo induce al alma a asumir el estado de ánimo que se representa. Por ejemplo, si sonreímos vivamente, nos surge un estado de alegría en nuestro interior, y si ponemos cara de tristeza nos surge un estado interior decaído.
- *De dentro a fuera.* Konstantin Stanislavski desarrolló un método distinto que atiende a una pluralidad de factores, pero sobre todo a la “memoria emocional” del actor que rememora en su interior una situación asimilable desde el punto de vista emocional a la que quiere representar, y deja que su cuerpo la exprese sin trabas. Para facilitararlo es preciso desarrollar un elenco de estados emocionales, sentimientos y vivencias que se puede ir actualizando y ampliando.

En definitiva, la conjunción de estos dos elementos, cuerpo e interioridad, actúan en forma circular: el cuerpo da fuerza a la interioridad y esta al cuerpo, facilitando la expresión que se quiere lograr.

La educación en la comunicación no verbal es necesaria para la vida, mediante ella los hijos pueden asumir las normas de cortesía básicas en su entorno social: mirar a la cara, andar con la cabeza alta, dar la mano con fuerza, pero sin apretar, o sonreír con educación; a comprender y tratar a los demás; a dialogar y negociar en situaciones de especial complejidad.

La comunicación verbal-racional

Los contenidos lógicos y precisos de nuestro pensamiento se expresan mediante la comunicación verbal-racional. Y éste es también un aspecto importante a desarrollar en los hijos. La comunicación verbal-racional parte del lenguaje materno y paterno recibido en la infancia; verbal y escrito en la escolarización. Este lenguaje nos proporciona las *categorías lógicas* con las que pensamos al construir nuestra estructura sintáctica para

transmitir cualquier contenido. De igual forma, pensamos desde los conceptos (Luria, 1980) que el lenguaje que conocemos nos aporta. Todo ello es una manifestación más de que el hombre, para desplegar sus capacidades innatas, necesita de la interrelación social.

Es cierto que la filosofía analítica del siglo XX ha puesto de relieve que este lenguaje ordinario no está exento de ambigüedades, que su estructura tiene variaciones según los diferentes idiomas, y que sus conceptos tienen matizaciones en un idioma que no se aprecian en otros. Pero el hecho de que el lenguaje materno no sea formalmente intachable no impide que sea el lenguaje desde el que se comienza a pensar de forma lógica, y a través de conceptos, sin perjuicio de que pueda ser ampliado. En la primera infancia, la comunicación verbal-racional comenzará por medio de cuentos, fábulas o historias familiares, que irán exponiendo ideas de modo narrativo, adecuado a la capacidad de atención del menor y a sus intereses.

En nuestra sociedad occidental, lo habitual es que de la audición de estos cuentos se pase a aprender a leerlos. La lectura ha sido, es y será el instrumento más adecuado para el desarrollo de las capacidades racionales por sus características específicas: exige la abstracción, la concentración, la estructuración de las frases, el conocimiento de los términos empleados, la averiguación del sentido y, por tanto, fomentará la reflexión, la imaginación creativa y el juicio crítico. Su valor resalta por contraposición al de los medios audiovisuales, en que éstos se fundan en la emoción, la empatía, la expresión inmediata y directa.

Importancia de la lectura

La lectura exige una actitud activa, sin la que no es posible entender la idea que se está exponiendo; mientras que los medios audiovisuales presuponen una posición pasiva o receptiva del espectador, del que se espera una respuesta concreta de aceptación o rechazo, fundamentalmente “me gusta” o “no me gusta”, pero no una confrontación argumentada del razonamiento presentado de forma sensorial.

La lectura nos permite adquirir un uso adecuado del lenguaje. Los jóvenes emplean, a menudo, un lenguaje efímero y no siempre bien trabado, que ellos dan por supuesto, pero que una persona culta encuentra deficitario. No es que los padres vayan a oponerse a que utilicen su propio lenguaje de grupo juvenil, pero quizá podrían proponerles que lo alternen, en días pares e impares, con un lenguaje trabajado por la civilización que es mucho más matizado y rico. Aunque sólo sea para corroborar que saben emplearlo y que tienen soltura para hacerlo si la ocasión lo requiere.

A través de la lectura, además, se adquiere una estructura propia de un discurso o una conversación, con su principio, medio y fin, con sus argumentos y contraargumentos, en un orden expositivo correcto. Y se aprende a apreciar los recursos estilísticos y literarios que embellecen cualquier texto.

Lo importante es la reflexión personal, apoyada en al menos dos o tres argumentos que puedan ser defendidos. Y para fomentar esta reflexión argumentada proponemos la siguiente técnica que se puede aplicar con los hijos: tormentas de ideas o contrastes de opiniones entre los hermanos o con los amigos de los hijos. No importa que puedan

derivar en puros disparates, pues se fomenta así el sentido lúdico y el sentido del humor.

El contenido cultural puede ser ilimitado, y esto puede llevar a los hijos a respetar las diferentes culturas y a apreciar valores. Y es que, si bien es cierto que toda persona merece respeto, no todas las ideas ni todas las acciones de las personas son equivalentes. O, expresado de forma inversa, si todos los valores valiesen lo mismo, ninguno valdría nada.

En definitiva, los padres pueden fomentar el desarrollo de las capacidades lógicas de sus hijos y la aceptación de un modo de expresión verbal civilizado, que es mucho más rico y matizado que el que pueden obtener en una subcultura de tribu urbana. Aunque solo sea porque es mucho más amplio, tanto en su tradición histórica como en sus múltiples manifestaciones territoriales.

Apertura y juicio crítico

Hasta aquí nos hemos planteado la comunicación con los hijos desde el punto de vista de su forma: escucha atenta o silencio elocuente, comunicación no verbal, comunicación verbal-racional. Pero no podemos dejar de adentrarnos en el contenido de la conversación entre padres e hijos si queremos que la acción educativa no se detenga en formalismos. El lema que puede guiar esta conversación es *examinadlo todo y quedaos con lo bueno*, una afirmación sencilla pero que tiene una doble dimensión: amplitud de miras y juicio crítico.

Comenzaremos por la *amplitud de miras*. La acción educativa puede partir de la apreciación que el mundo ofrece una amplia gama de posibilidades y que ninguna vida humana puede abarcarlas todas. Aunque esto pueda parecer una limitación, bien visto es un dato positivo, pues si llegase un momento en que se hubieran examinado todas las posibilidades actuales y futuras, la vida sería siempre más de lo mismo, puro aburrimiento. En consecuencia, la conversación puede dirigirse en un primer momento a fomentar la curiosidad innata de los niños.

Sin embargo, como hemos señalado, examinarlo todo es tarea inabarcable. Es más bien un propósito que una posibilidad cierta. Por eso es necesario ir seleccionando aquellas realidades que deben examinarse desde fuera y con rapidez, frente a aquellas otras en las que conviene detenerse y adentrarse. La selección dependerá de los gustos de los padres, pero no sólo de ellos, sino también del valor que le atribuyan a la realidad examinada, de sus posibilidades de tiempo, lugar, medios y circunstancias.

Desde esta curiosidad y selección, los padres y educadores desarrollarán el necesario juicio crítico de los menores. Expresión con la que no se quiere decir que haya que criticar todas las realidades de su entorno, y menos aún a las personas con las que unos y otros se relacionan, sino que hay que tener capacidad de entendimiento para discernir y valorar lo que la vida les presenta. Se trata de una actitud abierta hacia la vida, desde la comprensión para discriminar lo que conviene, y lo que no. Y esto exige por parte de los menores aprender a informarse, razonar, argumentar, enjuiciar los contraargumentos y concluir.

Buscar el sentido de la vida

Una vez que se ha examinado todo, bien leídos y bien viajados, padres e hijos han hecho acopio de una gran pluralidad de culturas que necesitan conciliar. ¿Desde esta diversidad, cuál es el criterio para quedarse con lo bueno?

Ortega (2014: 12) plantea esta cuestión en *Meditaciones del Quijote* a partir de la conocida fórmula “yo soy yo y mi circunstancia” que tiene un desarrollo que habitualmente no se cita, pero que aquí nos interesa. El párrafo completo es el siguiente: “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”. *Benefac loco illi quo natus es*, leemos en la Biblia. Y en la escuela platónica se nos da como empresa de toda cultura, esta: 'salvar las apariencias', los fenómenos. Es decir, buscar el sentido de lo que nos rodea”.

La expresión *yo soy yo y mi circunstancia* es descriptiva. Plantea que nadie vive aislado, sino en un contexto que por una parte le presiona, y por otra parte se le ofrece como campo en el que puede expandirse. Y, desde esta doble posibilidad, el mundo contribuye al desenvolvimiento de las capacidades de toda persona. En este libro diríamos concretamente que favorece la educación.

La segunda frase, *y si no la salvo a ella no me salvo yo*, atiende a la acción humana desde dos planteamientos. Por una parte, recoge la libertad personal: puedo *salvar* mi contexto. No se trata de quejarse de él, sino de asumirlo y transformarlo. Por otra parte, exige actuar sobre él, porque me va en ello mi propia existencia.

Pero para actuar con libertad tengo que tener un criterio: necesito saber el sentido de lo que me rodea. Si no sé en qué consiste, no sé qué hacer con ello. Aún más, para poder transformar mi persona en el roce con mi circunstancia, necesito saber quién soy.

Ortega plantea la pregunta, pero no la responde. Su expresión es *buscar el sentido*. Nos encontramos así que el *sentido* no se impone, sí lo hace el mundo como presión y como campo de expansión, que atrae. El sentido reclama, sin imponerse. Aunque Ortega no responde a la pregunta por el sentido nos remite a dos métodos de búsqueda, uno religioso, otro cultural-filosófico.

El *planteamiento religioso* se recoge en la expresión: *Benefac loco illi quo natus es, leemos en la Biblia*. No se trata de una cita textual, sino de una síntesis que él hace. Su traducción libre es: “la Biblia nos indica que hagamos el bien en el lugar en el que estemos”. Por tanto, el sentido es el bien. No solo el bien que podamos hacer, sino el que recibimos de Dios y se expresa en la Biblia.

El *planteamiento filosófico* es el que se recoge en esta otra expresión: “Y en la escuela platónica se nos da como empresa de toda cultura, esta: salvar las apariencias, los fenómenos”. La remisión a Platón también nos muestra como criterio último el del bien, por referencia al Bien-Uno que preside toda la realidad del mundo de las ideas.

En consecuencia, el sentido, tanto desde el punto de vista religioso como filosófico, es el bien que cada persona pueda hacer sin detenerse en el que recibe. En su expresión más radical, el sentido es el bien personal, el amor. Un amor racional, efectivo, realizable. Sin embargo, como puso de relieve René Spitz y hemos recogido al principio

de este libro, el bebé recién nacido no puede dar amor sin recibirlo previamente. Al contrario, necesita el amor estable de la figura materna y paterna con mayor fuerza que la higiene y la alimentación. Por tanto, el sentido es también el amor recibido, que es a su vez creador de amor.

En esta línea, Ratzinger (1985), conocedor de los estudios de Spitz y de las carencias del hospitalismo, muestra que la raíz de toda la existencia humana es el amor recibido y dado. Dice textualmente: “Su yo le resulta aceptable sólo porque previamente ha sido aceptado por otro. Sólo puede amarse a sí mismo cuando antes ha sido amado por otro. La madre no da la vida al niño sólo físicamente; también se la da, y en plenitud, cuando acoge su llanto y lo transforma en risas. La vida sólo es aceptable cuando es aceptada y se la encuentra dada como tal. El hombre es ese extraño ser que no sólo necesita un nacimiento físico, sino que tiene que ser bien aceptado y recibido para poder afirmarse y existir. En este hecho se funda el fenómeno conocido con el nombre de hospitalismo. Si falla el primer entendimiento con la existencia, si se desgarrá aquel ser uno psicofísico a través del cual, y a una con la vida, se hunde hasta las profundidades del inconsciente el «sí, es bueno que tú vivas», entonces queda interrumpido el nacimiento mismo y el ser no llega a su plenitud. Y aquí aflora ya la pregunta de la que todo depende. ¿Se expresa una verdad, cuando alguien me dice: es bueno que estés aquí? ¿Es realmente bueno?”.

Por eso, *el sentido último de la vida solo puede ser que el Amor sea la Verdad*. Que el origen, fundamento y destino del hombre sea Dios mismo. Dios, que como Padre ha querido establecer un vínculo de apego con los hombres, sostenido en Jesucristo, su Hijo, en el Amor del Espíritu Santo.

Ortega no llega a esta conclusión. Se detiene en la expresión *buscar el sentido*. Y hace bien. De hecho, no hay pruebas universales e inmediatas de la existencia de Dios, aunque tampoco las hay de su inexistencia. Ni puede haberlas, ya que la búsqueda de sentido es personal, no presiona, aunque reclama. Y lo hace de un modo más amplio que lo que pueda ofrecer un razonamiento filosófico, aunque éste sea necesario como medio que facilite esa búsqueda intelectual y religiosa a la que Ortega se refiere.

