

José Luis Gonzalo Marrodán

Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego

Educación



libros
red

Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego

Con prólogo de Jorge Barudy y
Maryorie Dantagnan

José Luis Gonzalo Marrodán

Colección
Educación



www.librosenred.com

Dirección General: Marcelo Perazolo
Dirección de Contenidos: Ivana Basset
Diseño de cubierta: Daniela Ferrán
Diagramación de interiores: Virginia Ruano

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro, su tratamiento informático, la transmisión de cualquier forma o de cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, registro u otros métodos, sin el permiso previo escrito de los titulares del Copyright.

Primera edición en español en versión digital
© LibrosEnRed, 2009
Una marca registrada de Amertown International S.A.

Para encargar más copias de este libro o conocer otros libros de esta colección visite www.librosenred.com

ÍNDICE

Prólogo	6
1. Introducción	9
2.1. ¿Por qué no desarrollan suficiente competencia social y cognitiva los niños con apegos disfuncionales?	12
2. Los apegos disfuncionales: en el fondo y en la superficie del niño víctima de malos tratos	12
2.2. Tipos de apego disfuncionales	16
2.3. El apego desorganizado: características generales	20
2.3.1. Indicadores de trastorno de apego	23
3. La relación del profesor con el niño con apego desorganizado: la base de la reparación	26
3.1. Tácticas para favorecer la relación y para contribuir a la reparación del daño relacional de los niños con trastornos del apego	27
4. Algunos aspectos que deben tenerse en cuenta al organizar las sesiones de trabajo de apoyo en el aula con el niño	30
4.1. Prepararse	30
4.2. La primera sesión	31
4.3. El resto de las sesiones	32
4.4. Mantener entrevistas diarias con los responsables del niño	34

5. Pautas para intervenir con el niño en otros contextos escolares.	
Problemas habituales que pueden surgir y cómo abordarlos	35
5.1. Intervenciones en el recinto escolar (patio de juegos)	35
5.2. Intervenciones en el aula ordinaria	38
5.2.1. Pautas para intervenir en el aula ordinaria	38
Referencias bibliográficas	45
Acerca del autor	46
Editorial LibrosEnRed	47

PRÓLOGO

El gran desafío que nos plantean los niños y las niñas con dificultades para aprender y comportarse adecuadamente en el aula no es solo el de ofrecerles una solución a sus problemas, sino también detenerse un momento para comprender por qué son como son y por qué hacen lo que hacen. Esta guía nos parece un fabuloso aporte para contribuir a este proceso.

La cultura de la postmodernidad y sus instituciones empujan y presionan a los profesionales de la infancia, particularmente a los profesores, a ofrecer respuestas inmediatas y eficaces a los problemas que perturban el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto deja pocas opciones para introducir en la comprensión de las dificultades de los niños y de las niñas los factores que emergen de sus contextos relacionales y de sus historias de vida.

En general, a los profesionales del ámbito escolar no siempre se les entregan los conocimientos actualizados para ayudarlos a comprender que la causa de la mayor parte de los problemas de los niños y las niñas no están en los niños mismos sino en la relación de estos con su contexto vital, particularmente con sus padres o cuidadores, que por sus incompetencias parentales, no han sabido cuidarlos, ni educarlos o guiarlos como lo necesitan, y que en ocasiones más graves les han hecho daño. Si todos los profesionales tuviéramos la sensibilidad, pero también recibiéramos la formación adecuada, estaríamos convencidos de que la mayor parte de las veces las dificultades que manifiestan los niños en el contexto escolar son una expresión de sufrimiento y de daño, casi siempre crónico y muchas veces invisible.

Desde este punto de vista, se podría afirmar que los trastornos que perturban la convivencia en el aula es una forma inadecuada de estos niños y jóvenes de hacer frente a su sufrimiento que emerge de contextos de vida familiares y sociales coloreados por experiencias de carencias afectivas y educativas, así como de traumas de todo tipo, consecuencia de malos tratos físicos, psicológicos y sexuales. Esta mirada biográfica y no patográfica del niño sin duda nos conducirá a ofrecer experiencias de buenos tratos en el contexto escolar.

Estamos convencidos de que los profesores y las profesoras, así como siempre lo han demostrado, son mayoritariamente receptivos a todo tipo de nuevos conocimientos que los ayuden a fortalecer sus buenas prácticas do-

centes. Desgraciadamente, los profesionales de la infancia, como los neurólogos, los psiquiatras y los psicólogos infantiles, que por sus disciplinas podrían contribuir a la formación de los profesores, a menudo tienen un atraso en la incorporación de los nuevos conocimientos producidos por la investigación científica y por desconocimiento o comodidad no hacen el esfuerzo de reciclarse. En el peor de los casos, algunos de estos profesionales defienden sus teorías como si fueran dogmas y sus prácticas terapéuticas como si fueran algo absoluto. De esta manera, privan a los usuarios de los aportes terapéuticos que realmente necesitan.

Como alternativa, José Luis Gonzalo es uno de los terapeutas que ha trabajado muchos años con niños y niñas gravemente perturbados, y que se ha nutrido de los aportes más recientes de la neurociencia, de las investigaciones sobre la importancia del apego y sus trastornos, de las investigaciones sobre el impacto de las experiencias psicotraumáticas en el desarrollo y el aprendizaje infantil. Asimismo cuenta con la riqueza de una mirada ecosistémica, la cual permite comprender cómo los contextos de buenos o malos tratos son determinantes para el bienestar, la salud mental y las capacidades resilientes de los niños y de los jóvenes.

Desde hace unos años, desde nuestro Instituto de Formación e Investigación sobre la Violencia y sus Consecuencias (IFIV) en Barcelona, hemos optado por transmitir y compartir nuestras experiencias y conocimientos a profesionales como el autor de esta guía. Estos profesionales se caracterizan por su entusiasmo, por su deseo de aprender y sobre todo por su interés en adiestrarse en el uso de técnicas educativas y psicoterapéuticas que son una respuesta adecuada al sufrimiento y a los daños sufridos por niños y niñas víctimas de malos tratos. Estos profesionales son una garantía a la hora de transmitir a otros profesionales lo aprendido, para que desde diferentes ámbitos se trabaje en la mejora de las condiciones de vida de la infancia. Esto es fundamentalmente válido sobre todo cuando se trata de la infancia, víctima de las incompetencias y de la violencia de los adultos que paradójicamente son los que tendrían que cuidarlos, protegerlos y educarlos.

El autor de esta guía, José Luis Gonzalo Marrodán, es un psicólogo y psicoterapeuta infantil que a través de todo su proceso de formación ha demostrado con creces no sólo sus capacidades terapéuticas, sino también su vocación pedagógica que se manifiesta claramente en esta guía. Su trabajo es una interesante e importante contribución a todos los profesores y las profesoras comprometidos en la tarea de ayudar a los niños y las niñas a ser mejores personas. Para ello, en la primera parte de la guía, ofrece un marco comprensivo de los orígenes de la incompetencia social y cognitiva que presentan algunos niños en la vida escolar, y en segundo lugar, a partir de lo anterior,

proporciona herramientas, técnicas e intervenciones educativas y terapéuticas concretas y prácticas, considerando los recursos personales y profesionales que ofrece el contexto escolar. Como todas las tareas que tienen que ver con la reparación de los daños provocados en los niños y las niñas, por las calamidades provocadas por personas sobre otras personas, estas requieren de mucho compromiso, paciencia y perseverancia. Sin duda alguna es un desafío que nos hace mejores personas y mejores profesionales.

Esta guía es un mapa que seguro será un apoyo para el esfuerzo que muchos profesores y profesoras ya hacen o que otros quieren hacer en la cotidianidad del aula escolar con estos niños y niñas que manifiestan en sus problemas conductuales y en sus dificultades de aprendizaje lo más nefasto de los traumatismos: un apego traumatizado.

Maryorie Dantagnan

Jorge Barudy

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en el ámbito de la provincia de Gipuzkoa, que es donde ve la luz esta guía, aumenta el número de menores en situación de desprotección. La Diputación Foral de Gipuzkoa hizo públicos los datos en los que se comprueba, en cifras, esta tendencia al alza: "... la institución foral ha acogido entre enero y mayo a 303 menores nuevos, lo que supone un crecimiento aproximado del 50% respecto al mismo periodo del año pasado. Y las previsiones hablan de unos 725 menores para fin de año, 245 más que en 2007" (*El Diario Vasco*, 27 de julio de 2008).

Debido al fenómeno de la inmigración y a causa de que existe una mayor sensibilización hacia la protección a la infancia, la realidad es que el número de casos de niños víctimas de experiencias de maltrato, abandono, negligencia... aumenta o se detecta más que en épocas anteriores. Y no es menos cierto que estos niños requieren unas atenciones educativas especiales que no siempre reciben, probablemente porque se desconoce la dimensión de su problema, esto es, la afectación de la dura experiencia de malos tratos a toda la persona en todas las áreas: desarrollo, inteligencia, emociones, socialización...

Uno de los ámbitos donde más tiempo pasan los niños víctimas de traumas provocados por los malos tratos, como los demás niños, es el colegio. A lo largo de estos años he podido constatar, tras muchas reuniones y trabajo multidisciplinar coordinado con profesores y orientadores, el desafío que les supone el tratamiento educativo de estos niños en el colegio: desde la relación con el profesor, pasando por las dificultades para el aprendizaje y terminando en las conflictivas relaciones interpersonales con los compañeros. La gran mayoría de los profesionales de la enseñanza reclaman orientaciones y pautas para poder trabajar con los niños, llegar a ellos y poder ofrecerles desde el colegio un espacio educativo que pueda dar respuesta a sus necesidades. El colegio puede convertirse en una experiencia resiliente para el niño o en una fuente de estrés. La institución escolar tiene una responsabilidad en este sentido. Pero somos conscientes de que se precisan más medios humanos y materiales para atender a los alumnos.

Esta guía nace, pues, como respuesta a la demanda de orientaciones por parte del profesorado para el tratamiento educativo de los niños con trastorno del apego. Porque la mayoría de los niños víctimas de malos tratos padecen

una alteración en el establecimiento del vínculo, precisamente porque el daño que han recibido trastorna la capacidad de establecer relaciones positivas, sanas y constructivas. Es fruto de mi formación, durante cuatro años, en el Instituto de Formación e Investigación sobre la Violencia y sus Consecuencias (IFIV), dirigido por Jorge Barudy y Maryorie Dantagnan, en Barcelona. A ellos les debo una gran parte de todo lo que he aprendido. Es, también, herencia de lo que mis pacientes, niños víctimas de malos tratos, me han enseñado en la práctica clínica y educativa durante diez años sobre cómo tratarlos, el mejor modo de llegar a ellos. A ellos también les debo mucho. Y, finalmente, es reflejo del trabajo de asesoramiento escolar que he estado realizando con los colegios y centros de enseñanza de Gipuzkoa para un adecuado tratamiento educativo de los niños durante este tiempo. Las aportaciones que los profesores y los profesionales de pedagogía terapéutica han realizado y que se han considerado válidas también se han recogido aquí.

En esta guía encontrará, en primer lugar, una breve presentación de los tipos de apego y de cómo se manifiestan. Es necesario constar que vamos a dedicarnos al apego desorganizado, por ser el más grave de todos y por su elevada correlación con la psicopatología. Ello no quiere decir que los niños con otros tipos de apego no manifiesten problemas y necesidades, lo que ocurre es que, al menos por mi experiencia, no son tan difíciles de abordar y tratar. El apego desorganizado, sobre todo si es severo, resulta un reto para todos los profesionales. Como muy bien ha apuntado Siegel (2007), el apego desorganizado, a diferencia de otras formas de apego inseguro, parece conllevar problemas significativos en el desarrollo de una mente coherente.

En segundo lugar, nos centraremos en unas pautas sobre cómo el profesor puede ir tratando la relación con el niño para lograr una alianza de trabajo que se convierta en la piedra angular del resto de las intervenciones. A continuación, detallaremos cómo organizar el trabajo educativo con los niños en el aula de apoyo, en otros espacios (patio de recreo) y en el aula ordinaria, atendiendo los problemas más comunes que surgen.

Si ofrecemos a los niños la oportunidad de desarrollar apegos seguros en el contexto de una relación que los propicie, los resultados son positivos en términos de desarrollo emocional, social y en cuanto a la competencia cognitiva. En esta guía se ofrecen sugerencias para que los profesionales de la enseñanza —en suma, educadores— puedan encontrar pautas que los ayuden a ello. El lector no encontrará aquí recetas, pues estas no existen. Ofrecemos sugerencias, basadas en la experiencia, y como tal han de tomarse. Cada niño es un universo concreto; por lo tanto, de lo que aquí proponemos puede —y debe— tomarse lo que más eficaz resulte para su caso, con el fin de ayudarle a recomponer su sistema relacional alterado por las tempranas experiencias

de apego adversas. El conocimiento concreto de cada niño, de su historia de vida y de sus circunstancias vitales presentes permitirá articular las actuaciones que se consideren más válidas para tratar sus problemas de apego.

Los destinatarios de la guía son el profesor-tutor y el profesional de pedagogía terapéutica de cada centro escolar. Ambos, trabajando de un modo coordinado, pueden encontrar aquí pautas para tratar educativamente a los niños con trastornos del apego tanto en el aula de pedagogía terapéutica como en otros espacios escolares (aula ordinaria, patio de recreo...).

Quiero terminar esta introducción expresando mi agradecimiento a Maryorie Dantagnan y Jorge Barudy por su revisión de esta guía y por las inestimables sugerencias aportadas. Con sus recomendaciones han hecho de este trabajo un material mucho más rico, útil y enfocado al profesorado. También les expreso mi gratitud por respaldar la guía y honrarla realizando su prólogo.

Del mismo modo, agradezco a todas las profesionales del Berritzegune de Donostia-San Sebastián sus aportes y apuntes para mejorar la guía.

Mi reconocimiento a los equipos de psicólogos, pedagogos y trabajadores sociales de la Asociación de Orientación y Tratamiento Familiar ARGABE (institución designada para implementar los programas de intervención familiar Gizalan y Osatu de la Diputación Foral de Gipuzkoa), quienes con su lectura de esta guía la han enriquecido con sus consideraciones y opiniones, y también a los equipos pedagógicos de la Asociación de Educadores Especializados de Gipuzkoa.

Finalmente, también mi consideración y agradecimiento a mis compañeros y compañeras de formación, de quienes durante estos años he aprendido mucho de lo que aquí se ofrece: Cristina Herce, del Centro Lauka, centro responsable del servicio de apoyo al Acogimiento Familiar en Gipuzkoa; Rafael Benito, psiquiatra de la Clínica Quirón de Donostia-San Sebastián; Óscar Pérez-Muga, psicólogo de la Asociación HZ; Zuriñe Cortazar, psicóloga de la Asociación ARGABE, y Bakartxo Laizabal, psicóloga comunitaria del Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián.

Solo nos queda afirmar que usando esta guía, tan importante es lo que se transmite al niño como la forma en que se hace. Al usar las pautas que se ofrecen, hay que tener en cuenta el impacto emocional en el menor de lo que hacemos. Eso nos ayudará a utilizar, y en su caso matizar, lo que observemos que mejor contribuye a sanar al niño de sus heridas, a veces visibles, otras muchas veces invisibles. Tener en cuenta el contexto que rodea al menor es de una gran trascendencia para valorar lo que se puede usar en cada momento de esta herramienta. Como toda herramienta, es buena o mala en función de cómo la usemos.

Donostia-San Sebastián, julio de 2009

2. LOS APEGOS DISFUNCIONALES: EN EL FONDO Y EN LA SUPERFICIE DEL NIÑO VÍCTIMA DE MALOS TRATOS

2.1. ¿POR QUÉ NO DESARROLLAN SUFICIENTE COMPETENCIA SOCIAL Y COGNITIVA LOS NIÑOS CON APEGOS DISFUNCIONALES?

Una relación de apego segura entre bebé y cuidador es la base, el fundamento seguro, en palabras de Bowlby, para que un niño alcance un adecuado y armónico desarrollo a todos los niveles: emocional, cognitivo, lingüístico, social...

La especie humana nace en unas condiciones de dependencia total de un adulto cuidador y protector. Necesitamos, en comparación con otras especies, años de acompañamiento, cuidados, consejos, apoyo... para poder desarrollarnos como seres independientes y responsables. Como dice Jorge Barudy, un niño necesita de la presencia continuada de los cuidadores (o al menos un cuidador) para llegar a ser alguien.

Cuando un bebé nace, presenta, diríamos metafóricamente, como un programa, genéticamente preestablecido, para apegarse a un cuidador. Emite conductas de apego (como llorar, fijar la mirada, sonreír...) para vincularse y garantizar su supervivencia. Si el cuidador responde a estas conductas de manera cariñosa, ordenada y predecible, y además sincroniza su comunicación con la del bebé, este comenzará a organizarse psíquicamente. El ambiente de juegos, caricias, alimentación a tiempo, el sueño reparador, según un orden y unos tiempos, o lo que es lo mismo, un entorno caracterizado por unos cuidadores empáticos y sensibles a las necesidades del niño, que calmen sus angustias sin invadir, que templan las frustraciones del bebé... influyen en el desarrollo del cerebro ya que lo organizan. Los buenos tratos, en suma, inciden directamente sobre la morfología y la funcionalidad del cerebro. Autores como Siegel (2007) dan cuenta recientemente de esta realidad: las experiencias de buenos tratos actúan sobre el cerebro y dan lugar a estados de la mente integrados.

Así, pues, un bebé, en un periodo de la vida tan sensible como es el que transcurre entre los 0 y los 3 años (es una etapa crucial porque se está formando el cerebro y tiene lugar un espectacular neurodesarrollo), creciendo en un ambiente de buenos tratos, desarrollará con alta probabilidad un

cerebro (y en consecuencia una mente) con fuertes conexiones neuronales. El resultado ya lo hemos apuntado: un cerebro organizado, y por ende, un niño organizado. Y, por lo tanto, adquirirá las competencias cognitivas necesarias para el aprendizaje, desarrollará un lenguaje autorregulador de sus emociones, se sentirá seguro para explorar el entorno y aprender, percibirá a sus padres de manera coherente y estará en mejor disposición para interiorizar las normas que rigen la convivencia en el mutuo respeto, atribuirá intenciones positivas a los comportamientos de los demás, vivirá la satisfacción interior de sentirse amado y valorado, podrá conectar con que los demás tienen sentimientos, sabrá relacionarse positivamente con los iguales, podrá centrar su atención, tolerará mejor la frustración, será más autónomo y estará más preparado para empezar la escolaridad... En suma, en palabras de Jorge Barudy, llegará a ser.

En cambio, cuando un bebé vive en un ambiente de malos tratos o de abandono (tanto como si el niño es testigo de violencia física y psicológica como si la sufre en sus carnes; o como si sufre la negligencia, el desinterés, la dejación por parte de sus cuidadores que conduce a la falta de estimulación, tan dañino como golpear, insultar o humillar al niño), el cerebro no se organiza. Más bien podríamos decir que se desorganiza como una forma de adaptación a unas pautas mal tratantes. Pero fuera de ese contexto, esas estrategias resultan claramente desadaptativas para el niño. Si estas experiencias de maltrato las sufre el bebé a edades tempranas, en general se puede decir que afectan al desarrollo global del futuro niño. Si suceden en edades posteriores, el impacto será menor porque el cerebro del niño ha podido constituirse coherentemente. De todos modos, ¡siempre hay niños que nos sorprenden con una inusitada resiliencia o capacidad para mantenerse suficientemente equilibrados pese a los impactos traumáticos!

Los estudios científicos y las opiniones de reputados expertos en trauma crónico y desarrollo (Rygaard, 2008; Siegel, 2007; Barudy y Dantagnan, 2005; Ziegler, 2002) apuntan a que las relaciones de apego seguras (el vínculo positivo que se establece en el niño como consecuencia de los buenos tratos de los cuidadores o cuidador y que se constituye en una experiencia interior de sentirse integrado y querido, permitiéndole esa vivencia anticipar que los demás se comportarán así con uno mismo, de enorme trascendencia para llegar a tener una identidad integrada y una buena salud mental) programan el cerebro adecuadamente, sobre todo el cerebro emocional, esa central de procesamiento de las personas y el mundo que nos rodea, responsable de valorar lo que acontece y darle un significado, así como de regular las propias emociones y comprender las emociones e intenciones sociales de los otros.

Si el cerebro emocional recibe buen trato, metafóricamente podríamos afirmar que hablaría diciendo algo así como: "¡Qué bien me siento; qué bueno es lo que me rodea (mis padres, mis profesores, estudiar, la vida...!); no hay peligros; los demás son agradables, tienen buenos deseos hacia mí. Por dentro estoy bien, no me altero. ¡Tengo ganas de jugar, de hacer cosas...!". Pero si recibe mal trato, el cerebro emocional queda fijado en posición de supervivencia (en palabras de Ziegler, 2002) y tiñe el resto de zonas cerebrales (pues los límites del cerebro emocional no están tan claros como un campo vallado; sí que existe una zona llamada *sistema límbico* que se activa principalmente, pero los neurólogos afirman que todo el cerebro llega a ser emocional porque las emociones se propagan por él, y estas influyen en la razón y en la inteligencia) de emociones negativas (miedo, ira, inseguridad, tristeza...) y, por lo tanto, de percepciones negativas. La sensación de estar amenazado secuestra toda la mente. Un cerebro emocional que ha vivido malos tratos, desorganizado y alterado, si pudiera hablar, diría: "¡Siento daño! El mundo y la gente son peligrosos; ten cuidado, alerta; preparado para atacar o huir. Qué agobio tienes dentro. ¿Sabré hacer las cosas? ¡Qué inseguro te sientes! Seguro que fracasas en lo que haces. Me canso mucho, no puedo conectar mi atención, y mi interés se va a otras historias. ¡Aunque quiera no puedo!".

La experiencia de malos tratos continuada en el tiempo afecta el desarrollo del niño. Entonces, y debido a todo lo anterior, no alcanza las competencias cognitivas y sociales necesarias (que son consecuencia de un apego seguro construido este en una relación de buenos tratos con los cuidadores), o no las alcanza suficientemente, para poder aprender en la escuela y adaptarse socialmente, como los demás niños. Por ello, es habitual que los niños víctimas de malos tratos puedan presentar retrasos o trastornos del lenguaje, limitaciones intelectuales, déficit de atención, conductas hiperactivas, dificultades para regular las emociones, insuficiente autocontrol, tendencia a desafiar las normas, baja autoestima (infravaloración) o autoestima irreal (sobrevaloración o grandiosidad) No pueden seguir el ritmo de la clase, pueden interrumpirlo. Si el profesor no está encima, no trabajan o comienzan una conducta negativa. Se meten en frecuentes peleas, negando su papel en ellas. No es raro que mientan. Se cansan rápido del trabajo escolar y no encuentran sentido al acto de aprender. Olvidadizos de las tareas escolares. No tienen organizados los materiales, la mesa de trabajo...