9. Aprendizaje por imitación de modelos

En el capítulo anterior nos hemos planteado el conocimiento racional en sus diversas posibilidades. Pero este no es el único modo de aprendizaje que hay, ni el más directo. De forma mucho más inmediata, el hombre aprende por imitación de modelos, que es el tema que vamos a abordar en este capítulo.

El modelo, la figura, el testimonio impacta más que una reflexión abstracta. Y, el hombre aprende en la imitación de modelos sin reflexión racional, con mayor apego y menor discernimiento. En consecuencia, es importante que atendamos de manera preferente a los modelos que la sociedad presenta a los hijos, y que los padres les presenten aquéllos que les parezcan más convenientes.

Un recurso adecuado para desarrollar la acción educativa es el de proponer la apropiación, el desarrollo crítico y la creación de modelos, que es de lo que trataremos en el presente capítulo.

El proceso de asunción e imitación de modelos

Comenzaremos por exponer el proceso de asunción e imitación de modelos, que pasa por las siguientes etapas: observación, motivación, reproducción, interiorización y refuerzo.

- *Observación o exposición al modelo.* Para asumir e imitar un modelo, lo que en primer lugar se necesita es convivir con él, pasar tiempos juntos, observar su conducta y sus consecuencias, valorar sus efectos. Se trata, sencillamente, de mostrarse permeables al modelo. Para que esto ocurra debemos tener en cuenta las siguientes observaciones. En primer lugar, que estamos ante una observación emocional. El modelo tiene que interesar, pero no necesariamente por su calidad, sino por el vínculo con él o porque impacte de una u otra forma. En segundo lugar, que no se precisa una observación reflexiva y consciente del modelo. Esta es una cuestión ulterior que abordaremos al tratar del juicio crítico del modelo. Y, por último, si el modelo y sus conductas no interesan ni emocional ni racionalmente no influirán sobre la persona. En tal caso, no podremos hablar de modelo.
- *Motivación para asumir el modelo.* Podemos diferenciar entre una motivación extrínseca, que proviene de fuera de la persona y, otra intrínseca que nace en ella. La motivación extrínseca está ligada al elogio social, a los patrones culturales, o simplemente a la coerción de la moda. La motivación intrínseca nace del interior del hombre que busca un determinado objetivo y encuentra un modelo que lo encarna. Por ejemplo, el modelo de madre, de profesional encumbrado, de deportista de élite.
- *Reproducción del modelo.* Hay que discriminar entre la reproducción positiva del modelo y su reproducción por rechazo, que es otro modo de mostrar que se es consciente de él. La reproducción de la conducta del modelo por pura imitación externa, sin que modifique internamente a quien imita a tal modelo. Por ejemplo,

fotografiarse poniendo caras similares a las del “famoso” que está de moda en menores, o intentar meter un gol al estilo de un buen futbolista. Pero cabe, no obstante, que lo que se reproduzca sea lo contrario de lo que se ha observado e interiorizado como conducta ideal. Los motivos pueden ser diversos: autoafirmación, necesidad de llamar la atención, deseo de llevar la contraria o de desafiar. Estos intentos de atacar el modelo muestran que previamente se ha asumido.

- *Interiorización de lo observado, su aceptación.* La vinculación emocional al modelo y el transcurso del tiempo hacen que el comportamiento del modelo se asuma y se interiorice, dando lugar a patrones de comportamiento y criterios de valoración. El modelo observado se adopta, en este caso como propio. A la asunción del modelo sin juicio crítico, por su impacto sobre nuestra persona, que es el caso más habitual, puede oponerse la crítica del modelo, a la que nos referiremos más adelante. Es preciso diferenciar entre la admiración que pueda causar el modelo y la imitación del modelo. Un ejemplo sencillo es el del menor que observa que su madre pone orden y lo asume, pero no lo imita, porque no desea hacer el esfuerzo que eso conlleva.

Finalmente hemos de mencionar el *refuerzo de la imitación*. La conducta asumida y reproducida tendrá determinadas consecuencias según las personas que la aprueben o la rechacen y el resultado obtenido. Todo ello supone un refuerzo positivo o negativo del modelo.

Los padres como primer modelo de sus hijos y el tránsito a otros modelos sociales

El primer modelo de un niño son sus padres. Es un modelo que se asume con el vínculo de apego y que se diluirá con él, dando tránsito a otros modelos posibles. No obstante, hay una diferencia esencial entre el primero y los demás posibles. El *modelo* que radica en el *vínculo de apego* tiene las siguientes notas:

- La vinculación al modelo es acrítica y afectiva.
- Se trata de un modelo universal, que comprende creencias y conductas.

Como hemos ido exponiendo, con el tiempo el vínculo de apego se abre a otros vínculos afectivos (los abuelos, los hermanos, la cuidadora, los profesores, los amigos) que también actúan como modelos, pero se diferencian del modelo fundado en el vínculo de apego porque su vinculación es también afectiva, pero debe integrarse críticamente con el modelo paterno. Y, en consecuencia, estamos ante modelos parciales.

Más adelante, los modelos son más amplios y menos personales. Se abren a los roles sociales: se imita al profesor en su función docente, a los bomberos o a los policías. Nos encontramos ya ante un mínimo proceso de abstracción que comienza a configurar la personalidad futura del niño. El menor obtiene estos modelos en el contexto en el que vive: su familia, el colegio, los amigos de la familia. Y también en gran medida en las películas que ve, sea en la televisión, en el cine o en los electrónicos. Y dado que las películas son una realidad virtual que facilita una actitud pasiva del espectador, su

impacto es muy fuerte.

El menor expresa los modelos que le atraen en el juego simbólico. Por eso es necesario que los padres observen si sus hijos juegan, a qué juegan, qué tipo de juguetes tienen, cuál es el modelo de su juego, y quién juega con ellos. No es lo mismo que su juego sea un electrónico que les incita a matar, lo que a la larga fomentará su agresividad, que un juego de construcción que fomentará su racionalidad creativa o una paleta de pinceles que posibilitará su atrevimiento estético.

Este *juego de los roles sociales* cumple las siguientes funciones:

- Descargar emocionalmente al menor.
- Facilitar que vaya desarrollando su propia identidad, porque se irá identificando con los papeles representados en el juego.
- Posibilitar su comprensión de la sociedad y fomentar su empatía, al permitirle asumir realidades distintas de la suya como propias.

A su vez, el juego del menor tiene dos modalidades: el juego espontáneo y el juego dirigido. En el *juego espontáneo*, el niño muestra sus valores y fortalezas. Por eso es un instrumento de observación del menor muy valioso. El *juego dirigido*, es aquel en el que se introduce un adulto y lo orienta. Esta modalidad de juego es la que permite a los padres fomentar las capacidades de sus hijos según vean que conviene con cada uno de ellos.

A la infancia se la puede denominar la primavera de la educación, porque en ella florece todo lo que se ha sembrado. Pero la primavera termina y da paso al verano. Y de igual modo la infancia da paso a la adolescencia. Una etapa que es a menudo considerada de riesgo porque los hijos y sus amigos van a poner en cuestión todo lo que los padres han sembrado en ellos. Pero, sin verano no hay cosecha. Y del mismo modo, sin adolescencia no hay juventud ni madurez. Por eso, más que una etapa de riesgo es una etapa necesaria de maduración en la que el adolescente va a establecer su propia identidad y su posición en la sociedad. Y esto conlleva en el adolescente, a replantearse lo recibido hasta ese momento y lo tiene que reconsiderar él, no sus padres. Pero eso no obsta a que lo que ha recibido, recibido está y, su interioridad lo tiene asumido, sea en reposo, sea en lucha consigo mismo, invernando o soportando el calor.

Pero que el hijo sea un adolescente no conlleva que los padres le abandonen a su suerte. Si él se cree un Robinson de la vida, los padres saben que sigue en casa. Lo que sí exige es que la educación sea distinta, y es que, a necesidades nuevas, medios nuevos.

Para comprender el problema podemos empezar por atender a la mutación que se está realizando en su interior. Además, que en él hay una transformación física y hormonal correlativa a una maduración intelectual y desapego afectivo, lo peculiar desde el punto de vista de la educación mediante modelos es que, hasta la adolescencia, sus padres eran su vínculo y modelo más cercano. A partir de la adolescencia, se introduce un nuevo vínculo que conlleva un nuevo modelo, sus compañeros.

La diferencia entre ambos es que el vínculo de apego funciona para beneficio del menor; por tanto, responde a lo que él es, no a lo que hace. Y la función del vínculo entre

compañeros es socializadora; en consecuencia, responde a un criterio de identidad que se logra mediante un actuar en apariencia semejante (con independencia de lo que cada uno es).

Tanto el vínculo de apego como la cohesión de grupo son importantes para su maduración y no son incompatibles, como hoy se tiende a considerar. Al contrario, son complementarios.

Así, la acción educativa en esta etapa de la adolescencia debiera ser tan simple como actuar sobre ese nuevo factor que ha emergido, el grupo de compañeros. Y para ello, lo más sencillo es potenciar un contexto de amigos que a los padres les parezca adecuado y dificultar otros. Así ha sucedido toda la vida, sin mayores traumas.

Bajo este criterio han mantenido su identidad numerosas minorías culturales a lo largo de la historia de todos los países. Y este es un criterio que los padres pueden ofrecer como modelo alternativo a sus hijos: erigirse con su grupo de amigos en minorías alternativas, creativas, porque el futuro es de los que no son conformistas con el presente.

Para ello se requiere pasar de la imitación emocional y acrítica a la imitación desde el desapego emocional y el espíritu crítico. Este paso tiene lugar cuando ya no se imita un modelo en su totalidad, sino en algunos de sus elementos con exclusión de otros. Así se muestra por ejemplo en niñas adolescentes que se entusiasman con la figura de X, el siguiente paso se produce cuando discriminan diferentes figuras y admiran los ojos de X, la nariz de Y, los pómulos de Z, o bien un chico pasa a discriminar entre las características técnicas de uno u otro jugador de fútbol y sus salidas nocturnas o su vida familiar.

En ambos casos, la selección implica la introducción del juicio crítico en la imitación y, por tanto, salir de ella al menos parcialmente, haciendo tránsito a la adopción de una conducta y pensamiento con criterios propios. Unos criterios que no han de ser contrarios a los de su generación en su totalidad para que puedan ser considerados personales, basta con que no sean miméticos. Desde esta posición crítica y selectiva, la imitación de modelos permanece durante toda la vida (por ejemplo, en actividades profesionales y deportivas) como modo dinámico y visual de aprender.

La realidad virtual como repertorio de modelos de sustitución

El problema que en la actualidad se plantea es que a los padres les ha surgido un competidor más fuerte que el grupo de compañeros: *los medios de comunicación social y las redes informáticas* que se dirigen a las masas de adolescentes con fines lucrativos o ideológicos, creándoles modos de vivir y de pensar artificiales que se refuerzan por su aceptación social acrítica. El adolescente no se siente tal si no hace lo que hace su generación, y muchos adultos entienden que la anterior afirmación es ley de vida. La conclusión de este proceso por el que la presión social ha sucumbido a los grupos de presión ha sido *la sustitución*, de modo subliminal, *de la realidad social por la realidad virtual* que estos grupos proyectan.

La observación del problema viene de antiguo. Los primeros estudios experimentales los realizó en los años sesenta Albert Bandura (1990), un profesor de universidad que entendía que la intrusión de la televisión y el cine en la vida de sus alumnos aumentaba su agresividad. Estos estudios se centraron en la reacción de niños de entre cuatro y cinco años ante un modelo que golpea e insulta a un “muñeco bobo”.

- En el primero de ellos (1960) el modelo insulta y golpea con un mazo al “muñeco bobo”. Los niños reproducen su conducta: le insultan y pegan también. Más tarde se tiene una entrevista con cada uno de los niños por separado y se les pregunta si golpear está mal y responden que efectivamente está mal. Se les dice que ellos han golpeado y lo niegan, no lo reconocen como tal.
- En un segundo experimento (1963) en lugar de un modelo real se les pone a los niños una película en la que un modelo insulta y golpea al “muñeco bobo”. También aquí los niños le golpean, aunque en menor grado. Se observa que cuando el modelo es en diferido, el impacto disminuye.
- En un tercer experimento (1965) el modelo insulta y golpea al “muñeco bobo”, pero con dos variantes. En la primera de ellas se le premia por ello; la imitación de conducta agresiva se mantiene. En la segunda de ellas se le castiga, los niveles de agresividad por imitación bajan algo.

Los ensayos se realizaron con niños y niñas y la respuesta agresiva se dio en ambos casos. Aunque la agresividad de las niñas era más verbal que física.