Pero todo ello, como hemos expuesto anteriormente, es producto de un entorno anormal que no ha podido organizar el cerebro del niño y que le aboca a comportarse, sentir y pensar de la única manera que ha aprendido a hacerlo en ese entorno para garantizar su superviven-

cia. Fuera de ese entorno, la gran paradoja de estos niños, y su gran sufrimiento, es que lo que aprendieron lo trasladan a sus relaciones con el profesor, los compañeros... y resulta desadaptativo a todas luces. No saben aprender y relacionarse bien por ellos mismos. Cuando el adulto desaparece, es cuando más surgen los problemas porque no han desarrollado una guía interna que organice responsablemente su comportamiento.

En resumen, el niño no estudia ni se comporta adecuadamente porque no puede ni sabe hacerlo de otro modo. No es una cuestión de mala voluntad ni de prejuicios como maldad del niño, desinterés, vagancia... Lo que es recomendable, y funciona, es asumir que es un niño con necesidades educativas especiales, que precisa de nuestra ayuda mucho más que cualquier otro, y además, que esa ayuda la va a necesitar durante mucho tiempo.

Veamos un caso:

Unai tiene 10 años. Su tutor es nuevo este año, y eso ya le pone en alerta. Desconfía. No puede mostrar su desconfianza con las palabras, lo demuestra con sus conductas y respuestas emocionales. Son los primeros días de clase. Unai, cuando el profesor manda hacer un trabajo, dice que no quiere hacerlo. El profesor se acerca, habla con él, le explica la tarea. El niño responde bien. Cuando el profesor se marcha a ayudar a otro niño, Unai deja de trabajar. Hace ruiditos, habla con otros compañeros, los molesta... El profesor le reprende con tono y gesto severos y le grita. Entonces, de repente, Unai comienza a insultarle mientras se mueve por la clase y hace gestos obscenos con la mano. El profesor le dice que no haga esas cosas, que le tiene que respetar y que si no, le castigará; y se escapa de clase. Entre varios le cogen. En ese momento, se siente más atacado y comienza a pegarles patadas y manotazos hasta que rompe a llorar.

Al día siguiente, más calmado, Unai ha preparado un dibujo que dice: "Perdón". Se lo da a su profesor. Los educadores de su centro de acogida le han ayudado a que comprenda que ese comportamiento no se puede tener en el colegio. El niño acepta eso y acude a reparar su acción de buen grado adonde el profesor.

Más tarde, en el patio, una niña se queja del comportamiento de Unai. Cuando juegan y la niña se equivoca, Unai la insulta de una manera degradante. Parece como si fuera otro, pues le aliena molestándola con comportamientos vejatorios. Acude un profesor a poner orden. Unai le dice: "¡No me rayes! ¿Qué te puede importar a ti lo que a mí me pase? ¡Déjame, a nadie le importa!".

2.2. TIPOS DE APEGO DISFUNCIONALES

En el apartado anterior ya hemos puesto de relieve que los buenos tratos conducen a relaciones de apego positivas, que se denominan técnicamente bajo el término *apego seguro*.

Los niños víctimas de malos tratos tienen altas probabilidades de desarrollar lo que se llaman *apegos inseguros*. ¿Son todos los apegos inseguros iguales? No. Según el tipo de estrategia o conducta mal tratante que los padres adopten con el niño, este desarrollará unas conductas para sobrevivir a esa experiencia adversa. Recordemos que el bebé viene equipado (con un kit) para apegarse de modo sano (llanto, sonrisa, la forma de la cabeza, su carita... que producen inhibición de la agresividad y despiertan la ternura en la mayoría de los cuidadores). Cuando se encuentra, entonces, con gritos, golpes, o muchas horas solo llorando sin que nadie le calme, comiendo a deshoras... forzándole a jugar y comunicar cuando no lo desea, o retirándole la comunicación cuando sí desea interactuar con el cuidador, ¿qué tipo de apego desarrolla? Como hemos dicho: el apego inseguro.

El apego es la experiencia interna que se va desarrollando a lo largo del tiempo a través de múltiples experiencias de contacto con los cuidadores. Según vamos creciendo y desarrollando nuestra capacidad de memoria, recordamos cómo nos cuidaron, y esa es la experiencia que marca cómo nos sentimos y relacionamos con los demás. Lo más habitual es que la persona no sea consciente de cómo le influye su patrón de apego. Cuando hay malos tratos continuados, se desarrollan apegos inseguros que luego se transfieren a las relaciones futuras. Estos apegos pueden estar ya instalados durante el primer año de vida y se constituyen en rasgos, formas de ser y estar en el mundo. Son muy estables, aunque no es imposible pasar de un apego inseguro a uno más seguro. Para ello hay que proporcionarle al niño un entorno protegido. Y todos los profesionales, junto con los miembros de su familia que puedan implicarse de un modo sano para el niño, deben trabajar con él para que pueda ir desarrollando vinculaciones más seguras. Ya hemos referido que hay niños con capacidad para equilibrarse pese a haber padecido historias de vida muy duras. La resistencia a los traumas es una realidad en muchas personas. Pero los niños necesitan cuidadores competentes, si no, no es posible recuperarse.

Hay tres tipos de apego inseguro (Barudy y Dantagnan, 2005; Gonzalo, 2005):

- El apego inseguro-evitativo
- El apego inseguro-ansioso ambivalente
- El apego desorganizado

El apego inseguro-evitativo

Este patrón de apego es característico de niños cuyos padres están emocionalmente indisponibles, no perceptivos a las necesidades de ayuda de sus hijos e inefectivos para satisfacer dichas necesidades (Siegel, 2007).

En una interacción así, el niño maximiza una estrategia, para adaptarse, que minimice la búsqueda de proximidad con los cuidadores.

Apego inseguro evitativo → Desconexión emocional del niño

El niño con estilo evitativo puede caracterizarse por participar más del pensamiento lógico, analítico. No se implica emocionalmente. Las relaciones con los compañeros parecen no interesarle, muestra un marcado retraimiento. Las interacciones van a establecerse, sobre todo, a partir de un medio de interrelación (por ejemplo, los videojuegos). Hay una preferencia del individualismo por encima del actuar en grupo. Parece no necesitar los vínculos humanos, temiendo las experiencias que suponen entrar en su intimidad.

Su desarrollo puede no estar muy afectado. Aparentemente, pueden pasar como niños que no presentan problemas, pues su rendimiento escolar no suele ser negativo. Pueden dar una apariencia sintonizada. En la adolescencia es bastante habitual que se produzca un rechazo de lo escolar (rendimiento).

Ante los conflictos con los compañeros, pueden reaccionar con explosiones de rabia e ira y mostrar dificultades para controlar su agresividad.

Pueden desarrollar unos hábitos mínimos de estudio y rutinas, si es que en sus hogares ha habido una educación en este sentido. Pueden ser padres que se caracterizan por una retirada de las necesidades emocionales, pero pueden haber cubierto las de alimentación, higiene, orden... De todos modos, en otros muchos casos, la dejación de los cuidadores ha repercutido también en la atención a estos aspectos instrumentales de la educación. Por ello no organizarán sus materiales, su pupitre, etcétera.

El apego inseguro ansioso-ambivalente

Los cuidadores de estos niños no saben cuándo aproximarse y comunicarse en sintonía con su hijo. Desde el inicio, la habilidad de los padres para saber cuándo interactuar con el bebé porque lo precisa (sincronizarse con él en la alimentación, el juego, las risas, las caricias...) y cuándo retirarse porque necesita un espacio emocional propio, es importante para el futuro desarrollo armónico.

Los cuidadores de estos niños tienen momentos de intrusión que parecen invasiones emocionales al bebé cuando este no está predispuesto. No suelen ser invasiones de naturaleza hostil.

De este modo, los cuidadores se tornan impredecibles e inconstantes en sus interacciones, que no son sincronizadas con las necesidades. Actúan, cuando se comunican con el niño, de manera invasiva. Esto se puede alternar con periodos en los que no se comunican con el bebé y lo ignoran.

A diferencia del patrón de apego anterior, un apego ambivalente fuerza al niño a estar más preocupado por su propia angustia y a maximizar su atención hacia la relación (imprevisible) de apego (Siegel, 2007). Este modelo de apego contradictorio con lo que el bebé precisa crea una sensación grande de inseguridad en el niño. Crecerá con una gran incertidumbre relativa a si sus necesidades serán satisfechas o no.

Apego inseguro ambivalente → **Activarse en las relaciones, buscar ansiosamente la proximidad con el otro.**

El prototipo inseguro ambivalente, en la relación con el profesor, tratará de llamar la atención, y si no lo consigue por medios adecuados, puede utilizar estrategias inadecuadas (desobedecer y emitir conductas de llamada de atención: moverse, levantarse a destiempo, hacer ruidos, inventarse una historia ante el profesor, molestar a otros...). Si en las primeras relaciones con sus cuidadores no se estableció una sincronización con sus necesidades, la estrategia a la hora de relacionarse con los otros es no sincronizada.

Pueden establecer una relación cercana con el profesor, en la que este puede ser muy idealizado ("el mejor profe del mundo") para pasar a ser, cuando se frustra o no se satisfagan sus demandas de atención inmediatas, devaluado.

Estarán muy preocupados respecto a cuánto le quieren y aceptan a las personas de su entorno que les son significativas (profesores, monitores, educadores...).

Parecen estar en un estado de activación emocional constante que les dificulta centrar la atención. Es más probable que presenten retrasos del desarrollo (en lenguaje, cognición...). El rendimiento escolar es variable y precisa de la atención y la presencia del profesor. No es raro que aparezcan cuadros de ansiedad.

Las relaciones con los compañeros no son, obviamente, sincronizadas con las necesidades de los otros: se mostrarán hiperdemandantes. También tendrán dificultad para jugar en actividades cooperativas y juegos normativos,

pues irrumpirán en ellas sin poder adaptarse al patrón establecido. Ante los conflictos, pueden mostrarse irascibles y atribuirán normalmente la culpa de lo ocurrido a los demás. Es bastante habitual que traten de tergiversar, cara a un adulto, lo ocurrido, con el fin de evitar que este no les haga caso, pues eso, para ellos, equivale a abandono.

Todas estas estrategias reflejan un sufrimiento y un temor a no ser lo suficientemente querido y conllevan un monto importante de ansiedad en el niño. Es necesario percibir todas estas conductas desde este prisma, no atribuyendo maldad alguna al niño.

Por lo tanto, mantener la aceptación de la persona del niño en todo momento es la táctica que el profesor debe utilizar, a la par que crea equipo con él para ayudarle a mejorar sus interacciones con los demás y cambiar sus estrategias desadaptadas (llamadas de atención, desobediencia, mentiras, intentos de absorción de los demás...). El niño debe comprender que estamos con él, pero que no podemos tolerar esos comportamientos ya que son negativos para él y los demás.

Si el niño usa esas conductas en la superficie, diríamos, para evitar una angustia de abandono, jamás debemos usar la retirada de la atención y de nuestro compromiso de cambio con el niño como táctica para promover su mejoría.

El apego desorganizado

Apego desorganizado —————> **Mente incoherente/Niño disruptivo**

Nos centraremos, en el apartado siguiente, en el apego desorganizado cuando este alcanza ya nivel marcadamente disfuncional. Se ha observado que los niños con apego desorganizado son quienes más dificultades presentan en etapas posteriores de la vida con deterioros emocionales, sociales y cognitivos. Estos niños presentan también mayor probabilidad de padecer dificultades clínicas en el futuro. Son los individuos con el mayor riesgo de desarrollar trastornos psiquiátricos significativos, pues son los que más deteriorada tienen la capacidad para integrar la coherencia en la mente. No son capaces de crear una sensación de unidad y continuidad sobre sí mismos a lo largo del pasado, presente y futuro, o en la relación de uno mismo con los demás. El deterioro de estos niños se revela en la inestabilidad emocional, la disfunción social, las respuestas pobres al estrés y la desorganización y desorientación cognitivas. Tienden a ser controladores en sus conductas con los demás y a mostrarse hostiles y agresivos con sus compañeros. Estudios sobre el trauma y el abandono infantil revelan que

la estructura neural y la función cerebral pueden verse gravemente afectados con amplios efectos a largo plazo sobre la capacidad de la mente para adaptarse al estrés (Siegel, 2007).

Evidentemente, no todos los niños con apego desorganizado van a presentar alteración, pero sí muchos de ellos, sobre todo, como decimos, si se suman acontecimientos vitales altamente estresantes y vivencias traumáticas que se añaden unas a otras multiplicando su efecto dañino sobre personas ya de por sí vulnerables (trauma no resuelto, en palabras de Siegel, 2007). Concretamente, los que han vivido situaciones de vida extremas (abandono y maltrato relevantes) han padecido graves carencias tempranas y han experimentado un cuidado institucional con oportunidades limitadas para establecer vínculos selectivos.

2.3. EL APEGO DESORGANIZADO: CARACTERÍSTICAS GENERALES

Los niños con apego desorganizado contienen en su manifestación externa elementos de los otros apegos inseguros (ambivalente y evitativo), solo que no son capaces de organizar sus relaciones en una estrategia coherente y organizada. Es el tipo de apego más relacionado con los trastornos mentales.

Se ha asociado frecuentemente con el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y con el trastorno de conducta y el trastorno por negativismo-desafiante. No obstante, hacer una lectura exclusivamente de las dificultades del niño desde una categoría diagnóstica es sumamente incorrecto porque se está obviando la naturaleza real del asunto: la incapacidad del niño para establecer relaciones sanas y constructivas como consecuencia de sus problemas. El abordaje del niño debe ser contextual, atendiendo a su persona y el desarrollo que ha tenido en el ámbito familiar y social que le ha tocado vivir y cómo las experiencias tempranas, como hemos apuntado en el primer punto, han desorganizado su psique.

Los trastornos mencionados pueden aparecer sin que lleven asociada una alteración del vínculo de apego. Pero en otros casos estará presente el apego desorganizado como, en palabras de Barudy y Dantagnan (2005), trastorno de los trastornos, y tenerlo en cuenta es crucial para el abordaje integral del niño.

En particular, en situaciones de estrés, es donde con mayor probabilidad van a surgir conductas alteradas que sugieren desorganización. Cuando la base es desorganizada, los otros trastornos asociados tienen peor pronóstico porque la afectación es a nivel de cómo el niño percibe a quienes le rodean, las expectativas que ha desarrollado respecto a cómo le

tratarán y reaccionarán los otros y el mundo en general. Y en el caso de los niños con apego desorganizado, la vivencia que les invade es, como veremos, de profundo terror.

Los niños con apego desorganizado han vivido, en los primeros años de su vida, violencia física y verbal, ausencia prolongada de cuidados físicos y emocionales, ambiente caótico y desestructurado. Otros, después de esas duras experiencias tempranas que, como hemos visto, desorganizan el cerebro, han padecido, más adelante, muchos cambios de cuidadores (de centros de acogida a familias de acogida, y de aquí de nuevo al centro de acogida...).

La mayor paradoja que estos niños, en la interacción con sus primeros cuidadores, han padecido es que estos —de quienes esperan buenos tratos— se convierten en los causantes del dolor físico y psíquico, pero el niño no puede escapar de ellos, esto es, usar una estrategia (como hace el evitativo, desconectarse; o como hace el ambivalente, aproximarse ansiosamente) que le permita poner fin a las conductas dañinas del adulto. Se sienten a su merced, por lo que en muchas ocasiones pueden quedarse en estado de trance, como “congelados”. Esta suerte de disociación aparecerá en el futuro. La vivencia de estos niños, como sugieren Barudy y Dantagnan (2005), lo que caracteriza la vida psíquica de los niños con padres cuyo estilo parental es violento, desconcertante, temible e impredecible, es una vivencia de terror, impotencia y falta absoluta de control sobre lo que ocurre.

Los padres de estos niños presentan incompetencias parentales severas y crónicas. Normalmente, padecen alcoholismo, consumen drogas, o tienen trastornos mentales, trastornos de la personalidad y... un trastorno de apego ellos mismos: cuidan como ellos fueron cuidados, según el modelo interno de cuidados que han registrado en su desorganizada mente.

Cuando se adopta una medida de protección, los niños, pasado un tiempo, como consecuencia de ello (ingreso en una familia de acogida o en un centro), mejoran notablemente, y eso es constatado por todas las personas que los rodean. No obstante, a pesar de esto, las estrategias que se aprendieron para sobrevivir fueron desorganizadas; luego la desorganización va a aparecer como característica: dificultades para regular las emociones, para tolerar la frustración, para centrar la atención, excesiva inquietud motora, agresividad, desconocimiento de los códigos que rigen las relaciones sociales, voracidad al comer, impulsividad, a veces complacencia, en algunos casos retraimiento, una mente cognitivamente incoherente...

Si el ambiente que los rodea es estable en el tiempo (permanecen con las mismas figuras afectivas, se mantienen en un mismo colegio, las visitas con los padres o adultos maltratadores se suspenden o controlan al máximo, el

entorno educativo es firme y amable a la vez...), comienzan a mejorar. Pero más porque el entorno propicia esta mejoría que por cambios internos. Podríamos decir que se ordenan, pero la verdad es que el ambiente estable los ordena. La nota característica es que los cambios o sucesos ambientales estresan, producen activación y, como consecuencia, la aparición de la estrategia desorganizada. Esta siempre va a estar ahí, en el trasfondo, y se activará cuando el organismo del niño perciba estrés, sobre todo. Pero aunque no haya estrés las secuelas van a ser manifiestas en el aprendizaje (lenguaje, atención y memoria afectadas, posiblemente; ausencia de hábito de trabajo); en la regulación emocional; en la respuesta agresiva; en la autoestima y, sobre todo, en el establecimiento de relaciones: buscarán una estrategia alienante con el adulto (perseguir o buscar el castigo como modo de relacionarse, hacer aquello que le resulte molesto al adulto una y otra vez...) y tendrán múltiples conflictos con los iguales en los cuales los culpables siempre serán los otros. Además, en dichos conflictos, aparecerá una tendencia a la supervivencia: pueden tratar de aprovecharse de los demás, manejarlos a su antojo, no seguir las reglas... En otras ocasiones pueden desarrollar estrategias más complacientes y seductoras.

Prototípicamente existen dos subtipos: un niño desorganizado más marcadamente controlador: domina, trata de controlar las relaciones y reacciones de los otros. Quizá es el único modo a partir del cual ha podido adaptarse para sobrevivir. Ello le conduce a tener una percepción de control y sentido sobre lo que le rodea, además de protegerle de los demás. Y otro niño más marcadamente desapegado, en el sentido que o bien no diferencia y es indiscriminadamente cercano y a veces invasivo con todo el mundo, o bien no parece necesitar a nadie y se desvincula de los demás, su ilusión de apearse a alguien se ha desmoronado.

Lo cierto es que lo anteriormente expuesto son descripciones puras, lo más común es encontrarnos con niños que presenten una mezcla de características controladoras y desapegadas. En la siguiente descripción de un caso, podemos ver cómo se manifiesta un trastorno del apego desorganizado con una mezcla de características controladoras y desapegadas.

Pablo tiene 13 años y acude a consulta para tratamiento psicológico. Presenta una historia de malos tratos por parte de sus padres. Su madre consumía alcohol y tabaco, en grandes dosis, durante el embarazo. Él nace con prematuridad y epilepsia. Ambos padres con alcoholismo lo dejaban abandonado, desde muy pequeño, largas horas en la calle o en casa, mientras ellos consumían y discutían violentamente. Los abuelos lo recogen de la calle, presentaba desnutrición y marcados signos de angustia y miedo. El padre descargaba su ira violentamente sobre Pablo en forma de palizas y frases

vejatorias. La madre prácticamente le ignoraba. Nunca recibió un trato afectuoso, empático y cohesivo en su familia. A los 9 años, es ingresado en un centro de acogida. Muestra conductas hiperactivas e impulsivas, reacciones agresivas impredecibles, desconfianza y suspicacia casi paranoides ante las personas. Miente y roba frecuentemente. Desafía las reglas y las normas. Le cuesta muchísimo tolerar la frustración. No parece mostrar interés por las personas, afirma que no necesita a nadie, que él siempre va solo. Desea dañar a los demás y hacerse respetar a fuerza de agresividad. Al mismo tiempo, es tremendamente infantil, juega como si tuviera 4 años. Presenta una gran imaginación, casi delirante. Su lenguaje es pobre y poco estructurado. Sufre cambios bruscos de humor, y su adaptación escolar es baja. Su profesora se las ingenia para que trabaje algo, pues siempre está distraído, o bien se rebela y dice que no va a estudiar nada. Responde mejor ante la tutora, ya que ella le conoce mejor. Su rendimiento intelectual es límite.

No tiene amigos, ni parece desearlos. Los educadores tienen grandes dificultades para llegar a él, para que adquiriera los hábitos cotidianos, para que respete los límites, para que organice un plan de vida positivo. Alguna vez ha podido verbalizar que siente miedo, mucho miedo a la vida. Pero la mayoría de las veces su escudo es la rabia permanente y las conductas agresivas. Suele aislarse en el centro de acogida, largas horas, oyendo música.

2.3.1. INDICADORES DE TRASTORNO DE APEGO

Los autores Levy y Orlans (1998) recogen 48 posibles indicadores de trastorno del apego:

- Falta de control de impulsos.
- Autodestrucción.
- Destrucción de los objetos.
- Agresión hacia otros.
- Irresponsabilidad.
- Demandante y “pegajoso/a”.
- Robos.
- Mentiroso/a (miente, engaña).
- Acaparador/a.
- Actitudes y conductas sexuales inapropiadas.
- Crueldad con los animales.

- Trastornos del sueño.
- Enuresis/encopresis.
- Desafío frecuente a las reglas.
- Hiperactividad.
- Hábitos alimenticios anormales.
- Interés por el fuego, la sangre o la crueldad.
- Parloteo incesante.
- Higiene inadecuada o desaseo.
- Dificultad frente a cambios o situaciones nuevas.
- Dificultad en comprender causa y efecto de situaciones.
- Trastorno de aprendizaje.
- Trastorno de lenguaje.
- Se percibe como indefenso/a.
- Sentimiento de grandiosidad o sentirse importante.
- Frialdad afectiva en el ámbito familiar (relación filial)
- Expresión intensa de ira.
- Frecuentemente triste, deprimido.
- Respuestas emocionales inapropiadas.
- Marcados cambios de humor.
- Superficialmente simpático/a y encantador/a.
- Escaso o nulo contacto visual en la intimidad.
- Indiscriminadamente afectuoso/a con desconocidos.
- Relaciones con los pares inestables o ausentes.
- No puede tolerar los límites y el control externo.
- Culpa a otros de sus errores o problemas.
- Victimiza a otros.
- Victimizado/a por otros.
- Falta de confianza en los demás.
- Conductas de explotación, manipulación, control/dominación de otros.