Hoy la presión a través de los medios de comunicación de masas y de las redes sociales se ha desarrollado mucho. De igual modo que lo ha hecho la teoría del aprendizaje mediante imitación de modelos que se inició por Bandura. Y, con carácter general, se aceptan tres efectos básicos en la imitación de un modelo:

1. *Efecto llamado de aprendizaje modelado.* La observación de modelos proporciona nuevas pautas de conducta que después se imitan.
2. *Efecto desinhibitorio o de facilitación de conductas.* La observación del modelo facilita la realización de conductas que anteriormente se tenían como declinables.
3. *Efecto normativo-justificativo.* Si el modelo es recompensado o al menos no castigado por una conducta, el observador recibe un refuerzo para validarse o justificarse a sí mismo. Por tanto, hay, o puede haber, junto a la modificación de conductas una modificación de valores.

Los modelos se nos muestran, por tanto, como: nuevas pautas de conducta, que nos desinhiben de conductas anteriores y se validan en su mismo ejercicio.

Todos necesitamos renovar nuestros modelos para que nuestra vida personal madure y se enriquezca; y de igual modo, las sociedades necesitan nuevos paradigmas que respondan a las modificaciones de todos los tipos que se van introduciendo en ellas: tecnológicos, ideológicos y culturales en todos los sentidos. La vida no es estática y en consecuencia tampoco pueden serlo los modelos que la sustentan. Desde este punto de vista, las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías son de admirar y agradecer. El problema se origina cuando se instrumentalizan para modificar nuestros modos de

entender la vida, o nuestras conductas, creando una realidad virtual que no responde a la auténtica dinámica de la sociedad. Esta *dictadura mediática* puede ser graduada según sus objetivos:

- *Efímera y emocional*. Podemos aquí hacer referencia a la inmensidad de necesidades que nos crea el cambio de moda cada temporada, la urgencia de imitar la vida de los *famosos*, el estar al día en las series de televisión, las noticias novedosas, o el último tuit viral.
- *Auténtica ingeniería social*. Que pretende modificar las costumbres de los pueblos o los sistemas políticos por medio de campañas publicitarias.

La legítima defensa que los padres pueden oponer a su *intrusión* en su vida y en la de sus hijos es doble. Por una parte, pueden hacer ver a sus hijos que, *aunque imitan el modelo* que se les propone, *no imitan la intención del modelo*, que es la educación de sus mentalidades y conductas. Así, en el experimento del muñeco Bobo, los niños imitan al actor en tanto representa una escena; pero no imitan al actor en tanto que está trabajando para provocar en ellos una reacción. De modo paralelo, los adolescentes compran marcas de ropa para asumir una imagen de libertad, desahogar sus sentimientos, o asegurar la adscripción al grupo. Pero, si su imitación fuera completa, debiera incluir el cálculo de beneficios de las empresas que comercializan los productos que usa para ser él mismo, esto es, la intencionalidad de la empresa que, en último término, se lucra con sus sentimientos.

Por otra parte, los padres pueden hacerles ver que *como los lobbies económicos o ideológicos luchan entre sí, es posible compararlos* y entresacar lo que cada uno aporta de positivo y enriquecedor, o de negativo. Y, desde este juicio crítico *recuperar su libertad* y la de sus hijos. Trataremos de esta educación mediante modelos en el apartado siguiente.

La educación mediante modelos: selección, rechazo, juicio crítico, creación de modelos

Los medios de los que disponen los padres para oponerse a que los medios de comunicación social eduquen de modo encubierto a sus hijos son tres: seleccionar, rechazar y formular juicios críticos de los modelos que se presentan sucesivamente en su ambiente social y cultural. Pero no se trata solo de oponerse, también está en la mano de los padres tomar la iniciativa y crear esos modelos que les parezcan oportunos para lograr el fin perseguido en cada caso.

Seleccionar modelos

Dado que vivimos en un mundo que se caracteriza por el exceso de información, ni los medios de comunicación más fuertes pueden abarcarlo todo. Por tanto, siempre se podrán elegir modelos dentro de la cultura oficial o al margen de ella. La selección puede incluir propuestas de grupos minoritarios, modelos históricos, de otras culturas, de países diferentes. En definitiva, se trata de viajar y de leer, con preferencia de modo

personal pero también a través de los medios de comunicación. En el caso que no se obtenga información directa, los padres deben ser conscientes que la información recibida está mediatizada por el punto de vista del observador que la transmite. La apertura a todas estas posibilidades y la comparación de sus posiciones con lo más aparente del mundo occidental pondrá de manifiesto que esto último no es lo único que puede existir.

Eliminar modelos

Hay modelos que no convienen a los hijos, sea por su baja calidad, sea porque proponen valores directamente rechazables, sea simplemente por su edad o circunstancias. De entre los modelos que hay que eliminar destacan los absorbentes, que causan adicción, de los que una vez asumidos no se es capaz de prescindir. Por ejemplo, todo lo relacionado con la droga o el juego. Por su parte, cada persona puede comprobar hasta qué punto una actividad le obsesiona. Eliminar modelos que están en el contexto social puede ser difícil porque tienden a imponerse con su reiteración. Quizá, el mejor modo sea el indirecto: ignorar los modelos rechazables, proponer modelos alternativos, facilitar actividades diferentes que impidan que se dedique tiempo a la que no les conviene. No hay mejor defensa que ocupar el tiempo de los hijos en otras actividades.

Juicio crítico sobre los modelos

Puesto que los modelos son intrusivos, desarmarlos es una necesidad frente a la manipulación consciente o inconsciente de quien quiere cambiar valores modificando comportamientos. Y para lograrlo, lo primero que tenemos que considerar es que quienes pretenden desmontarlos son los padres, no sus hijos que pueden estar apegados a ellos.

Por eso, el juicio crítico tiene dos fases: la primera consiste en desapegar a los hijos del modelo que los padres entienden que no es el adecuado; la segunda es realizar una crítica racional y constructiva, de tal modo que cada hijo sea capaz de comprender.

Entrando en la primera fase, retomamos la consideración de que a los hijos les impacta el modelo y no razonan; y que en consecuencia lo primero no es razonar con ellos, porque no se puede, sino desapegarlos del modelo. Y para ello proponemos las siguientes técnicas.

Una primera estrategia táctica es que no se puede luchar con seriedad contra la frivolidad. El arma más poderosa contra el modelo es la misma frivolidad de éste. Y, por tanto, lo más eficaz es poner en ridículo los modelos insanos, reírse de ellos, hacerles perder su prestigio. En suma, desmitificarlos.

Una segunda técnica es enseñar a los hijos cómo se fabrican los modelos que a ellos le impactan. Darles a leer libros sobre cómo se confecciona un best seller o una película y, en concreto, hacerles advertir cómo se está jugando con su emoción. Así, el protagonista necesariamente aparece en los primeros minutos dando una imagen con la que empatice el público al que va dirigida la obra; se le propone una acción colosal, tal como salvar el universo u otra semejante, cuanto más elemental, más impactante; se procede a una secuencia tras otra en las que casi consigue su objetivo y lo pierde; y por

último en una acción final de gran intensidad, consigue su propósito y de paso vence al antagonista. Hay un final feliz porque si no, no vende. Hoy el antihéroe también está de moda, pero las técnicas para venderlo son semejantes a las que se han señalado: se le adorna de cualidades y apenas se insinúan sus vicios.

Una tercera técnica es comparar unos modelos con otros, combinar modelos, y superponer unos modelos sobre otros. Un modo concreto de hacerlo es formular preguntas que desconcierten. Por ejemplo, ¿qué hubiera hecho Caperucita en casa de Blancanieves? Queda a la imaginación del lector el desconcierto de ambos personajes, que pierden su papel de protagonistas únicos para convertirse en antagonistas uno de otro pues cada uno representa un estilo de vida, de pensamiento. En último término, la técnica es la de divide y vencerás y, en tanto que el modelo no pueda presentarse como un todo, pierde una parte de su eficacia.

La última técnica propuesta es bloquear los estereotipos con otros estereotipos. Por ejemplo, hoy las niñas no quieren ser princesas porque quieren realizarse en el trabajo, como los varones. Sin embargo, se omite aquí que el sueño de todo varón es no trabajar e irse de caza, de pesca o hacer lo que le guste. El trabajo no oprime cuando se realiza por gusto y con libertad de horarios.

Una vez logrado un mínimo desapego de los hijos respecto del modelo que les tenía secuestrados emocionalmente podemos entrar en la segunda fase, esto es, en la *crítica racional del modelo*. Y aquí nos encontramos con que la crítica puede ser la de los padres o la suya. Y hay que aceptar que, aunque los padres piensen que la más certera es la suya, la más eficaz va a ser la de los hijos, porque nadie se convence de lo que no quiere. La cuestión se centra en cómo conciliarlas. Y no hay otro método que hacerles pensar, repito, hacer que piensen ellos, no los padres. Para ello podemos concretar dos modos:

- Remitirnos al tradicional *método socrático* en sus dos fases. *Ironía*, por la que mediante preguntas sucesivas se ponen de manifiesto las incoherencias de los argumentos del interlocutor. Y *mayéutica*, por la que se apunta a un camino que conduce a una solución que, sin embargo, no queda explícita y menos aún se fuerza a ella, sino que se dan los criterios que permiten abordarla. La razón de esta falta de conclusión cerrada se encuentra en el dicho coloquial “vencerás, pero no convencerás”. Por tanto, no se trata de ganar un torneo dialéctico, sino de abrir la mente a otras posibilidades. Y entre ellas, la adecuada.
- La *crítica por elevación*. Estructura sencillamente en suministrar a los hijos todo tipo de información sobre el tema de tal modo que su planteamiento inicial se muestre raquítico y lo abandonen por insuficiente.

Si los padres y educadores alcanzan este objetivo, *desapego emocional y juicio crítico*, los hijos pensarán y actuarán de una parte del mismo modo que sus compañeros y de otra parte de manera diferente. Y, así podrán formar parte de esa minoría creativa que siempre ha existido y que asume el presente para transformarlo en un futuro mejor.

Pero el problema es que los hijos son niños y no está nada claro que sepan apreciar las posibilidades que sus padres ponen a su alcance. Por eso es importante que lo que

hagan los hijos les divierta tanto que arrastren a los demás con su entusiasmo ingenuo. De este modo, serán ellos quienes no sólo no se dejen seducir por modelos inadecuados, sino que tiren de los demás, con su conducta y pensamiento auténticamente libre, formando un grupo que se refuerce a sí mismo.

Para terminar este apartado, retomaremos la posibilidad que señalábamos anteriormente, que sean los padres quienes tomen la iniciativa creando los modelos que les parezcan más adecuados para la educación de sus hijos. En una primera aproximación se puede *reforzar* de modos diversos el modelo elegido. Por ejemplo, si los padres quieren hacer de su hijo una persona culta, le proporcionarán libros, películas, música, viajes, compañías que atiendan todas ellas al desarrollo de la cultura. Si quieren hacer de él una persona amante de la naturaleza, le apuntarán a deportes de montaña, a instituciones de cuidado de animales, o de preservación del patrimonio natural.

Pero más importante que proporcionarle medios, el método para que los hijos asuman un modelo consiste en ponerles en situación. Como hemos expuesto con anterioridad, en la adopción del modelo confluyen todas las facultades humanas: racionalidad y volición, pero también percepción sensorial y respuesta afectiva - sentimientos, deseos, afectos-, apreciación estética y ética, todo ello considerado en su temporalidad y desde la capacidad humana de trascender el límite. También confluye el método proporcionado que consiste en abordar la asunción del modelo desde la integración de estas facultades en la imaginación creativa. Por lo tanto, para que los hijos asuman un modelo, lo primordial es colocarles en un contexto vital que lo incorpore. No se trata aquí de proporcionarle medios, como en el punto anterior, sino de introducirlos en un ambiente adecuado al fin que se pretende.

Para determinados objetivos este contexto podrá ser asumido por la propia familia, por ejemplo, un padre artista que quiere que sus hijos también lo sean y los lleva a su taller, pero, para otros objetivos, será necesario acudir a instituciones ajenas a la familia. Así, el padre de nuestro ejemplo anterior no puede montar una Facultad de Bellas Artes en su domicilio. Y, en este caso poner en situación implica con carácter previo dotar a los hijos de las cualidades necesarias para que puedan acceder al lugar adecuado. En el ejemplo propuesto, proporcionarle clases de dibujo durante el bachiller.

Paradigmas y patrones culturales

No podemos terminar este capítulo dedicado a la consideración de los modelos que influyen en la educación de los hijos sin hacer una referencia a los patrones culturales que actúan como modelos racionales, afectivos, sociales y ético-religiosos en el contexto vital de modo tácito, o encubierto. Si el lector se detiene a reflexionar sobre todo lo que asume como propio sin haber reflexionado previamente sobre su consistencia, se quedará asombrado.

Pero comenzaremos por el caso contrario, esto es por una enumeración de los temas sobre los que cada cual ha reflexionado seriamente: sobre los que se ha documentado, ha dedicado tiempo a considerar sus problemas, ha llegado a conclusiones siquiera

provisionales. Al hacer esta lista, el lector podrá constatar que ha reflexionado, con mayor o menor profundidad, pero con cierta extensión, sobre su porvenir profesional, su relación familiar, sus hobbies, temas laborales específicos y todo ello en multitud de casos y circunstancias. Parecerá incluso que la lista es interminable, pero la realidad es otra: la enumeración se concreta en sus acciones.

Y es que el sistema de creencias y costumbres no es objeto de reflexión, sino que la persona se apoya en él, lo da por supuesto. Pero si nos aventuramos a someterlo a juicio crítico podemos diferenciar entre presupuestos que forman parte de nuestra naturaleza (tener dos piernas, dos manos, etc.), otros que constituyen nuestra cultura (comer pan o arroz) y un tercer grupo que no son más que estereotipos culturales, clichés que damos por correctos sin otra razón mayor que la de que están en el ambiente (como, por ejemplo, hablar de especie humana en lugar de género humano).

Sin ánimo polémico, pasamos a cuestionar algunos de estos estereotipos:

- *Crítica al naturalismo.* Hoy se asume sin discusión que el hombre es un animal evolucionado. Y no se quiere reparar en que la ciencia jamás podrá justificar este extremo porque, aunque tuviera instrumentos de medida que le permitieran dataciones fiables en millones de años, no tiene criterio de verificación, porque nadie estaba allí entonces. Sin embargo, no se atiende al dato, inmediato y verificable, que entre hombres y animales existe un abismo: los primeros hacen ciencia y los segundos, no.
- *Crítica al individualismo.* Hoy se acepta que es el provecho individual lo que mueve el mundo, sobre todo desde el fracaso de las dictaduras comunistas. No obstante, el vínculo de apego que venimos estudiando muestra que lo que mueve el mundo es el amor de los padres a sus hijos, sin el que no habría ni nacimientos ni educación.
- *Crítica a la sujeción de la ética a la técnica.* Hoy se acepta que, en relación con su persona, al hombre le es lícito todo lo que es posible: el aborto, los anticonceptivos, la transexualidad, los vientres de alquiler, la eutanasia. Pero cada vez son más fuertes los movimientos ecológicos e incluso animalistas que sostienen que la naturaleza tiene un lenguaje y una dinámica que hay que respetar. Entonces, ¿Por qué aplicar criterios ecológicos a todo menos al hombre que los utiliza?
- *Crítica a la negación de la trascendencia.* Hoy se insiste en que el hombre no puede sobrepasar el límite del mundo y que incluso si pudiera no debería hacerlo, por fidelidad a la tierra. Sin embargo, la noción de límite solo puede formularse desde su superación, desde un antes y un después, desde un más acá y un más allá. Esto es, el límite no se ve si no se ha traspasado al menos mediante la imaginación. Y así la inmanencia del mundo no se concibe sino desde la consideración de la trascendencia. Lo explicaremos de una forma más sencilla. Cuando uno está en medio de un bosque, no puede plantearse sus lindes, porque la multitud de árboles no le deja. Pero si se sube a la copa de uno de ellos y ve a lo lejos las tierras cultivadas, podrá argüir que hay límite desde dentro. Esto es lo

que sucede con la capacidad de trascendencia del hombre: el mero hecho de formularla es ya una manifestación de su existencia.

El tiempo sustituye unos paradigmas por otros. Lo que hoy y ahora es dogma científico o social, mañana será considerado oscurantismo. A nuestros efectos, lo que importa es ser conscientes de los estereotipos culturales que pululan entre nuestras ideas sin otro fundamento que su reiteración, sea para dotarles de justificación racional, sea para rechazarlos, sea para ignorarlos.

10. La educación por objetivos

En los capítulos anteriores hemos ido mostrando múltiples posibilidades de apoyar la acción educativa en el vínculo de apego y de desplegarla desde él. Esta abundancia de recursos nos permite perseguir la consecución de, quizá, cualquier objetivo, pero no de todos a la vez y, es preciso seleccionar qué es prioritario para cada uno de los hijos según las circunstancias por las que atraviesan.

Aunque ésta es una cuestión particular que no puede abordarse con carácter general en estas páginas, sí es conveniente concluir desde la necesidad de que la acción educativa sea concreta y pautada, para que sea eficaz. Para ello los padres pueden empezar explicando a los hijos que la vida está llena de objetivos a su alcance, si se esfuerzan. Y lo haremos preguntándonos: ¿qué hacer para que los hijos comprendan que su vida está llena de objetivos?

Una segunda cuestión es la de cómo alcanzar el objetivo elegido por cada hijo o por los padres. Concluiremos con el objetivo final de toda acción educativa, que es el de que los hijos lleguen a hacerse cargo de sí mismos.

Qué hacer para que el niño comprenda que su vida está llena de objetivos

Los padres y educadores han tenido ya muchos objetivos en su vida. En algunos casos los han alcanzado, en otros no, y algunos los han sustituido; han puesto medios para lograrlos, se han alegrado incluso con el mismo esfuerzo, o se han resignado ante el fracaso, que han considerado como la necesidad de empezar de nuevo, y han tenido éxitos parciales que han estimado como un peldaño en la escalera de sus expectativas. Pero los niños pequeños no son conscientes de este aspecto de la realidad. Y, para que los padres o educadores puedan mostrársela, deben hacerles comprender en qué consiste un objetivo y cómo elegir uno en concreto.

Para que los hijos aprendan en qué consiste un objetivo, comenzarán enseñándoles a discriminar entre objetivos de obtención de un éxito concreto (por ejemplo, ganar una carrera de cien metros lisos) y objetivos de desarrollo personal, que a su vez se desdoblán en objetivos de mejora de capacidades (correr con más velocidad) y objetivos de obtención de hábitos (correr todos los días).

Entre ambos tipos de objetivos existen diferencias importantes. *Los objetivos que tienden a la obtención de un resultado concreto* parten del supuesto que la persona tiene unas capacidades o hábitos mínimos que lo hacen posible, el propósito es lograrlo en un plazo determinado (con una relativa urgencia), y termina con el éxito o el fracaso, sin perjuicio de que puedan servir de trampolín para un nuevo salto.

Los objetivos que tienden a la mejora personal, sea de aumento de capacidades o de obtención de hábitos, parten de una carencia personal mayor o menor. Se plantean a medio plazo, y pueden no terminar nunca porque, al menos como planteamiento inicial, siempre es posible la superación.

La vida de los padres, como las de sus hijos, están llenas de objetivos que persiguen la obtención de resultados concretos. Bien mirado, lo que no es posible es vivir sin objetivos de ninguna clase. ¿Qué se podría hacer si no se pretendiera hacer nada? Si una

persona no se plantea a dónde ir, siquiera sea unos metros más allá de donde está, no podría ni comenzar a andar, salvo en estado de sonambulismo. Y es que la clave del enigma humano es que la libertad personal no obliga a nada y, por lo tanto, exige elegir los propios objetivos a corto, medio y largo plazo.

En esta posibilidad múltiple y abierta es donde interviene la acción educativa, enlazando los objetivos que tienden a la obtención de resultados inmediatos con los objetivos de mejora personal.

Para que los niños entiendan estas reflexiones, los padres y educadores tendrán que plantearlas de un modo adecuado a su edad. Posiblemente la mejor técnica sea el uso de ejemplos deportivos: un jugador no puede salir al campo sin el objetivo inmediato de ir a por el balón, o sin el objetivo último, de ganar el partido; y le dejarán en el banquillo si no ha entrenado lo suficiente, mejorando sus capacidades con nuevas técnicas; y sus hábitos de resistencia y superación en el terreno de juego.

Pero también deben mostrarles que *el objetivo es el motor de la acción* haciéndoles advertir que los protagonistas de las novelas y de las películas tienen un objetivo final (cuanto más grande mejor, por ejemplo, salvar el mundo) y para lograrlo necesitan alcanzar de modo concreto y sucesivo objetivos parciales (obtener información relevante, o escapar de los obstáculos que les pone el antagonista). Y, esto es algo tan sencillo como sentarse con ellos a ver una película, previamente seleccionada, o leer un libro de forma simultánea e irlo comentando.

Con estas y otras técnicas, les ayudarán a comprender que la consecución de objetivos se enmarca dentro de una mentalidad que es dinámica, vital, ágil. Y que si los objetivos concretos mejoran sus capacidades y hábitos; también sucede que, cuánto mayor sean estas capacidades y más asentados estén sus hábitos, mejores objetivos concretos se podrán plantear.

Cada persona tiene su propia vida a su disposición y la cuestión sobre qué hacer con ella se renueva cada mañana. Toda persona tiene deseos, sueños, ilusiones, que puede convertir en aspiraciones concretas a través precisamente de los objetivos que se proponga.

No obstante, no todos los objetivos ideales son equivalentes. Es preciso *aprender a elegir el objetivo adecuado* para cada persona, momento y circunstancias. Y aquí el punto de partida está en diferenciar entre lo que uno quiere y lo que la vida le ofrece.

Lo que uno quiere es distinto según las diferentes etapas madurativas. La infancia es ensoñadora porque es fantasía; la juventud es soñadora porque cree que puede contra todos los límites; la edad adulta es más cautelosa porque ha experimentado las ofertas y contraofertas de la vida. Por eso, si al final ha de venir la madurez con sus rebajas, es necesario que los objetivos de los hijos sean grandes y abiertos, para que no corran el riesgo de quedarse en poca cosa.

Por otra parte, es preciso ser realistas y tomar en consideración *lo que la vida le ofrece* a cada uno: las propias capacidades, medios materiales a su alcance, o las posibilidades educativas con las que cuenta. Y, no para lamentarse sino para

aprovecharlos al máximo.

La conjunción de ambos aspectos, *sueños y realidades*, puede empujar a la elección de un objetivo que a lo mejor no es exactamente el que uno desea, pero que puede ser suficiente y fácil de alcanzar. ¿Cuál es ese objetivo razonable, suficiente, posible?

Para responder a esta pregunta, lo mejor será coger un folio de papel en blanco y trazar en él varias columnas y líneas horizontales. En la primera columna, se escribirán todos los objetivos posibles. En la segunda, se les pondrá una nota de calificación según se deseen, del 1 al 10. En la tercera se calificarán sus ventajas, (las propias capacidades, beneficios que ofrecen); en la cuarta sus inconvenientes (medios, dificultades). Y en la quinta se valorará, también del 1 al 10, el esfuerzo que se está dispuesto a emplear para lograr cada uno de ellos. A continuación, se suman los puntos que ha conseguido cada objetivo y se comparan con los demás. Quizá el resultado no satisfaga, pero en tal caso la tabla que se ha elaborado también será útil porque la persona se verá obligada a replantearse su capacidad de esfuerzo, sus planteamientos ilusorios, o el ajuste de las posibilidades a los medios.

Este ejercicio de autoobservación se puede aplicar a toda clase de objetivos: de persecución de resultados concretos, de desarrollo de capacidades, de obtención de hábitos; y más allá, será útil también para elegir profesión; cambiar o no de ciudad, por ejemplo, cursando un master en el extranjero y hasta, en sentido más amplio, orientar la propia vida.

Es posible que al plantear a los niños este ejercicio, lo que los padres y educadores se encuentren es que los datos de los que disponen son escasos o inviables. Y que, en consecuencia, el primer objetivo sea recabar más información. Sobre qué preguntas pueden hacerse nos remitimos a modo de ejemplo al apartado del capítulo sobre la autoestima en el que planteábamos si los padres conocían de modo suficiente a sus hijos. En todo caso conviene insistir en la conveniencia de hacer este ejercicio por escrito, para evitar que el pensamiento divague.

La voluntad: motivación, esfuerzo, resistencia al fracaso

Una vez que sabemos qué es un objetivo y cómo elegirlo, la cuestión siguiente es cómo lograrlo. Es cierto que el éxito puede depender de muchos factores y entre ellos del azar, pero lo que cualquier persona tiene que poner de su parte es una fuerza de voluntad al menos ligeramente superior al costo de abandono.

Un ejemplo que puede ilustrarlo es el del niño que llega a casa con el objetivo de aprenderse las tablas de multiplicar porque al día siguiente hay un concurso en el colegio, y al ganador se le dará un premio atrayente. Se pone rápidamente con la del 1, la del 2, la del 3... y su entusiasmo decae, la del 4, y el objetivo le empieza a parecer excesivo, la del 5, la del 6... y el costo de abandono, que es perder el premio, es menor que el esfuerzo que aún le queda por realizar. Y abandona su intento.