- Tensión corporal crónica.
- Propenso/a a tener accidentes.
- Alta tolerancia al dolor.
- Táctilmente defensivo/a.
- Comportamiento sin sentido ni propósito.
- Falta de generosidad, optimismo, compasión, empatía con otros.
- Identificación con la maldad y personajes o símbolos crueles.
- Falta de remordimiento y de consciencia.

La frecuencia de estas conductas es importante. No es lo mismo que se manifiesten ocasionalmente que de modo frecuente o casi permanente. También tiene trascendencia el contexto en el que se producen.

Por ello, una primera tarea sería la de marcar, para cada uno de estos comportamientos, la frecuencia de su ocurrencia según esta escala: ausente; ocasional; frecuente; permanente. A continuación, hacer una breve descripción, en términos operativos, de dónde, con quién, cuándo ocurren y qué antecedentes y consecuentes están presentes para cada uno de los indicadores.

3. LA RELACIÓN DEL PROFESOR CON EL NIÑO CON APEGO DESORGANIZADO: LA BASE DE LA REPARACIÓN

Todo lo que hemos descrito en apartados anteriores lo va a traer el niño a sus relaciones: con los compañeros, los educadores, los padres, los profesores... Con unos los va a mostrar con más intensidad y frecuencia que con otros, pero esa mochila, si se nos permite el símil, que le acompañará toda su vida, la va a depositar en la relación con los otros. No es de extrañar. Si el daño está en la capacidad de establecer relaciones sanas y constructivas, es en esta interacción con los demás donde va a reflejar el problema.

Veamos el ejemplo de un primer día en el aula de apoyo con un niño con trastorno de apego desorganizado (4 años). La profesora de pedagogía terapéutica recibe a Ander. Sabe que está en una familia de acogida. Le saluda. La profesora le dice: "Siéntate". El niño lo hace, pero apenas empiezan a hablar Ander se levanta y empieza a gatear, mientras profiere gritos, aúlla y se ríe. Coge un muñeco, lo abraza y se revuelve por el suelo con él. La profesora le dice que se pare y se siente. Ander parece no oír. Va detrás de él y se para. Acto seguido empieza a tocar los libros de un aparador. Le pide que se pare; no lo hace y se ríe en su cara. La profesora le agarra, y el niño le dice que le deje en paz, que le hace daño (cuando no es así). De repente, abre la puerta y se escapa. La profesora corre tras él, lo agarra, y este comienza a tener una intensa rabieta, mientras dos compañeros corren para ayudar a sujetar a Ander que, al rato, se calma. Vuelven al aula, y al poco tiempo el niño vuelve con su estrategia.

Y es, precisamente, en la relación interpersonal desde donde más se puede ayudar a estos niños. Incluso diría que es la condición sine qua non. Siempre merece la pena hacer un trabajo educativo con los niños, aunque el caso sea tan grave como el que acabamos de exponer. Si la relación que se crea con el niño es adecuada y este logra sentir firmeza y amabilidad en el educador, ya disponemos del andamiaje que sostendrá al niño. Dos palabras que no hay que olvidar son la clave de todo: "firmeza" y "amabilidad". Estas dos más otra: "paciencia". Repetida dentro de nuestras cabezas una y mil veces.

Si se logra crear un ambiente estructurado, con una actitud semidirectiva y con unas normas y unos límites claros y predecibles, el niño mejorará notablemente.

Las pautas que ofrecemos a continuación recomendamos que se utilicen solo cuando el niño está suficientemente protegido (vive en un contexto que garantice sus necesidades y su seguridad personal).

3.1. TÁCTICAS PARA FAVORECER LA RELACIÓN Y PARA CONTRIBUIR A LA REPARACIÓN DEL DAÑO RELACIONAL DE LOS NIÑOS CON TRASTORNOS DEL APEGO

Las siguientes pautas relacionales son fruto de un seminario mantenido con profesores de pedagogía terapéutica en el Berritzegune de Irun, en septiembre de 2006, en el marco de las Jornadas del Bidasoa. Los asistentes las consideraron útiles para el tratamiento educativo de estos niños.

El profesional (se entiende por “profesional” al profesor, tutor, profesor de pedagogía terapéutica...) acepta en lo fundamental al niño: la persona es siempre querida y aceptada —aunque no hay que forzar al niño a que muestre cariño hacia nosotros si no lo desea o no es capaz—, la conducta no es tolerada si le daña a él o a los demás. Hay que explicar al niño la diferencia entre ser y comportarse. Se acepta siempre al ser, no se pueden aceptar determinadas conductas. Por ejemplo, se acepta la emoción de la ira, pero no el comportamiento de pegar.

El profesional reconoce al niño su dolor emocional. Los niños víctimas de malos tratos y con trastorno del apego sufren. Sus conductas anómalas son fruto de un entorno temprano anormal. Siempre esto en nuestras mentes. Nada tiene contra nosotros. Cualquier conducta o emoción inapropiada es conceptuada como producto del malestar y del sufrimiento que ha padecido o padece. Se comprende esto, pero se le indica que aunque su intención no es dañar a otros, o perjudicarlos, sus conductas sí lo hacen. Por eso, siempre se le anima a aprender conductas nuevas, pues las otras conductas, las desadaptadas, son o han sido adaptativas para el contexto que le tocó vivir, y debemos tenerlo presente. Por ejemplo, si se enfadó porque no quería hacer los deberes y tiró todos los libros ante nuestra insistencia, hay que reflejar cómo se siente y proponerle una alternativa: “Creo que no tienes ganas hoy de deberes; puedes decírmelo: ‘No tengo ganas de deberes’; pero no tires los libros. Si yo lo sé, podemos hacer un trato”.

El profesional se muestra firme, exige razonablemente al niño lo que puede hacer, es seguro en sus afirmaciones. El niño tiene que notar que le tenemos estima y aprecio personales. Nunca se usará la relación como táctica para promover cambios. Es inadecuado decirle al niño que, como no ha hecho la tarea, no acuda al aula de apoyo hasta que la haga. Debemos usar una semidirección con grandes dosis de firmeza y amabilidad.

El profesional nunca amenaza al niño con castigos, sanciones... Son niños que pueden buscar el castigo (verbal, físico), pues a través de este fue como aprendieron a obtener atención. Se les dice que no se los va a dañar, aunque lo busquen. Debemos partir, inicialmente, de que si el niño se niega a hacer algo, es porque tiene sus buenas razones, y se lo hacemos saber. El profesional propone, plantea, negocia, aunque siempre decide y toma la responsabilidad. El niño opina, no puede decidir. El adulto no debe llegar a la discusión banal ni caer en las estrategias de alienación del niño. El mensaje es el mismo: "Te acepto, pero es necesario que hagas este trabajo, aunque no te guste. Así aprenderás, y mi labor es que lo hagas". Si hay una oposición frontal a la tarea y se va a desencadenar una reacción de agresividad, inestabilidad emocional..., es posible que el niño atravesase un mal momento. Lo importante aquí es la táctica de la metacomunicación: "Me parece que no pasas por un buen momento, creo que igual no estás preparado ahora para hacer esta tarea". Cedemos por esa razón (por empatía), no porque él tenga el poder de hacer lo que quiera. Otro día en el que esté más preparado psicológicamente se retoma esa tarea. Y no suele haber problema para que la haga en otro momento.

El profesional crea un clima apropiado para que el niño no se sienta juzgado y pueda comunicar verbal o no verbalmente sus preocupaciones, problemas, intereses... Si hacen falta métodos no verbales, hay que trabajar con él por medio del dibujo o el juego.

El profesional, para el abordaje de problemas sociales (por ejemplo, de relación: peleas, agresiones, discusiones... en las que el niño se muestra negador), usa métodos indirectos, a sabiendas de que los niños víctimas de malos tratos no pueden siempre tolerar las emociones que se generan y buscan la evitación o el escape como estrategia. El profesional hace saber al niño que es normal que le cueste aceptar sus dificultades, que le pasa a mucha gente. Para que el niño vaya aceptando su papel en los conflictos sociales, puede valerse del uso de metáforas o cuentos donde al niño le pasa lo mismo que al personaje de la historia.

Todos los profesionales escolares trabajan en coordinación y multidisciplinariamente con el resto de profesionales que atienden al niño: padres o educadores, psicólogos, psiquiatras... El niño lo debe saber para que perciba en torno suyo una estructura que le contiene.

El profesional debe mostrar entusiasmo e interés auténtico en su labor. El niño debe contagiarse de ese entusiasmo, ya que de las investigaciones se sabe que las emociones que los demás nos transmiten se sienten en las mismas áreas cerebrales que las propias.

El profesional conoce sus límites, se preocupa de prodigarse autocuidados y es consciente de que la labor educativa con niños con trastornos del apego es lenta. Se acuerda siempre de la metáfora de la gota de agua que horada la piedra. Así es su trabajo: a largo plazo. Tiene presente que, con los niños con problemas de apego, siempre hay que volver a empezar e intentarlo. Nosotros debemos volver a retomar la relación dándole oportunidades, nuevamente, de reparar sus acciones negativas.

4. ALGUNOS ASPECTOS QUE DEBEN TENERSE EN CUENTA AL ORGANIZAR LAS SESIONES DE TRABAJO DE APOYO EN EL AULA CON EL NIÑO

En este apartado vamos a exponer cómo trabajar con el niño en el aula de pedagogía terapéutica. Desde cómo preparar la primera sesión hasta qué cuestiones deben tenerse en cuenta el resto de las sesiones de trabajo en lo que respecta a aspectos varios: cómo establecer la relación, las normas y los límites, cómo estructurar el espacio/tiempo, qué áreas trabajar y con qué herramientas. No es exhaustivo, tan sólo un nivel de orientación (aspectos que nos parecen claves), pues se trata de una guía.

4.1. PREPARARSE

Investigue en lo posible las características del niño y sus conductas.

Infórmese de su historia escolar, de sus circunstancias personales/familiares pasadas y presentes. Los datos que obtenga son estrictamente confidenciales.

No se muestre demasiado afectuoso (muy empalagoso, invasivo emocionalmente) ni demasiado distante. Sea amable como lo sería un empleado de un banco con un cliente importante. Sonría de vez en cuando, si procede, y muestre facciones relajadas y serenas. Sea firme y claro en lo que exprese al niño. Esto debe ser así siempre en su relación con el niño. No discuta con él; si es preciso —porque se obstina en que no quiere hacer nada—, negocie. Aunque no empiece inicialmente negociando. Hágale ver que negocia porque siente que él lo necesita, se pone en su lugar, no porque él lo diga o quiera. Cuando se enfade, no recurra a que el niño lo había prometido o “no me puedes hacer esto” o “esto no lo esperaba de ti” y cosas por el estilo. Hágale ver con firmeza, pero con amabilidad, que usted le acepta, pero que no puede tolerar todo lo que venga de él, sobre todo si le molesta o hace daño. Y que debe dejar de hacerlo. Y que usted tiene la misión de que él aprenda y quiere lograrlo.

Si el niño se enfada o irrita por cualquier cuestión o asunto, permítale el enfado, pero no la conducta destructiva de personas o propiedades, tampoco la conducta autodestructiva. Límitela si es preciso, con contención física (sujetar sin dañar). Sobre todo si el niño entra en una reacción de ataque de ira

desproporcionado. Hay situaciones extremas en las que puede ser necesaria esa contención. Ahora bien, procure no propiciar esas tormentas emocionales por entrar en una pelea con el niño. Como le hemos dicho, ceda, pero hágale ver que es por empatía, no porque él tenga más autoridad que usted.