Los adultos tenemos respuestas, además de la gratificación inmediata, para que nuestra fuerza de voluntad se mantenga, como la de evitar todo pensamiento que la

debilite, la de considerar lo que debemos al honor, la responsabilidad o la necesidad. Pero los niños carecen de estos recursos. Es necesario, por tanto, que los padres y educadores refuercen su voluntad; esto puede hacerse bajo tres aspectos: motivación, esfuerzo y, resistencia al fracaso.

En primer lugar, podemos reforzar la voluntad de los niños *motivándoles*. Las posibilidades educativas son dos: acercarles a ellos al resultado perseguido, o acercar el resultado a ellos. La primera posibilidad atiende a que cuánto más visible sea el resultado, con mayor fuerza se intentará obtenerlo, ya que no se puede querer lo que se desconoce. Para hacer visible el resultado, se pueden emplear distintos *recursos*:

- *Familiarizarles con el resultado introduciéndoles en su contexto*. Por ejemplo, si los padres quieren que sus hijos sean deportistas, les llevarán a ver partidos de baloncesto, jugarán al fútbol con ellos, les inscribirán en alguna escuela deportiva específica; si lo que pretenden es que sean músicos, les pondrán música en casa todo el día, asistirán con ellos a conciertos, les enseñarán a tocar algún instrumento.
- *Fomentar su deseo mediante la imaginación*. A título ilustrativo se proponen las siguientes pautas: hacer que dibujen la situación actual y el objetivo perseguido (su situación actual suspendiendo todos los exámenes y su situación deseable sacando sobresalientes); o que escriban un cuento breve en el que narren el itinerario que va desde el punto de partida al de llegada; o simplemente hablando los padres con ellos, con imágenes y comparaciones, acerca de lo que sucede en las diferentes posibilidades. Se trata de que el menor reconozca sus propios sueños (razonables, no meras ensoñaciones), desarrolle nuevas expectativas y asuma que la vida puede ser de otra manera. En definitiva, que advierta que en este mundo hay muchos mundos.
- *Mostrarles el cumplimiento o no de sus expectativas en la vida de otras personas*. Se utilizará la comparación entre determinada persona que ellos conocen y de la que saben que se preparó un futuro cuando era joven, y lo ha conseguido; frente a otra persona que vivió del cuento y lo sigue haciendo. O bien, harán esta misma comparación entre personas reconocidas públicamente, ya sea del mundo del deporte, de las artes o de la investigación.

La segunda posibilidad es *acercar el resultado a los niños*, esto es, plantearles un objetivo intermedio más próximo e inmediato que el resultado final perseguido, pero que sí les sea perceptible y alcanzable. Y acompañarlo, si es procedente, de un premio que sea para ellos la constatación de que han logrado lo que se proponían.

Así, si queremos que aprendan a leer, podemos sustituir este objetivo final por otro inmediato, logrando que lean un cuento determinado, una página, un párrafo, una línea y a continuación darles una moneda cada vez. Basta con que la moneda sea de un céntimo o incluso de juguete, el menor no va a calibrar su valor, pero sí que ha obtenido un resultado y si se van metiendo las monedas en un bote transparente, porque de esta forma los resultados alcanzados a lo largo de una o dos semanas son muy visuales para niños de estas edades.

El objetivo y el premio pueden asentarse en el mismo reconocimiento del esfuerzo. El uso de gráficos, además de ser una forma de hacer sencilla, es muy eficaz. Así, se puede ir anotando en una gráfica los días que se cumple lo previsto con una X y dejar en blanco, los que no se ha cumplido. Al cabo de un tiempo, no muy largo, una semana, dos, si el tiempo se alarga demasiado se pierde la expectación, se debe reflexionar sobre los días que se ha cumplido y los que no, si en los que no se ha logrado el objetivo ha surgido algún imprevisto o simplemente la causa está en un olvido. Su valor no es solo de confrontación, el mismo hecho de ver resultados parciales anima a seguir adelante.

En niños más pequeños, estos tipos de gráficos pueden realizarse a través de un dibujo que va ampliándose en la medida que el objetivo se alcance. Dibujar una flor en la que los pétalos se colorean con mayor o menor intensidad según el grado de aproximación al objetivo o un árbol e ir adornándolo con ramas y frutos. Lo importante es que el niño visualice el esfuerzo realizado y el acercamiento al objetivo final.

Una tercera posibilidad que puede tomarse en consideración es la de *introducir cierto grado de competitividad entre varios niños*. La competitividad suele ser estimulante, pero por su misma dinámica introduce desequilibrios entre quienes participan en ella. Por eso es importante utilizarla con prudencia y cautela de tal modo que ninguno se sienta herido o minusvalorado, o que se creen estereotipos de ganadores y perdedores. Para evitar estos desequilibrios puede plantearse a modo de *concurso* y la compensación se realizará con justicia resaltando que unos son hábiles en una materia y otros en otra, que unos ganan porque son mayores, pero que los pequeños aprenden rápido.

Otra posibilidad es *proponer la competitividad en función del bien común*. Así, los padres alabando al que más ayuda en casa, o al que más colabora incentivarán también al que es tímido a que hable o al que no cesa de jugar a que estructure su horario de estudio. Aunque existe el riesgo de que los hermanos quieran asumir la función directiva de los padres en lugar de la función colaboradora que compete a todos los miembros de la familia.

El objetivo mediante la motivación es hacerles más palpable e inmediato el resultado perseguido, de tal modo que no se fijen en el esfuerzo, sino que se guíen por el entusiasmo. Pero el esfuerzo es valioso en sí mismo y no queremos desprendernos de él. Esfuerzo y motivación se diferencian en que la motivación contempla un solo objetivo presente, que obnubila, y tiende a facilitar su resultado. Mientras que el esfuerzo contempla dos objetivos: el presente que consiste en esforzarse y el final, más o menos lejano, como resultado que se persigue. Y se centra en el esfuerzo en sí mismo considerado, no en su facilidad o dificultad. Por eso, motivación y esfuerzo son complementarios y se refuerzan mutuamente.

Para transmitir a los hijos la noción de esfuerzo los padres pueden comenzar *contándoles sus experiencias personales*, con ejemplos concretos y de su interés: la primera vez que fueron a esquiar y estuvieron horas y horas bajando por la nieve, cayéndose y levantándose. Y, también pueden atender a novelas o películas que recojan este tipo de testimonios, como por ejemplo la novela *Correr para vivir* (López Lomong, 2013).

Pero las experiencias no son transmisibles y la experiencia de la vida tampoco. De ahí que mejor que narrar experiencias, el recurso más eficaz con el que contamos es el de *crearles sus propias experiencias*. Una forma de hacer es poniéndoles a su lado toda una mañana de sábado en la que les ayuden a ordenar la casa, limpiarla, hacer la compra, o cocinar y llevarles con ellos al lugar de trabajo para que les ayuden y comprueben por ellos mismos el esfuerzo que cuesta atenderlo. De esta forma, vivirán el esfuerzo, que es una manera más efectiva.

Motivación y esfuerzo se complementan entre sí, pero además necesitan del tercero de los referentes citados para fortalecer la voluntad que hemos planteado: *la resistencia al fracaso*.

Un modo de introducir este planteamiento es *la contraposición entre los términos burgués y aburguesado*. No nos estamos refiriendo aquí a la burguesía como clase social, sino a las virtudes *del burgués*², entendidas como capacidad de trabajo, esfuerzo y firmeza unidas a las de elegancia e inteligencia que organizan la sociedad y crean riqueza. Lo característico del burgués no es tomar una iniciativa y abandonarla, sino persistir en el empeño, buscando las vueltas al negocio para que sea productivo. En cambio, por aburguesarse se entiende, en el lenguaje ordinario, vivir de las rentas, sea de lo que se ha hecho en el pasado o de lo que se ha recibido por herencia. Por eso el pensamiento popular añade que la primera generación hace el patrimonio, la segunda lo mantiene y, la tercera lo dilapida.

Resistencia al fracaso es seguir intentándolo, saber que no basta con comenzar, que lo importante es terminar. Sin perjuicio que, si un objetivo se revela inalcanzable o durante su consecución se prefiere otro, los padres sean flexibles, sobre todo si esta flexibilidad no se debe a debilidad de voluntad.

Desde el punto de vista de la acción educativa, a las técnicas que se han propuesto para la motivación y el esfuerzo, añadiremos un comentario sobre las *expresiones concretas que se utilizan en casa, y sobre su frecuencia*.

Las palabras pueden ser *de aliento*: sé que puedes hacerlo, no te des por vencido, ya has comenzado y comenzar es lo más difícil, no te pares, inténtalo de nuevo, a la tercera va la vencida y otras semejantes. Pero también pueden ser *de derrota*: estoy cansado, lo haré si me gusta, no vale la pena tanto esfuerzo por tan poca cosa, es demasiado para mí y similares. Las expresiones de aliento frente a las de derrota son una buena técnica para educar la persistencia y en consecuencia la resistencia al fracaso.

Una segunda técnica es que los padres dediquen un minuto a pensar en la situación futura de sus hijos si tienen fuerza de voluntad, y otro minuto a pensar en esa misma situación si carecen de ella. La contraposición de imágenes y su recorrido le darán la respuesta a su posible duda.

Para concluir con este apartado acerca de la fuerza de voluntad, motivación, esfuerzo, persistencia, no podemos dejar de señalar que tiene una dinámica que se retroalimenta: la voluntad se acrecienta ejercitándola. Si los padres acostumbran a sus hijos a superar obstáculos, éstos ya no los tomarán como dificultades insalvables sino

como pruebas, mayores o menores según su mentalidad, pero que en todo caso son ocasión de superarse. Y también que con una voluntad ímproba es posible alcanzar cualquier resultado. Así lo dejó escrito Virgilio en las *Geórgicas I: labor omnia vincit improbus et duris urgens in rebus egestas*, “todo se venció en fuerza de un duro trabajo y de la necesidad, que nos obliga a las cosas más duras”. Una expresión que de modo más breve -*labor omnia vincit* o también *labor improbus omnia vincit*- se ha repetido hasta la saciedad.

Pautas de planificación y ejecución de objetivos

Una vez que hemos visto qué es un objetivo, los criterios para su elección y la necesidad de fuerza de voluntad para su ejecución, los padres advertirán que sus hijos no tienen ninguna de estas cualidades. Y a ellos, en cambio, les sobran por imposición de la vida misma. Y si los hijos las necesitan y los padres, que están a su lado y se ocupan de ellos, las tienen, no les queda otro remedio que prestárselas. El modo de hacerlo es a través de pautas concretas y seriadas.

Para explicarlo, tomaremos como ejemplo la posibilidad de realizar un viaje. Supongamos, para ir concretando, que es un viaje en coche. No basta con saber que se tienen muchas posibilidades (qué es un objetivo), ni con decidir a dónde se quiere ir (elección del objetivo), ni siquiera con que se cuenta con abundante combustible (voluntad). Es preciso concretar la hora de salida y de previsible llegada, cuál va a ser el itinerario, qué medios se necesitan (por ejemplo, cadenas porque van a esquiar), dónde parar para repostar, comer, o dormir. Esto es, los padres tienen que organizar las etapas del viaje, estableciendo pautas de conducta. Pueden no hacerlo y salir a la aventura, pero eso les puede llevar a cualquier parte, incluso al sitio adecuado o no. Pero en ambos casos tras muchos imprevistos que por sí mismos no llevan a ninguna parte.

Por tanto, el primer paso es decidir qué van a hacer: *yo haré: ¿qué?* Y, a continuación, vienen sus especificaciones: *cuándo haré, cómo haré, por qué haré y para quién haré*. Sin ellas, no es posible plantearse nada útil con posibilidades de éxito.

Comenzaremos por *yo haré: ¿qué?* Significa que, si el objetivo no ha sido especificado de modo suficiente, se diluye; y con ello las posibilidades de alcanzarlo. Por tanto, de modo previo a cualquier otro planteamiento es necesario el siguiente: ¿el niño es capaz de comprender lo que le vamos a proponer? No se trata de una comprensión absoluta, puesto que la misma comprensión se irá incrementando con la cercanía a la meta, pero sí de la comprensión inicial que le permita empezar a recorrer el camino. Para eso, es conveniente que los padres se hagan con cada uno de sus hijos las siguientes preguntas:

- ¿Hay algo que este hijo desee con la fuerza suficiente como para esforzarse por obtenerlo? ¿Es valioso?
- ¿Comprende de qué está hablando? O, de un modo práctico, ¿puede imaginarlo y contarlo?
- ¿Incluye su deseo y comprensión no solo el resultado final, sino los medios

necesarios para ello?