Procure mentalizarse de que irritarse, gritar, amenazar, castigar... son tácticas que no aportan nada para que el niño mejore. Es más, si el niño comprueba que usted se desborda, le ha dado una pista sobre qué hacer en el futuro. El niño tiene probablemente un trastorno del vínculo de apego y piense que no puede comportarse de otro modo; sitúese en que no pediría a una persona con muletas correr a gran velocidad porque no puede. Lo mismo le ocurre al niño con el que va a trabajar. La paciencia y la tranquilidad, junto con tácticas adecuadas, son mucho más eficaces que las salidas de tono del profesor.

Planifique, sesión por sesión, lo que va a hacer con el niño. Procure que las sesiones tengan un esquema de trabajo invariable: eso les aporta mucha seguridad. La primera sesión es clave, pues le dará al niño la pista de lo que luego serán las demás.

4.2. LA PRIMERA SESIÓN

Olvídese de que el niño tiene que aprender, de que tiene que rendir... prime por encima de todo la relación con usted. No sea rígido, flexibilice. Le agobiarán más sus propias verbalizaciones exigentes en este sentido que el hecho de que el niño no rinda como debería. Ataque sus "tengo que" y sus "debo". Haga planteamientos preferenciales y no radicales.

Lo primero: esté siempre cerca del niño a una distancia que no sea invasiva. Cuanto más pequeño sea el niño, más tendrá que ayudarle a hacer. Por norma, piense que la edad de un niño con trastorno del apego desorganizado debe dividirse por tres o por cuatro, pues en muchos momentos, en particular cuando hay presencia de estrés, va a funcionar como si se tratara a un niño de esa edad.

Salúdele y explíquele (hablándole dibujando, así centra su atención) las normas del espacio. Brevemente. Enséñele el lugar, lo que puede y no puede tocar. Dónde están los servicios. A qué hora empezarán y terminarán (no más de 40 minutos). Use un reloj y dígame que, cuando suene el timbre, terminarán. Póngale un nombre al reloj, si el niño es muy pequeño (por ejemplo, "pirripi").

Déjele claras las normas: no hacerse daño, respetar los materiales, no salir del aula y obedecer lo que usted le mande en cuanto a trabajo. Dígame que usted nunca le hará daño, que le dirá lo que debe hacer pero no le pegará ni insultará.

Dígale a qué viene, dele una explicación sencilla pero clara: va a ser un lugar en el que usted va a conseguir que aprenda.

Establezca directamente dos partes en su sesión de trabajo: en la primera, hará lo que usted dictamine; en la segunda, lo que el niño desee, pero dentro de lo que son juegos que ayuden a relacionarse o a aprender en el sentido amplio de la palabra. Esta semidirectividad da mucha seguridad al niño.

Ponga de relieve que lo que allí hagan o digan se quedará dentro. No puede ser confidencial aquello que ponga en riesgo su vida o la de los demás.

Exponga también que usted sabe (no tenga miedo de ponerlo encima de la mesa) que el niño ha sufrido mucho porque no le han tratado bien. Cuando pasan esas cosas, los niños —generalice— no pueden estudiar y aprender con tranquilidad; tampoco, a veces, saben llevarse bien con los demás; por eso personas como usted los ayudan. Dígale que es un valiente por haber sobrevivido a lo que le ha pasado, que sabe que ha sufrido mucho, pero que es un héroe. Los héroes de verdad son niños como él. Poco a poco, con su ayuda y apoyo, va a ir aprendiendo, porque usted se va a encargar de ello.

4.3. EL RESTO DE LAS SESIONES

Determine el nivel curricular del niño y el nivel de desarrollo que presenta en todas las áreas. Recorra para ello a una valoración psicopedagógica realizada por el equipo que atienda su colegio.

Recuerde que si el niño no responde a la tarea, probablemente usted eligió una que estaba por encima de su nivel. Transmítale enseguida que si no pudo, fue responsabilidad de usted, que no eligió la tarea acorde a sus posibilidades.

Normalmente, nos encontraremos con niños con escasa capacidad de atención sostenida, con retrasos en el lenguaje, con problemas de lectura de moderados a severos, y con unas características psicológicas (cansancio rápido, falta de hábito, intolerancia a la frustración, inestabilidad emocional, conducta desafiante...) que hacen muy difícil el aprendizaje.

Por ello, adapte los objetivos, si es necesario, hasta el nivel del niño. A continuación, elija los contenidos con una orientación claramente funcional: si va a leer, plantéele por ejemplo, la lectura de los carteles de los autobuses en un juego. Si va a aprender matemáticas, propóngale una actividad que esté en sus intereses (por ejemplo, qué diferencia de puntos le lleva su equipo favorito al máximo rival...).

Use materiales visuales, plantee los contenidos de manera lúdica y sea breve en el trabajo. Si van a ser 20 minutos, con que trabaje 5 minutos y descanse y luego otros 5 y final, suficiente. Ya habrá momento de subir el tiempo. Después, el resto del tiempo, él puede elegir dentro de un abanico de juegos. Juegos como la oca, el parchís, las cartas... dan para trabajar la relación con usted. Y va a ser un momento propicio para ayudarle: si hace una trampa, no le diga "tramposo"; hágaselo notar y dígame, por ejemplo, que eso no está bien. Adopte la actitud de enseñarle y no de recriminarle, pues es posible que no sepa cómo actuar. Dígame que si actúa así fuera del aula con los compañeros, no podrá hacer amigos. Cada juego, cada actividad es una oportunidad para abordar cómo relacionarse y aprender. Estas señalizaciones conviene hacerlas cuando haya más confianza entre usted y el niño.

Utilice el ordenador, es una herramienta en la que se pueden presentar juegos y tareas. Pero no como un premio sino como una herramienta más.

Permita el juego con muñecos, representación de papeles (excepto si el niño presenta una psicosis o autismo)... Juegue y siga el juego del niño tan sólo reflejando, de vez en cuando, lo que hace; también amplificando cómo se siente. Marque unas normas de no hacerse daño. No interprete ni se asuste de lo que el niño haga. Dígame que todo queda en el juego. Si ve que repite un juego obsesivamente una y otra vez, entonces hágaselo notar y propóngale cambiar de actividad. No piense que el juego es sólo para expertos. Usted no va a hacer nunca terapia de juego porque no va a interpretar el juego del niño. Tan sólo va a jugar con el niño, si él quiere. Si desea, puede jugar solo. Usted permanecerá siempre a su lado. El juego es, en sí mismo, curativo y ayuda al niño. Muchos niños juegan solos, ¿por qué no proponerles jugar en el aula de apoyo, con su profesora, si esto los puede ayudar? En un aula de apoyo puede tener lugar este tipo de actividad porque va a ayudarle en su relación con el niño y va a favorecer que aprenda y mejore muchas cosas.

Hay que tener la perspectiva de que el niño puede presentar numerosas alteraciones que pueden comprometer seriamente su aprendizaje. Por ello, si se consiguen unos objetivos mínimos en las asignaturas y, sobre todo, en lengua (aprender a leer y escribir textos sencillos) y matemáticas (manejarse con las cuatro operaciones), podemos darnos por satisfechos. No hay que esperar logros más ambiciosos, pues el niño probablemente no pueda (hay casos en que sí, y con ellos se pueden plantear nuevos objetivos). Como Rygaard (2008) afirma, los casos severos son una forma de minusvalía. Por lo tanto, el nivel que pueden alcanzar es limitado en todos los órdenes.

4.4. MANTENER ENTREVISTAS DIARIAS CON LOS RESPONSABLES DEL NIÑO

Dar un *feedback* al niño de cómo ha ido el día puede ser importante. Por lo tanto, es conveniente destinar unos minutos a hablar, diariamente, con los cuidadores. Si el niño percibe una estructura humana en torno suyo cohesiva, funcionará mucho mejor.

El enfoque con el niño tiene que ser positivo a todas luces. Amenazas de rechazo, apartarle, amenazarle... solo logran que el niño maximice su respuesta depredadora, aprendida en un contexto donde tuvo que sobrevivir a la violencia y otras formas extremas de amenaza para la integridad personal.

Colaboren en todo momento con los responsables del niño, pero eviten informarles en términos negativos cómo fue el día en la escuela. Insistimos: enfoque positivo. Primero empiecen con los aspectos positivos, en qué va avanzando. Después introduzcan lo negativo sino lo que tiene que mejorar. Para finalizar, cierre la entrevista con algo positivo.

Hablamos del niño siempre en términos de conducta, nunca con etiquetas (vago, pegón, desastre, provocador...).

5. PAUTAS PARA INTERVENIR CON EL NIÑO EN OTROS CONTEXTOS ESCOLARES. PROBLEMAS HABITUALES QUE PUEDEN SURGIR Y CÓMO ABORDARLOS

Los niños con trastorno de apego van a requerir no solo de una supervisión continua en los distintos espacios del colegio, sino de una intervención específica ante situaciones sociales concretas que surgen en el día a día.

5.1. INTERVENCIONES EN EL RECINTO ESCOLAR (PATIO DE JUEGOS)

El área social es el ámbito en el que el niño con trastorno de apego va a mostrar con más claridad sus dificultades. Por ello, previamente, en las sesiones en el aula de pedagogía terapéutica, podrían trabajarse habilidades de relación básica que estos niños no han aprendido. Se puede organizar un juego como el de la oca, con casillas en las que el niño, si cae, debe contar un chiste, retroceder tres casillas, o de oca a oca y tiro... En otras casillas, que están marcadas por la letra "H", se trabajan habilidades que están descritas en tarjetas preparadas previamente. Cuando se cae en una de esas casillas, el profesor de pedagogía terapéutica informa de qué habilidad es; la modela él y luego la ensaya con el niño. Las habilidades que se trabajan son muy básicas. Ensáyelas una y mil veces. Son:

- Presentarse.
- Presentarse a otros.
- Hacer peticiones.
- Pedir por favor y dar las gracias.
- Expresar un sentimiento.
- Aceptar una crítica.
- Hacer una crítica adecuadamente.
- Escuchar.
- Mantener una conversación adecuadamente.
- Aceptar un "no"/Saber decir "no".
- Responder a las acusaciones.
- Aceptar los propios errores.

Como puede verse, son habilidades que tienen importancia en el ámbito escolar. Si se abordan con el niño en las sesiones, luego se le puede animar a que las emplee en el patio, en clase... Al principio necesitarán mucha supervisión y ayuda de toda la comunidad escolar, pues lo que al niño le sale, por así decirlo, es su primera respuesta, a menudo inadecuada. Si ve que el niño no puede hacerlo, no insista. Quizá no hemos elegido el momento adecuado. Al ensayar estas habilidades baje a niveles muy sencillos y hágalas jugando.

Hágase presente en el patio para ayudar al niño en sus interacciones sociales. Avísele que esto será así. El niño debe saber que usted está en contacto con su tutor/a y que con él/ella planificarán el mejor modo de que pueda aprender a estar bien con los otros niños.