- ¿Puede lograr este objetivo? (Por sus circunstancias personales, los medios de los que dispone, la misma viabilidad del objetivo)
- ¿Vale la pena el esfuerzo en relación al resultado? ¿Tiene sentido asumir este objetivo concreto?

La respuesta a estas preguntas les llevará a elegir en un primer momento un objetivo que sea fácil de alcanzar por su hijo, de tal forma que experimente el éxito y eso mismo le motive para alcanzar nuevos planteamientos.

También es importante concretar la elección en uno solo o quizá dos objetivos por los que luchar al mismo tiempo. Porque trabajar en muchos objetivos simultáneos dispersará su atención, su esfuerzo y puede terminar en una decepción. Hechas estas observaciones, retomamos la pregunta inicial: ¿este hijo es capaz de comprender lo que los padres le van a proponer? Quizá los padres puedan tener la respuesta si le piden al niño que describa por escrito, con claridad el objetivo, se haga un esquema de los pasos a seguir y, que lo explique de modo detallado.

La segunda cuestión es *yo haré: ¿cuándo?* Si no hay un cuándo preciso, lo que en realidad hay es un *no sé cuándo*, que no es un buen comienzo. En realidad, ni siquiera es un comienzo. Un ejemplo elemental, si ha decidido madrugar todas las mañanas para hacer deporte tenemos ya el *yo haré: ¿qué?* Y parece que tenemos también el *¿cuándo haré?*: pero en realidad no es así. Para tener el cuándo necesitamos precisar mucho más, por ejemplo, a las 7.43, todos los días, incluidos los domingos. También es cierto que los planteamientos maximalistas reclaman la adaptación a las circunstancias personales y flexibilidad respecto de las incidencias que puedan surgir para que sean viables. Pero, en cualquier caso, se requiere una especificación concreta del *cuándo*.

Por otra parte, el cuándo no se queda en el momento inicial y es que no basta con ser puntuales en la parrilla de salida porque hay otros cuándoos que siguen al primero. Por ejemplo, cuándo van a dejar de hacer deporte para pasar a hacer otra cosa. O, en el caso concreto de los hijos, la planificación no puede consistir tan solo en que se pongan a estudiar a una hora determinada, sino que es preciso secuenciar debidamente cuándo y cuánto tiempo van a estudiar cada asignatura.

El tercer punto es el *¿cómo haré?* que se desglosa en varios aspectos. Lo primero es conocer cuáles son y para ello tenemos los siguientes medios:

- Hacer que el niño elabore una lista de medios útiles para la consecución del objetivo. Cuanto más amplia mejor, lo importante es que no se olvide nada.
- Poner en orden los datos de la lista, de modo que tengan cierta coherencia interna.
- Subdividir la lista en medios personales y medios materiales. Por ejemplo, para jugar a fútbol puede necesitar un entrenador y unos amigos, por una parte; y un balón y un campo por otra. O, para aprender matemáticas puede necesitar un profesor y un libro de ejercicios.
- Reducir la lista a lo necesario o estrictamente conveniente. Todo lo que sobra de

alguna forma distrae en la consecución del fin principal.

A continuación, los padres elaborarán con él otra lista de problemas, que puede seguir las mismas reglas propuestas para la lista de medios.

La comparación de todos estos datos facilita a los padres o educadores un *¿cómo haré?* porque les permite delimitar el problema. En el ejemplo propuesto el cómo consiste en prestar más atención durante el tiempo de estudio, evadiendo los pensamientos inútiles. Una técnica útil al respecto es marcar una raya vertical en una hoja en blanco cada vez que se distraiga y volver a concentrarse, al cabo de los días el número de rayas verticales habrá disminuido considerablemente. Es importante, no perder la hoja, fechar cada día y al terminar de estudiar pensar en la raya vertical marcada, lo más habitual es que el niño ya no recuerde a qué hacía referencia.

La primera regla del cómo es establecer un orden de preferencia de objetivos: qué haré primero y qué haré a continuación. Cada vez que los niños tengan una tarea realizada pueden poner un asterisco junto a ella, o directamente tacharla, que es más visual. De este modo, se pueden ir concretando los objetivos siguientes en función de la tarea que aún falta.

Pero el *cómo* va más allá del orden porque no se aprende de modo teórico, es preciso *ver* qué es lo que se va a hacer, y aprender a hacerlo. La iniciativa muchas veces debe de ir precedida del aprendizaje por imitación. Y, en cualquier caso, para que los menores aprendan a hacer las cosas tienen que hacerlas ellos mismos, los padres y educadores ni pueden ni deben hacerlas por ellos. Es conveniente que les ofrezcan su ayuda si la necesitan, pero si no les dejamos hacer a ellos, la precisarán de modo indefinido.

Una cuarta consideración es *¿por qué haré?* El niño debe entender que lo que hace lo hace porque lo desea, porque le aporta un beneficio personal, o porque es algo que le es necesario. La cuestión planteada en quinto lugar es *¿para quién haré?* Si el vínculo de apego está arraigado al niño le resultará muy gratificante hacer cosas para sus padres, cuando es pequeño, un dibujo; cuando va creciendo, una encomienda. Pero en otros casos, el para quién haré tiene relevancia por sí mismo.

Una vez establecido el objetivo y sus particularidades, los padres volverán a comprobar que los hijos no son capaces, muchas veces lo que sucede es que no tienen interés en planificar su vida y sus objetivos en los términos que hemos expuesto. Y como los padres sí son conscientes de esta necesidad para aprovechar el tiempo y el esfuerzo, será preciso irles marcando pautas tanto nocionales como de conducta. No nos referimos al marco o *reglamento* de convivencia familiar que expusimos en el capítulo siete, aunque su aplicación también ayudará en este punto, sino a establecer unas pautas concretas para los hijos, según sus necesidades y posibilidades.

Por *pautas nocionales* entendemos que los padres les den a los hijos un referente de los límites infranqueables, por ejemplo, consumir drogas o jugar en la barandilla de la terraza; y de lo que es o no admisible en casa, como llegar tarde o muy tarde.

Por *pautas de conducta* comprendemos una cierta disciplina constructiva que vaya organizando sus horarios y actividades, sus hobbies, sus amigos. No se pretende que los

hijos sepan lo que tienen que hacer, sino a que de hecho lo hagan. Y que, si no lo hacen, lo van a hacer, aunque se opongan, incluso si esto les cuesta a los padres quedarse con él hasta las tres de la madrugada porque no ha querido estudiar por la tarde, por poner un ejemplo. Indudablemente, todo tiene una proporción y una edad madurativa para aplicarlo. Y, además los padres no pueden proponerse mejorar a sus hijos en todo al mismo tiempo. Pero también es cierto que la oposición será menor conforme vayan percibiendo que no les sirve para nada, mientras que con esta disciplina constructiva van alcanzando metas y logros. A título ilustrativo, si a un hijo pequeño no le gustan los potitos de pescado y los escupe, pero se le vuelve a dar otro, al día siguiente su rechazo será menor y así en adelante. De igual modo, si el hijo mayor no quiere estudiar y se le obliga a quedarse a deshora hasta que estudie y además aprueba o más aún, mejora sus calificaciones, acabará pensando que tiene que estudiar. Todo esto no supone ningún obstáculo a su espontaneidad. Al contrario, con ello mejorará su fuerza de voluntad y sus capacidades, y su libertad será más amplia al ser más poderosa.

Con todo, para que podamos hablar de disciplina constructiva y no de mera disciplina es necesario insistir en que, si los hijos deben planificar sus objetivos, con mayor razón aún los padres deben plantearse sus objetivos con respecto a sus hijos: que sean racionales, posibles, secuenciados y graduales, planteados de uno en uno.

Además, es necesario que los padres separen al niño de su comportamiento, tanto desde la perspectiva de padres como desde la perspectiva de los hijos. *Desde la perspectiva de padres*, porque no deben olvidar que es un niño y que por esa misma razón no ha podido lograr ya todo lo que ellos se han propuesto para él. Además, todos los niños desobedecen de cuando en cuando, lo que es sano ya que implica autonomía y curiosidad. De ahí que los padres deban evitar toda rigidez educativa que conduzca al autoritarismo mediante el castigo y que lleve al niño a actuar de forma sumisa e irreflexiva. Y *desde la perspectiva de los hijos*, pues deben entender que sus padres les quieren, aunque, o mejor, porque pautan su conocimiento y su comportamiento. La disciplina constructiva se fundamenta en la persuasión y en el elogio, no en imposiciones. En cualquier caso, el objetivo no es que la disciplina constructiva sea permanente. Los hijos quieren ir consiguiendo autonomía y también los padres quieren descansar. Así que el objetivo es mutuo, y así debe ser resaltado. Esto es, *pasarle el testigo o cederle los trastos*, como veremos más adelante.

El triunfo o el fracaso como punto de partida para la consecución de un nuevo objetivo

Todo objetivo termina en un éxito o en un fracaso, total o parcial. Pero en ambos casos se puede entender que se ha llegado a lo alto de un trampolín y caben dos posibilidades: lanzarse de nuevo o bajar por las escaleras. En efecto, el éxito puede servir de acicate o para dormirse en los laureles. Y, de igual modo, el fracaso vale de revulsivo o conduce a una depresión. No obstante, un éxito anterior siempre es un buen comienzo. Mayor dificultad presenta lanzarse a un nuevo objetivo apoyados en el fracaso del

anterior. Aunque esto también depende del tipo de persona que haya fracasado:

- *El fracaso de un triunfador es distinto del fracaso de un perdedor.* Cuando un triunfador fracasa suele entender que la culpa la tiene otro o algún factor objetivo externo a él. Por tanto, conserva su energía interior para volver a intentar lo que se ha propuesto. En cambio, cuando fracasa una persona que está acostumbrada a perder tiende a echarse la culpa a sí misma, disminuyendo con ello sus futuras posibilidades de éxito. En la acción educativa los padres tienen que intentar corregir la autoinculpación de sus hijos si ven que les hace daño: se puede hacer mediante elogios de sus habilidades y cualidades, distrayendo su atención con otras cosas, y ante todo facilitándoles que se planteen racionalmente el problema: dónde han fallado y por qué, con el único fin de buscar soluciones.
- *El fracaso de un luchador es distinto del fracaso de un derrotista.* El fracaso del luchador es un estímulo para acometer de nuevo la tarea. El luchador se crece con la derrota. En cambio, el derrotista tiende a acomodarse a lo que tiene sin pretender nada más. Aquí, la acción educativa se centrará en ayudarles a advertir que pueden obtener éxitos, aunque sean mínimos en un primer momento.
- *El fracaso del que considera el error como un modo de aprender es distinto del fracaso del que lo considera una calamidad.* El que considera que el error es también una fuente de experiencia, saca provecho de él. El que lo considera intrínsecamente malo, añade un nuevo error al anterior, el de no aprovecharlo para aprender. En la acción educativa, es bueno permitir el aprendizaje por ensayo y error; aunque hasta cierto punto, pues si no aciertan en un periodo de tiempo largo, el camino se les hace muy arduo y lo abandonarán.

El modo en que los hijos perciban la actitud de sus padres hacia su fracaso va a ser un factor muy importante para que ellos decidan como tomárselo. Si los padres han volcado todas sus expectativas en ellos, harán del fracaso un drama, pero tampoco la actitud opuesta del “no te preocupes” es oportuna en muchos casos. Quizá la actitud más adecuada sea decirles: “ocúpate de que la próxima vez te salga mejor, esto es, de hacer de tu fracaso un medio para tu futuro éxito”.

El objetivo final de la acción educativa: ceder los trastos o pasar el testigo

Para la persona, el futuro siempre está presente como decisión, el futuro es abierto e incierto y el futuro llega. Y habrá un momento en que a la acción educativa de los padres le llegue la hora de concluir, pasando a sus hijos la responsabilidad de su propia educación, que nunca acaba. Con la esperanza de que para entonces los padres hayan podido dotarles de habilidades y recursos para conducir su vida:

- *Un sentido de dirección en su vida.* A todas luces preferible a un sentido de indeterminación y de estar a lo que caiga. Y, una visión de la vida dinámica y proyectada al futuro.
- *Un éxito suficiente en los objetivos que se hayan propuesto para ellos,* tanto de obtención de resultados concretos como de mejora de capacidades y hábitos.

- La *fuerza de voluntad* para que sean capaces de planificar y ejecutar sus propios objetivos.
- *A amar y ser amados*. De tal modo que ese bebé que el Dr. Spitz mostró que no podía vivir sin el cariño de su madre, tome las riendas de su vida y se ame a sí mismo, a los demás y a Dios.

Entretanto, los padres seguirán creándoles experiencias que vayan proporcionándoles experiencia de la vida.