Los niños con trastorno de apego desorganizado severo solo funcionarán adecuadamente si hay un adulto cerca. Esto requiere de mucho esfuerzo por parte de todos, pero en muchas ocasiones no hay otra solución porque el niño solo, al menos al principio, no puede (es lo que se llama *permanencia externa*: dado que carecen de la noción de permanencia interna solo pueden regularse si alguien lo hace desde fuera. No se han hecho, posiblemente, conscientes de sí mismos en cuanto a personas separadas y no comprenden su impacto en el entorno. Por eso no saben cómo conjugar la satisfacción de sus deseos y los de los demás. Cuando el entorno no los satisface, el niño no busca hacer un cambio dentro de sí mismo, sino modificar el exterior).

Lo mejor es que siempre sea el mismo adulto el que esté presente en el patio. Si no puede ser, como a menudo ocurre, siempre que se cambie de lugar de trabajo o estancia, inmediatamente antes dígame al niño qué adulto será el responsable en ese sitio y que debe obedecerle en todo lo que diga. Ante los cambios de escenario y de aula, avísele al niño. También infórmele, en colaboración con su profesor, los horarios y los sitios donde se hace cada actividad, e incluso lo que se va a hacer a continuación, pues puede que no se sitúen en el espacio y en el tiempo (sobre todo los más pequeños o dañados).

Cuando haya conflictos agresivos, quejas de su conducta, etcétera, intervenga, siempre con calma. Acepte siempre al niño, pero hágale saber que no tolera su conducta (lo que hace: pegar, insultar...): aquí hay que mostrarse muy firme pero amable.

Enséñele cómo hay que actuar. Dígame cómo hacerlo. Recuérdele la habilidad social que esté en juego. Recuérdele cómo las han trabajado y que es momento de practicar. Necesitará mucha ayuda. Incluso modele, de nuevo —represente usted la conducta como en un teatro—, el comportamiento cuando esté con el niño en el aula de apoyo; el niño debe saber que es habitual que

ustedes trabajen los conflictos que han surgido. Por ejemplo, si se metió en un juego sin preguntar, escenifique esa situación y hágale ver cómo se actúa. Lo más habitual es que el niño niegue cualquier conflicto o que lo proyecte en el otro. Trabaje esto con él, diciéndole que entiende que actúe así porque a él le habrá servido. Pero que ahora no le ayuda nada porque lo que consigue es tener muchos conflictos y no poder disfrutar ni él ni los demás.

Si el niño se siente comprendido por usted (le hace notar que sabe que se comporta así porque así aprendió a hacerlo en un entorno anormal), es muy posible que vaya aceptando mejor sus indicaciones.

No obstante lo anterior, la experiencia nos dice, y tenemos que ser conscientes de ello y aceptarlo, que hay niños —los que más severamente presentan el trastorno— con los que no funcionan las pautas anteriores. No interiorizan las habilidades sociales, o no pueden aprenderlas, por sus dificultades con la permanencia. Por lo tanto, la presencia del adulto como referencia a la que recurrir en todo momento es la medida que se debe adoptar. Y habrá que trabajar las pautas de Rygaard (2008) —“Pautas para trabajar la conciencia social en el niño”—, que se detallan más adelante.

Cuando cause un daño (moral, físico o material), es crucial abordarlo mediante la reparación. Los niños con trastornos del apego presentan déficit en la empatía, no se ponen en el lugar del otro. Para poder ir ayudándole a cambiar esto, es preciso propiciar situaciones en las que se le ponga en la perspectiva de la víctima. En colaboración con el profesor del aula ordinaria, y también con los educadores o responsables del niño, este debe presentarse a quien causó daño y hacer algo que lo repare. El adulto debe acompañarle en todo el proceso e incluso hacer de modelo y ensayarlo con él. Se disculpará y le dirá que para reparar lo que hizo va a hacer algo positivo por él.

Es posible que el niño juegue con niños más pequeños. Esto es bastante frecuente, pues el niño realmente juega con los niños que responden a su edad madurativa y no cronológica. Siempre y cuando el niño no abuse y se muestre agresivo, permítale que lo haga durante un tiempo. Hay que estar muy encima porque estos niños pueden victimizar a otros fácilmente. Una madre comunicaba que su hijo de acogida, de 9 años, con un trastorno de apego desorganizado severo, jugaba con niños de 3 y que notaba que allí era feliz porque podía aprender muchas de las cosas que no había hecho a su edad. Poco a poco hay que ir animándole a integrarse con los de su edad, pero no hay que llevarse las manos a la cabeza porque esté un tiempo (pactado y controlado) con pequeños.

Procure que el niño pueda relacionarse inicialmente con niños más habilitados, a los cuales se les informe qué le ocurre a ese niño para portarse así. Enseñe a esos niños cómo proceder (que le enseñen a su vez cómo hacer

las cosas). No se trata de cargarlos de responsabilidad —esta siempre es del adulto— sino de que los niños comprendan qué le pasa al compañero para romper las reglas del juego o pegar tan fácilmente. Y que su respuesta sea la de comunicárselo al adulto responsable.

Los niños con hiperactividad-impulsividad asociada tienen severas dificultades para seguir secuencias normativas, las reglas de un juego, para tolerar frustraciones... Un adulto debe estar disponible cerca para enseñar al niño a relacionarse adecuadamente. Recuerde: no sabe.

Hay casos tan graves que precisan de atención todo el tiempo, pues, como decimos, carecen de la noción de permanencia interna (es el sentimiento de estar autodirigido, sentido de uno mismo a lo largo del tiempo; la voz de los cuidadores, interiorizada, que actúa como guía, está ausente). Estos niños (como apunta Rygaard, 2008) quizá solo tengan noción de sí mismos si usted está presente. Sí, parece difícil de creer, pero esto ocurre, en casos severos. Por lo tanto, puede ser necesario que una persona en exclusiva se encargue de ese niño recurriendo a un auxiliar de educación especial que trabaje en coordinación con el profesor de pedagogía terapéutica y con el profesor-tutor.

Se puede usar un sencillo registro de conductas en el que se recojan los comportamientos que el niño tiene que mejorar. Cada día, debe marcar (se le ayuda) con rojo si ese comportamiento no mejoró. Con naranja, si mejoró un poco. Y con verde, si mejoró mucho. Este sencillo instrumento ayuda mucho porque informa al niño cómo va y le sirve para aprender autorregulación.

5.2. INTERVENCIONES EN EL AULA ORDINARIA

5.2.1. PAUTAS PARA INTERVENIR EN EL AULA ORDINARIA

Tal y como Rygaard (2008) sugiere acertadamente, los niños con trastorno de apego suelen tener problemas de aprendizaje en un sentido amplio del término, problemas que no suelen estar la mayoría de los casos en relación con sus capacidades intelectuales, sino que tienen sus causas en las deficiencias de su habilidad para formar las relaciones afectivas y, por consiguiente, las relaciones sociales. En clase, los conflictos interrumpen constantemente el aprendizaje: los comportamientos de enfrentamiento y de fuga, los contactos superficiales, la falta de concentración...

Un niño aprende a aprender porque creó lazos adecuados en los brazos de sus padres. Si un niño con trastorno de apego no aprende, es que probablemente (Rygaard, 2008):

- no sintió una confianza básica (para abrirse a todo lo que proviene de otra persona);
- no pudo concentrar su atención y responder durante períodos cada vez más largos;
- no pudo perseverar en el estudio de un objeto (su madre no estuvo allí lo suficiente);
- no pudo compartir las experiencias y los sentimientos (la madre no respondía a las emociones que el bebé expresaba o lo hizo de una manera violenta);
- no pudo formar conceptos que tienen sentido a partir de esquemas fortuitos de informaciones sensoriales (la madre no se constituyó en centro afectivo, y el resto no se volvió información de contexto);
- no pudo aprender a predecir el comportamiento (la madre era impredecible en sus reacciones: ora no le hacía caso, ora le agobiaba con gritos y sacudidas violentas);
- no pudo concentrar su atención y pasar por alto los otros estímulos (la madre no fue el centro);
- no pudo dar una respuesta adecuada al contacto (la madre no lo hacía siempre).

Como afirma Rygaard (2008), donde dice “madre” considérese a la profesora años más tarde. El niño va a traer a la relación con la profesora lo que vivió en la relación con la madre.

Para que un niño pueda aprender, el bebé ha tenido que tener dos condiciones: la estabilidad corporal interna y la estabilidad del entorno. Dos aspectos fundamentales de los que han carecido los niños con trastorno del apego.

Por lo tanto, de lo anterior se desprenden las siguientes pautas que deben tenerse en cuenta (Gonzalo, 2006; Rygaard, 2008):

- El niño no puede aprender como los demás, esto es, como los que han tenido una vivencia de apego seguro. No se agobie, ni excite, ni preocupe ansiosamente. Se lo transmitirá al niño, y la relación y la tarea empeorarán. No sobreestime su capacidad para aprender.

- Priorice, ante todo, la relación con usted. Como dice Rygaard, es prioritario construirle una cuna. Esta metáfora quiere decir que su edad hay que dividirla por dos, por tres o por cuatro. Siendo así, ¿cuánto tiempo deja fuera de su vista a un niño de esa edad y espera que se comporte de forma tranquila? ¿Y hasta qué punto espera que comprenda las consecuencias básicas de sus reglas morales? Hasta muy poco.
- Por lo tanto, sitúele cerca de usted y supervise su trabajo continuamente. Hágale trabajar a tiempos cortos y con tareas funcionales y adaptadas a su nivel curricular real. Recuerde que los niños con trastorno severo del apego no pueden funcionar sin esa permanencia externa que suple a la interna de la que ellos carecen. No hay otra salida. De lo contrario, el niño, al perderle a usted como referencia, comenzará a moverse, molestar, interrumpir...
- Hable con el niño acerca de por qué le cuesta aprender y elimine la culpa que pueda sentir. Explíquele que, cuando se pasa por situaciones que hacen sufrir, la cabeza no está para centrarse en estudiar porque uno está siempre intranquilo, como un coche de bomberos con la alarma siempre encendida. El/ella es listo/a, pero necesita trabajar cosas de cursos anteriores.
- Inicialmente usted decide qué aprende el niño porque usted ha decidido que es bueno aprender. No le dé la responsabilidad al niño al principio. Si, posteriormente, observa que puede hacer tratos con él, haga pactos (el niño los romperá una y otra vez, a estos niños les cuesta aceptar un trato; no importa, vuelva a empezar otra vez) sobre cuánto va a trabajar y qué va a trabajar. Procure que lo que elija sea funcional. Tome usted la última decisión y dígaselo así: "Tú puedes opinar, pero yo decido".
- Felicítele por su trabajo, pero sin alabanzas excesivas.
- Cuando el niño vaya funcionando en su trabajo, pase a supervisarle intermitentemente y compruebe cómo responde. Pero para llegar a esto harán falta meses. E, incluso, con algunos, años.
- Proporciónale tareas en las que pueda brillar y sentirse protagonista de la clase. Pero sin exceso de alabanzas.
- Si el niño no funciona en las tareas o deberes que le proponga, asuma usted la responsabilidad y dígame: "Me equivoqué. Esta tarea era demasiado difícil para ti, por eso no la has hecho".
- La primera hora es la más importante, y usted debe tomar la responsabilidad de todo lo que pase en clase. Diga su nombre y ex-

plique por qué está ahí. Explique al niño quién es usted y por qué pueden tenerle confianza, qué es lo que usted espera de él y qué comportamiento aprecia en él.