1 Nota. El presente libro se ha redactado siguiendo el criterio de la Real Academia Española de que el desdoblamiento niños/niñas y otros semejantes *solo debe utilizarse cuando es relevante en el contexto*; cuando no lo es, debe atenderse al criterio de que *en los sustantivos que designan seres animados existe la posibilidad del uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos*, que es el procedente por razones de economía del lenguaje y para facilitar la redacción y la lectura del texto. Como en el presente caso la distinción por sexos no es relevante, se ha atendido al segundo criterio expuesto.

2 Del burgués, tomada esta expresión en sentido tradicional, como habitante de un burgo o una ciudad que vive de los negocios, no de las rentas.

Bibliografía

- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de personalidad*. Madrid: Alianza.
- BELTRÁN L LERA, J.A y CARPINTERO MOLINA, E. (2013). *Psicología del Desarrollo*. Madrid: CEF.
- BOWLBY, J. (2012). *El Apego*. Barcelona: Paidós.
- CAREY, W.B. y MCDEVITT, S.C. (1989). *Clinical and Educational Applications of Temperament Research*. Swets North America: Swets & Zeitlinger.
- CASSIDY, J. y SHAVER, P.R. (2008). *Handbook of attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*. New York: The Guilford Press.
- COSTA, P.T. y McCRAE, R.R. (2008). *Inventario de personalidad Neo Revisado*. Madrid: TEA.
- GLICK, I.D., BERMAN, E.M., CLARKIN, J.F., y RAIT, D.S. (2003). *Terapia Conyugal y Familiar*. Madrid: Ediciones Aula Médica.
- GROSSMANN, K.E., GROSSMANN, K. y WATERS, E. (2006). *Attachment from Infancy to Adulthood. The mayor longitudinal studies*. New York: The Guilford Press.
- HARLOW, H.F y ZIMMERMAN, R.R. (1959). Affectional Responses in the Infant Monkey, *Science*, 130, 3733, 421-432.
- KERNS, K.A. y RICHARDSON, R.A. (2005). *Attachment in Middle Childhood*. New York: The Guilford Press.
- LAFUENTE BENACHES, M.J. y CANTERO LÓPEZ, M.J. (2010). *Vinculaciones afectivas. Apego, amistad y amor*. Madrid: Pirámide.
- LOMONG, L. y TABB, M. (2013). *Correr para vivir. De los campos de Sudán a las olimpiadas*. Madrid: Palabra.
- LURIA, A.R. (1980). *Lenguaje y Pensamiento*. Barcelona: Fontanella.
- MIKULINCER, M. y SHAVER, P.R. (2007). *Attachment in adulthood. Structure, Dynamics, and Change*. New York: The Guilford Press.
- ORTEGA y GASSET, J. (2014). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Alianza.
- PICO DELLA MIRANDOLA, G. (2010). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num11/art102/art102.pdf> (Consulta: 29/01/18).
- POLAINO-LORENTE A. y DEL POZO ARMENTIA, A. (2003). Liderazgo y altruismo en el contexto de la familia. En A. Polaino-Lorente, A. Del Pozo Armentia, J. Cabanyes Truffino y A. Del Pozo Armentia (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Madrid: Rialp.

- RATZINGER, J. (1985). *Teoría de los principios teológicos*. Barcelona: Herder.
Disponible en: <http://www.serviciocatolico.com/files/Ratzinger-Joseph-Teoria-De-Los-Principios-Teologicos.PDF> (Consulta: 30/01/18).
- ROSENTHAL R. y JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart y Winston. (Trad. Esp.: *Pygmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova, 1980).
- SPITZ, R.A. (1981). *El primer año de vida del niño*. Madrid: Aguilar.

Colección EDUCACIÓN HOY

AGÜERA, I.: *Curso de Creatividad y Lenguaje.*

—*Estrategias para una lectura reflexiva.*

—*Ideas prácticas para un currículo creativo.*

—*Pedagogía homeopática y creativa. Para una escuela humanizadora, lúdica, alegre...*

—*Vacaciones creativas. Guía práctica.*

—*¡Viva el teatro! Diversión y valores en escena.*

AGUILERA, C y VILLALBA, M.: *¡Vamos al museo! Guías y recursos para visitar los museos.*

ALONSO, A. M.^a: *Pedagogía de la interioridad. Aprender a "ser" desde uno mismo.*

ANTUNES, C.: *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan.*

AVILA, C.: *La relación de apego y sus posibilidades educativas.*

BADILLO, R. M.^a: *Cuentos para "delfines". Autoestima y crecimiento personal. Didáctica, del ser.*

BATLLORI, A.: *El consumo de drogas entre adolescentes. Prevención en la escuela y en la familia.*

BATLLORI, J.: *Juegos para entrenar el cerebro. Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.*

—*Juegos que agudizan el ingenio: 111 enigmas sorprendentes y muy divertidos.*

BLANCHARD, M. y MUZÁS, M.^a D.: *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos.*

BLASE, J. y KIRBY, P. C.: *Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar.*

BOQUÉ, M.C.: *La mediación va a la escuela. Hacia un buen plan de convivencia en el centro.*

BOSSA, N. A. y BARROS DE OLIVEIRA, V.: *Evaluación psicopedagógica de 7 a 11 años.*

BOUJON, Ch. y QUAIREAU, Ch.: *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar. Aportaciones de la psicología cognitiva y experimental.*

CABEZUELO, G. y FRONTERA, P.: *El desarrollo psicomotor. Desde la infancia hasta la adolescencia.*

CANDAU, V. M.: *La Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza.*

CAÑIZARES, G.: *Alumnos con déficit auditivo. Un nuevo método de enseñanza-aprendizaje.*

CARRERAS, Ll. y otros: *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas.*

CERRO, S.: *Elegir la excelencia en la gestión de un centro educativo.*

COPLAN, R. J. y RUDASILL, K. M.: *Tímidos, introvertidos, vergonzosos...*

CUERVO, M. y DIÉGUEZ, J.: *Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales.*

CURWIN, R. L.: *Motivar a estudiantes difíciles. En contextos educativos desfavorecidos y de exclusión.*

DELAIRE, G. y ORDRONNEAU, H.: *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento.*

DÍAZ, C.: *La creatividad en la Expresión Plástica. Propuestas didácticas y metodológicas.*

DUSCHL, R.: *Renovar la enseñanza de las Ciencias. Importancia de las teorías y su desarrollo.*

EGAN, K. y JUDSON, G.: *Educación Imaginativa. Herramientas cognitivas para el aula.*

ESCALERA CASTILLO, I.: *Las instituciones educativas y su cultura. Prácticas y creencias construidas a través del tiempo.*

FERNÁNDEZ, I.: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.*

FISCHER, G. N.: *Campos de intervención en psicología social. Grupo. Institución. Cultura. Ambiente social.*

FRANKLIN, E.: *Gemelos. Orientaciones sobre su crianza y desarrollo psicológico. En la familia y en la escuela.*

GABRIEL, G.: *Coaching escolar. Cómo aumentar el potencial de los alumnos con dificultades.*

GAGO, R. y RAMÍREZ, J.: *Guía práctica del profesor-tutor en Educación Primaria y Secundaria.*

GARCÍA PRIETO, A.: *Niños y niñas con parálisis cerebral. Descripción, acción educativa e inserción social.*

GARNETT, S.: *Cómo usar el cerebro en las aulas. Para mejorar la calidad y acelerar el aprendizaje.*

GIANT, N.: *Ciberseguridad para la i-generación. Usos y riesgos de las redes sociales y sus aplicaciones.*

GÓMEZ, M.^a T.; MIR, V.: *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia.*

- y SERRATS, M.^a G.: *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase.*
- GONNET, J.: *El periódico en la escuela.*
- GONZÁLEZ y SOLANO, J. M.: *La función de tutoría. Carta de navegación para tutores.*
- GUILLÉN, M. y MEJÍA, A.: *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias.*
- HANCOCK, J.: *Entrenando la memoria para estudiar con éxito. Guía práctica de habilidades y recursos.*
- HARRIS, S.: *Los hermanos de niños con autismo. Su rol específico en las relaciones familiares.*
- HUDSON, D.: *Dificultades específicas de aprendizaje (DEA) y otros trastornos.*
- ITURBE, T.: *Pequeñas obras de teatro para representar en Navidad. Orientación en un centro escolar.*
- JACQUES, J. y P.: *Cómo trabajar en equipo. Guía práctica.*
- KNAPCZYK, D.: *Autodisciplina. Cómo transformar los problemas de disciplina en objetivos de autodisciplina.*
- LA PROVA, A.: *La práctica del Aprendizaje Cooperativo. Propuestas operativas para el grupo-clase.*
- LOOS, S. y HOINKIS, U.: *Las personas discapacitadas también juegan. 65 juegos y actividades para favorecer el desarrollo físico y psíquico.*
- LOUIS, J. M.: *Los niños precoces. Su integración social, familiar y escolar.*
- LUCAS, B. y CLAXTON, G.: *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes. Inteligencia compuesta, expandible, práctica, intuitiva, distributiva, social, estratégica, ética.*
- LLOPIS, C. (Coord.): *Los derechos humanos. Educar para una nueva ciudadanía.*
- MAÑÚ, J. M.: *Manual básico de Dirección escolar. Dirigir es un arte y una ciencia.*
- MARUJO, H. A.: *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes.*
- MONTERO, E., RUIZ, M. y DIAZ, B.: *Aprendiendo con Videojuegos. Jugar es pensar dos veces.*
- MORA, J. A.: *Acción tutorial y orientación educativa.*
- MORAINE, P.: *Las funciones ejecutivas del estudiante. Mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje.*
- MUNTANER, J. J.: *La sociedad ante el deficiente mental. Normalización. Integración educativa. Inserción social y laboral.*
- MUZÁS, BLANCHARD y SANDÍN, M. T.: *Adaptación del currículo al contexto y al aula. Respuesta educativa en las cuevas de Guadix.*
- NAVARRO, M.: *Reflexiones de/para un director. Lo cotidiano en la dirección de un centro educativo.*
- NOVARA, D.: *Pedagogía del «saber escuchar». Hacia formas educativas más democráticas y abiertas.*
- ONTORIA, A. y otros: *Aprender con Mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar.*
- Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una escuela abierta.*
- Mapas conceptuales. Una técnica para aprender.*
- Potenciar la capacidad de aprender y pensar.*
- Qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar.*
- OSBORNE, R. y FREYBERG, P.: *El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de las ideas previas de los alumnos.*
- PASCUAL, A.: *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela.*
- PÉREZ, G. y PÉREZ DE GUZMÁN, M.^a V.: *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento.*
- PERPIÑÁN, S.: *Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando «entornos competentes». discapacidad. Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social.*
- PIKLER, E.: *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global.*
- POINTER, B.: *Actividades motrices para niños con necesidades educativas especiales.*
- POLAINO-LORENTE, A. y ÁVILA, C.: *Cómo vivir con un niño hiperactivo. Comportamiento, tratamiento, ayuda familiar y escolar.*
- PROT, B.: *Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender.*
- RAMOS, F. y VADILLO, J.: *Cuentos que enseñan a vivir. Fantasía y emociones a través de la palabra.*

- ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa*.
- RUEDA, R.: *Bibliotecas Escolares. Guía para el profesorado de Educación Primaria*.
—*Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura*.
- SALVADOR, A.: *Evaluación y tratamiento psicopedagógicos. El Departamento de Orientación en los centros escolares*.
- SÁNCHEZ, S. C.: *El movimiento renovador de la Experiencia Somosaguas. Respuesta a un proyecto educativo*.
- SANTOS GUERRA, M. A.: *La evaluación como aprendizaje*.
- SCHWARTZ, S. y POLLISHUKE, M.: *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado*.
- SEGURA, M.: *El Aula de Convivencia. Materiales educativos para su buen funcionamiento*.
—y ARCAS, M.: *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*.
- SOLER FIÉRREZ, E.: *La práctica de la inspección en el sistema escolar*.
- STACEY, K. y GROVES, S.: *Resolver problemas: Estrategias. Unidades para desarrollar el razonamiento matemático*.
- TAYLOR, P. G.: *Trastornos del Espectro Autista. Guía básica para educadores y padres*.
- TORRE, S. y otros: *El cine, un entorno educativo*.
- TORREGO, J. C. (Coord.): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*.
—*La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnas/os ayudantes*.
- TRAIN, A.: *Agresividad en niños y niñas. Ayuda tratamiento y apoyos en la familia y en la escuela*.
- TRIANES, M.^a V.: *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento*.
- URUÑUELA, P. M.^a: *La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo*.
- VAILLANCOURT, G.: *Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil*.
- VIEIRA, H.: *La comunicación en el aula*.
- VILA, A.: *Los hijos «diferentes» también crecen. Cuando los hijos deficientes se hacen mayores*.
- WILCOCK, A.: *De la Primaria a la Secundaria. Cómo apoyar a los estudiantes en la transición*.