- Marque claramente cuándo comienza y cuándo termina una lección corta, y explique cómo deben dejar la clase.
- Asigne un lugar a cada niño, no cambie de lugar los objetos de un día para otro. No deje a nadie, adulto o niño, salir o entrar en clase sin su autorización. Nadie puede aparecer para darle un mensaje durante sus lecciones: debe llamar y esperar su permiso para entrar y sólo dirigirse a usted. El móvil debe estar apagado.
- Utilice métodos multisensoriales de aprendizaje. No hable del libro, deje que el niño sostenga, mire y toque ese libro. Utilice medios de enseñanza que hablen en varios sentidos: puede tocar una letra de madera, puede olerla, oír cómo golpea, puede moverla, ponerla en fila con otras letras... No explique la gramática en palabras. Póngase de pie y diga: "Yo estoy aquí; entonces yo soy el sujeto; yo voy hacia ti, es el...".
- Anime al niño a "pensar en voz alta" —no demasiado—; así es como los niños pequeños aprenden a pensar. Eso los ayuda a organizar su tarea.

Finalmente, en el trato con niños con trastorno de apego desorganizado severo, incluimos también las pautas de Rygaard (2008) para desarrollar la conciencia social en el niño. Los niños con un nivel grave de presentación del trastorno deberán pasar por un trabajo de estas características.

Pautas para trabajar la conciencia social en el niño (Rygaard, 2008)

Fase I: Reparar en las pautas de comportamiento anormales

Utilice el primer mes en clase para observar los problemas específicos de comportamiento de cada niño y cómo entra en relación o evita hacerlo con usted.

Anote cualquier comportamiento que según su experiencia no sea normal: cualquier cosa que el niño haga (como gritar o ser violento con los otros) o la forma en que lo hace. Escriba, como dijimos antes, sólo la conducta.

Fase II: Orientar la acción hacia los esquemas

El niño que tiene trastorno de apego desorganizado tiene muy escasa conciencia de sí mismo, de sus esquemas de comportamiento y de su impacto en el entorno. Los niños más privados de contacto no tendrán ninguna conciencia de sí mismos, y los menos cuidados se sentirán tan inseguros que buscarán constantemente una confirmación externa a su existencia, reclamando constantemente la atención.

Al final de la jornada, haga que los niños puedan estudiarse en un espejo y ver y comentar sesiones cortas de video tomadas durante el día. Ayude simplemente a reconocer lo que el niño hace por rutina, no alabe ni recrimine el comportamiento. Cómo come, por ejemplo, si esto es una conducta problemática. Cuando la situación reaparece en la vida cotidiana, puede hacer referencia al vídeo para ayudar al niño a separarse de la situación. Proporcione un *feedback* neutro cuando observe el comportamiento.

Fase III: Reconocer modelos de comportamiento

Recuerde que nadie enseñó al niño a comportarse, nadie le enseñó qué debía hacer. Por eso está en clase: para aprender lo que debe hacer.

Un niño puede aprender a manejar todos los problemas que tiene (escaparse, pelearse, no ser capaz de escuchar, mirar una cosa todo el tiempo, discutir lo que el profesor dice, agredir a otros, sentirse sin valor, desconfiar, llamar la atención para que la profesora le vea, tener crisis de rabia sin razón, detestar a otros niños...). No tiene por qué sentir cariño si no puede (es posible que sea desapegado), pero sí debe aprender a comportarse bien con el profesor y en clase.

Recuerde: los problemas del niño se deben a una falta temprana de apego, responde del modo que sabe hacerlo.

Se termina esta fase cuando el niño reconoce y dice algo de sus propios esquemas de comportamiento y proclama "yo hago esto y lo otro". No hay que olvidar que el niño con trastorno del apego severo no es consciente de sí mismo ni del impacto que produce en el ambiente. El objetivo es que el niño se dé cuenta de ese impacto.

Fase IV: Ejercitar variaciones en el comportamiento

Si puede conseguir una mínima variación en el comportamiento del niño, este deja de ser impulsivo: él lo controla. El objetivo de la fase IV es utilizar las variaciones como un medio de controlar su propio comportamiento. En el momento en el que el niño puede utilizar una variación en un esquema, este ya no será un acto impulsivo.

Todo comportamiento se resume en dos variables: intensidad y velocidad.

Tome un modelo de comportamiento, como, por ejemplo, correr por la clase o interrumpir una conversación. No intente cambiar ese modo de ninguna forma y muestre que lo acepta.

Deje que un niño realice ese comportamiento continuamente, mientras que los otros niños forman un "jurado". A partir de este momento el niño debe realizar ese comportamiento siguiendo instrucciones como las siguientes:

- ¿Puedes hacerlo dos veces más rápido?
- ¿Puedes hacerlo tres veces más rápido?
- ¿Puedes hacerlo a cámara lenta?
- ¿Cómo de lento puedes hacerlo?
- ¿Puedes hacerlo dos veces más fuerte?
- ¿Puedes cuchichear todo el tiempo?
- ¿Puedes hacerlo al revés?
- ¿Puedes arrojar la mochila el doble de rápido?
- ¿Cómo de lento puedes lanzar la cartera?

Puede ejercitar la frustración ideando juegos como este: tome una bolsa con pequeños caramelos y pida a los niños que se pongan en fila frente a usted. Dígalos que el primero tendrá un caramelo, el segundo dos, el tercero, tres... O ponga dos caramelos sobre una mesa; usted está con los niños al otro lado de la clase; entonces anuncie que el que llegue el último a la mesa tendrá los dos caramelos.

Al final de las sesiones, diga a los niños que han demostrado que se pueden cambiar comportamientos. Se ha demostrado que es posible hacer cualquier cosa de una manera diferente.

No haga más requerimientos de cambios de comportamiento fuera de las instrucciones de esta etapa.

Fase V: La clase, "laboratorio de comportamientos alternativos"

En lugar de prohibir o interrumpir los comportamientos negativos, los ejercicios están previstos para desarrollar modelos más maduros a partir de los originales (los anteriores, de bebé). Ahora se hace un laboratorio, donde el niño puede dar sugerencias para añadir calidad al comportamiento que le dará más oportunidades de aceptación y de alcanzar sus objetivos.

Para empezar explique a los niños que el bebé sabio siempre quiere algo cuando se pone a gritar, a golpear o a llorar: puede tener hambre o quiere llamar la atención sobre él. Esto es con lo que nosotros vamos a trabajar ahora: cómo obtener lo que queremos. Si lo haces bien, puedes obtener lo que deseas. Si no, la gente te rechazará o te castigará. ¿Cómo comportarse adecuadamente para obtener lo que se quiere?

Veamos un ejemplo. Los niños se sitúan en círculo y eligen un comportamiento familiar habitualmente inaceptable que pueden trabajar para mejorar. Un niño lo realiza; luego usted organiza un breve debate de grupo:

“¿Qué más podemos hacer aquí? ¿Se puede hacer de otra forma? ¿Qué me proponéis?”. Después de cada sugerencia, el comportamiento se reinterpreta con la nueva modificación. “¿Qué te parecería a ti si alguien te hiciera lo mismo?; ¿si alguien te hablara de esta forma?”

Usted, que es el juez, decide si un modelo llevará al resultado deseado o no. Puede utilizar una escala de actuación de uno a diez y dar pequeños premios si se alcanza un determinado número de puntos.

Recuerde que en el niño el éxito está conectado con la ansiedad y que a medida que la representación se mejore, los mecanismos de defensa se activarán (sabotaje, maniobras de diversión, conflicto). Explique que este es otro movimiento del “pequeño sabio que vive en el interior del bebé”. Responda: “Nosotros, los profesores, sabemos que alcanzaréis este objetivo (mejorar el comportamiento), por eso continuamos”.

Fase VI: Utilizar el laboratorio en la vida global de la clase

Elija cualquiera de los nuevos comportamientos perfeccionados y convertidos en reglas de vida en clase, fuera de las sesiones. Escoja sólo unos pocos y explique en qué situaciones tienen que utilizarse. Por ejemplo, si un niño entra dando un portazo, ahora puede decir cosas como: “¿Puedes hacerlo en cámara lenta?”.

Los comportamientos, de momento, solo se hacen en clase, no fuera de ella.

Fase VII: Enseñar a otros lo que hacemos en clase

La clase recibe a otros niños (invitados) o profesores, y se les explica todo lo que han aprendido.

En ese momento, puede usted comenzar a enviar a los niños fuera de clase por parejas —en un tiempo muy breve— para realizar una secuencia de pautas de comportamiento, modificadas, por ejemplo, dar una vuelta por el patio con tranquilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las referencias que he citado a lo largo de este trabajo son básicas, los libros de cabecera para cualquier persona que desee profundizar en este apasionante campo de la psicología. Son las siguientes:

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005) Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona, Gedisa.
- Gonzalo Marrodán, J. L. (2005) Cómo ayudar a los niños con trastorno de apego. San Sebastián, Seminario para los trabajadores familiares de la Asociación ARGABE de San Sebastián, documento no publicado.
- Gonzalo Marrodán, J. L. (2006) El tratamiento educativo de los niños con problemas emocionales y de conducta. San Sebastián, Jornadas del Berritzegune de Bidasoa, documento no publicado.
- Levy, T. y Orlans, M. (1998) Attachment, Trauma and Healing: understanding treating attachment disorder in children and families. En J. Barudy y M. Dantagnan. Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona, Gedisa, 2005.
- Rygaard, N. P. (2008) El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos del apego. Barcelona, Gedisa.
- Siegel, D. J. (2007) La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Ziegler, D. (2002) Traumatic experience and the brain. Arizona, Acacia Publishing, Phoenix.

Acerca del autor

José Luis Gonzalo Marrodán

E-mail: joseluis@joseluisgonzalo.com

Nació en Donostia-San Sebastián, España, en 1967. Es licenciado en Psicología por la Universidad del País Vasco. Tiene una maestría en Terapia de Conducta por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y un título de posgrado en Psicopatología Clínica por la Universidad de Barcelona. Completó su formación de psicoterapeuta infantil en el Instituto de Formación e Intervención-Acción sobre la Violencia y sus Consecuencias, dirigido por los prestigiosos profesionales Jorge Barudy y Maryorie Dantagnan. Impulsó un importante trabajo de concienciación del impacto que los malos tratos causan en el niño a través de la impartición de numerosas jornadas y seminarios para psicólogos, pedagogos y tutores escolares.

En 1999, fue homologado por la Diputación Foral de Gipuzkoa para la realización de tratamiento psicoterapéutico a menores en situación de desprotección que participan en los programas de intervención familiar, acogimiento residencial o acogimiento familiar. Lleva a cabo tareas de coordinación con el niño y su contexto socioeducativo. Además, ejerce como psicólogo de niños y adultos en su consultorio privado desde 1994 y realiza psicoterapia especializada en niños y adultos con traumas y trastornos de apego como consecuencia del maltrato, del abandono o del abuso sexual.

Editorial LibrosEnRed

LibrosEnRed es la Editorial Digital más completa en idioma español. Desde junio de 2000 trabajamos en la edición y venta de libros digitales e impresos bajo demanda.

Nuestra misión es facilitar a todos los autores la **edición** de sus obras y ofrecer a los lectores acceso rápido y económico a libros de todo tipo.

Editamos novelas, cuentos, poesías, tesis, investigaciones, manuales, monografías y toda variedad de contenidos. Brindamos la posibilidad de **comercializar** las obras desde Internet para millones de potenciales lectores. De este modo, intentamos fortalecer la difusión de los autores que escriben en español.

Nuestro sistema de atribución de regalías permite que los autores **obtengan una ganancia 300% o 400% mayor** a la que reciben en el circuito tradicional.

Ingrese a www.librosenred.com y conozca nuestro catálogo, compuesto por cientos de títulos clásicos y de autores contemporáneos.