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2018
Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

ISBN papel: 978-84-277-2435-8

ISBN ePub: 978-84-277-2436-5

ISBN ePub: 978-84-277-2437-2

Todos los derechos reservados

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

K. Egan y G. Judson

Educación Imaginativa

HERRAMIENTAS
COGNITIVAS
PARA EL AULA

narcea



Educación imaginativa

Egan, Kieran

9788427724402

168 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Qué es la imaginación? ¿Por qué es tan importante la imaginación en el día a día del aula? ¿Cómo se potencia la imaginación de los estudiantes? ¿Cuál es el principio de la llamada Educación Imaginativa? A menudo, la imaginación de los estudiantes es considerada en el aula como una herramienta "de segunda", a la que recurrir solo si sobra tiempo. Sin embargo, la imaginación es una de las grandes herramientas para estimular un aprendizaje eficaz. A través de sencillas técnicas, los autores muestran cómo y por qué usar la imaginación a través del currículum, dotando de sentido el contenido y haciendo el aprendizaje y la enseñanza más interesantes. Las emociones, las imágenes mentales, las historias, las metáforas, el humor... ¡Las posibilidades son infinitas! Este práctico libro nos permitirá aprender cómo usar estas técnicas en la práctica diaria para estimular la actividad intelectual de los estudiantes y su crecimiento.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

ÀNGELS DOMINGO ROGET
M. VICTORIA GÓMEZ SERÉS

LA PRÀCTICA REFLEXIVA

Bases, modelos e instrumentos

educación hoy estudios

narcea



La práctica reflexiva

Domingo, Àngels

9788427722910

208 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Este libro, orientado a la práctica, se dirige a aquellos docentes, formadores, pedagogos, profesionales de la educación y responsables de instituciones educativas, interesados en potenciar su desarrollo profesional mediante metodologías basadas en la reflexión. Ofrece una base conceptual rigurosa sobre qué es exactamente la práctica reflexiva, y el aprendizaje reflexivo, y analiza el potencial didáctico que encierra la propia experiencia para el desarrollo personal e institucional. Y esto para mostrar y enseñar al lector a convertir la reflexión ocasional en reflexión metodológica y sistemática que revierta en la mejora práctica. Se trata, sin duda, de una propuesta formativa innovador que logra una articulación profunda del conocimiento teórico y el conocimiento práctico. El libro contiene propuestas formativas, modelos e instrumentos prácticos para emprender y guiar la práctica reflexiva individual, grupal e institucional. Las propuestas son inéditas, elaboradas por las expertas autoras, y experimentadas con éxito en diferentes países con docentes de las distintas etapas y niveles educativos. También se han aplicado a otros colectivos pues la práctica reflexiva metodológica es válida, a su vez, para otros profesionales.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Filosofía de la educación

Cuestiones de hoy y de siempre

María García Amilburu
Juan García Gutiérrez

Opus Narcea 0142

narcea



Filosofía de la educación

García Gutiérrez, Juan

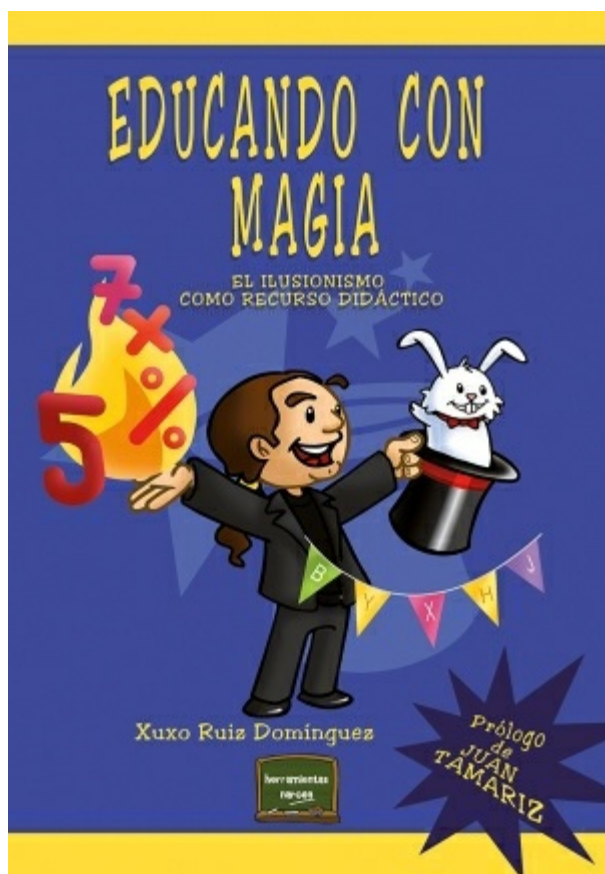
9788427723122

216 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Esta obra se enmarca en el ámbito de la Filosofía de la Educación y es de suma utilidad tanto para los universitarios que cursan estudios relacionados con la educación, como para los profesionales en ejercicio, pues los temas que se abordan son de permanente actualidad. En este libro se analiza el fenómeno educativo y se estudian las características de la perspectiva filosófica y de la Filosofía de la Educación como "aproximación filosófica al conocimiento de la educación" y como "disciplina académica". Se analizan las relaciones de este campo con otros saberes pedagógicos. A lo largo de sus páginas se estudia a los protagonistas de la educación, las relaciones que se establecen entre los agentes educativos y la naturaleza de las mismas, y las dificultades inherentes al reto de educar en sociedades democráticas y en "contextos des-educativos", como sucede en la actualidad. Se ofrece también un breve apunte de la Filosofía de la Educación desde la perspectiva histórica, así como las principales Sociedades, Congresos y Revistas científicas del área.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Educando con magia

Ruiz Domínguez, Xuxo

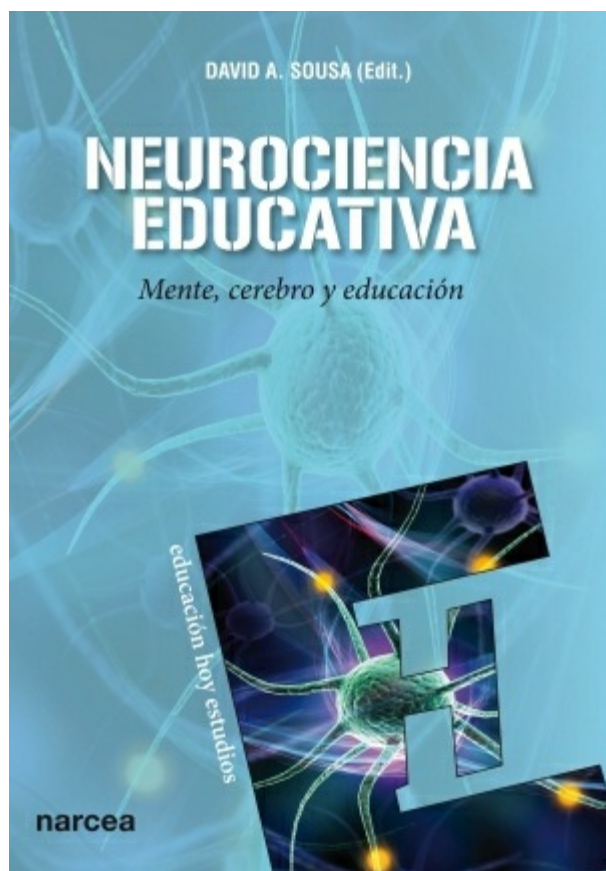
9788427723191

192 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

¿Puede un maestro ser Mago? ¿Es la Magia un recurso educativo eficaz? Para dar respuesta a estas preguntas, el autor de este libro, maestro y mago, ha creado un método de motivación real para alumnos: la Magia Educativa. Un método útil no sólo para motivar, sino para explicar, mediar en conflictos, modificar conductas, aumentar la autoestima, etc. Leyendo estas páginas, el lector aprenderá nuevas técnicas, sorprendentes por su eficacia. Los casi 100 juegos explicados en este libro son fáciles de hacer, requieren tan sólo un mínimo de práctica y están descritos con un lenguaje claro y sencillo. Educando con Magia presenta recursos innovadores y mágicos que favorecen la actualización de los profesionales de la educación. Maestros, profesores, padres, monitores, animadores, cuentacuentos o magos que quieran impartir talleres para niños, encontrarán en él infinitas sugerencias para poner en práctica inmediatamente.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Neurociencia educativa

Sousa, David A.

9788427722439

193 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Los grandes avances acaecidos en el campo de la neurociencia en los comienzos del siglo XXI están cambiando totalmente nuestra forma de entender cómo aprende el cerebro; por tanto, tienen que llevarnos también a entender formas nuevas en el modo de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para acercarnos a este vasto campo de la neurociencia, y descubrir sus indudables conexiones con el mundo educativo, el libro reúne una rigurosa compilación de distintas perspectivas sobre cuestiones fundamentales de la neurociencia aplicada a la enseñanza, a través de los trabajos de reconocidos pioneros en el naciente campo de la neurociencia educativa, mostrando cómo aplicar los actuales hallazgos al ámbito escolar. El libro demuestra que los docentes tienen el poder de potenciar ciertos cambios en el cerebro de sus alumnos. Por ello, ampliar sus conocimientos respecto a la neuroeducación y contar con estrategias contrastadas para su uso en el aula, facilitará que tengan más éxito a la hora de estimular y enriquecer la mente de los jóvenes estudiantes. El libro ha sido prologado por J. A. Marina, reconocido especialista en el tema.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Título	2
Dedicación	3
Índice	4
INTRODUCCIÓN	7
I. SOBRE EL VÍNCULO DE APEGO	9
1. El vínculo de apego: hitos históricos en su formulación y su importancia en la acción educativa	10
Las observaciones experimentales de René Spitz que muestran la relación entre supervivencia y afectividad	10
La fundamentación teórica del vínculo de apego por John Bowlby	14
Mary Ainsworth: la creación del primer instrumento de medición del vínculo	15
Fundamento del vínculo de apego. La esencia humana como indigencia y posibilidad	17
2. La relación de apego y su diferenciación de otras relaciones afectivas	20
Afectividad. El círculo virtuoso entre el vínculo de apego y la acción educativa	20
Esencialidad. En la relación de apego y desde ella se sostiene la seguridad afectiva del niño y se desarrollan sus capacidades	21
Función directiva. La relación de apego como torre de control y pista de despegue	24
Diferencia entre la relación de apego y otras relaciones afectivas	26
3. La relación de apego: inicio, desarrollo y transformación	30
La relación de la madre con su hijo en el periodo de vida intrauterina	37
Los primeros meses de vida extrauterina hasta la formación del vínculo de apego	30
La percepción por el niño de la diferencia entre sus intenciones y las de la figura de apego	32
La primavera de la educación, la infancia	34
El ponerlo todo en cuestión propio de la pubertad y la adolescencia	34
La edad adulta. La relación de apego no termina, se transforma	39
4. La singularidad de cada vínculo de apego	41
El temperamento del menor	41
Rasgos de carácter y su educación	47

La personalidad de cada uno de los padres	50
La relación de los padres entre sí	54
Estructura y funcionamiento de la familia	57
II. EFECTOS Y RECURSOS EDUCATIVOS	60
5. Autoestima	61
Amar y ser amados, motor del mundo humano	61
Alta y baja autoestima	61
Reforzar la autoestima: “valgo porque me quieren”	62
Ajustar la autoestima: “valgo porque me esfuerzo”	66
6. Relación socioafectiva	70
La apertura al mundo es cordial: “quiero porque soy querido”	70
La educación en habilidades sociales	73
La educación de la afectividad	76
7. Autoridad y modelos de familia	84
Autoridad, un concepto que se dice de muchos modos	84
Dar órdenes para poner orden	85
El marco o reglamento de convivencia familiar	88
Auctoritas versus potestas	89
Modelos de familia y estilos educativos	92
Un modelo integrador: el entrenador de un equipo de fútbol	94
8. La comunicación en la familia	95
Saber escuchar como medio de comunicación	95
La comunicación no verbal	97
La comunicación verbal-racional	98
Apertura y juicio crítico	100
Buscar el sentido de la vida	101
9. Aprendizaje por imitación de modelos	103
El proceso de asunción e imitación de modelos	103
Los padres como primer modelo de sus hijos y el tránsito a otros modelos sociales	104
La realidad virtual como repertorio de modelos de sustitución	106
La educación mediante modelos: selección, rechazo, juicio crítico, creación de modelos	108
Paradigmas y patrones culturales	111
10. La educación por objetivos	114
Qué hacer para que el niño comprenda que su vida está llena de objetivos	114

La voluntad: motivación, esfuerzo, resistencia al fracaso	116
Pautas de planificación y ejecución de objetivos	120
El triunfo o el fracaso como punto de partida para la consecución de un nuevo objetivo	123
El objetivo final de la acción educativa: ceder los trastos o pasar el testigo	124
BIBLIOGRAFÍA	126
Página de créditos	131