

Aprenem tal com ens vinculem

Rosa Sellarès

En aquest article, es tracta de posar en relació alguns conceptes de la teoria de l'aferrament de Bowlby amb l'aprenentatge, de contemplar les dificultats d'aprenentatge i de comportament com a expressió de la vulnerabilitat dels infants i de destacar la necessitat de disposar d'una base segura per poder aprendre, com també de remarcar la necessitat que l'escola pugui esdevenir, per a tots els infants però especialment per als més vulnerables, un espai de seguretat i de creixement.

La comprensió de les dificultats d'aprenentatge i de relació a l'escola

L'experiència de l'escola tindrà efectes importants i duradors en un procés de desenvolupament que es nodreix de la necessitat de moure's i d'explorar, la capacitat innata de processar i d'integrar informació de caire cognitiu i emocional de l'infant, i de la cura, l'afecte i l'estimulació de les persones adultes.

La majoria de nens i nenes s'adapten a l'escola, aprofiten el que aquesta els ofereix i aprenen tal com s'espera que ho facin. D'altres, però, no poden afrontar amb èxit les tasques ni les rutines acadèmiques. Entre les criatures que preocupen famílies i mestres, hi ha les que presenten dificultats d'aprenentatge clarament establertes, però també aquelles altres que, tot

i que tenen prou capacitat per adquirir coneixements nous, sembla que no disposin de requisits bàsics per aprendre.

Són infants als quals els costa controlar la impulsivitat, relacionar-se amb les companyes i els companys, acceptar els límits i tolerar la frustració de no saber, mantenir l'interès durant la tasca, buscar estratègies, planificar, acceptar els errors i corregir-los, acabar les feines, avançar, treballar amb una certa autonomia...

Les dificultats poden presentar-se amb més o menys intensitat i estar en relació amb estructures i funcionaments mentals molt diversos. En qualsevol cas, però, val la pena preguntar-se fins a quin punt l'ansietat i les preocupacions de la criatura interfereixen en l'aprenentatge i com se situa l'escola i respon davant d'aquestes dificultats.

Quan la comprensió de les dificultats i les respostes que s'hi donen se centren en l'alumne en lloc de fer-ho en la nena o el nen, es privilegien de manera excessiva les explicacions basades en l'aspecte orgànic o s'adrecen tots els esforços a modificar els comportaments indesitjats sense intentar entendre'n el sentit ni escoltar la criatura i la família, es corre el risc de caure en una racionalització deshumanitzada dels problemes dels infants i de condemnar les criatures a un sentiment constant de fracàs.

Quan, per contra, l'escola és comprensiva i s'implica a ajudar els alumnes i les famílies, pot actuar com un factor de prevenció que afavoreixi la reducció de la vulnerabilitat dels infants i marqui positivament el curs del desenvolupament dels nens i les nenes.

Per entendre'ls i ajudar-los, caldria tenir en compte els aspectes següents:

- Les criatures arriben a l'escola amb una història de relacions i d'aprenentatges, unes expectatives familiars i individuals i unes capacitats i unes actituds determinades per incorporar la informació i processar-la.
- Les dificultats d'aprenentatge i/o de comportament haurien de poder ser enteses en la dimensió emocional, com a símptomes d'inseguretat i de malestar de persones singulars que mostren la seva vulnerabilitat justament a través d'aquestes dificultats.
- Per donar respostes que corresponguin a la complexitat de la problemàtica de les dificultats d'aprenentatge i de comportament a l'escola, cal disposar de diferents eines i plantejaments teòrics que permetin aproximar-se als processos d'ensenyament-aprenentatge, a les dinàmiques relacionals i a les problemàtiques individuals.

Les propostes de la teoria de l'aferrament poden contribuir a fer entendre les dificultats des d'una perspectiva evolutiva i orientar l'elaboració d'estratègies per ajudar les criatures vulnerables.

Vinculació i aprenentatge: algunes idees bàsiques

Per aprendre, cal sentir-se segur

El sentiment de seguretat s'adquireix a les primeres edats mitjançant les interaccions re-

petides amb les persones adultes significatives. La qualitat de les respostes d'aquestes persones adultes als comportaments amb els quals els infants cerquen la proximitat i el contacte tot cridant l'atenció, afavorirà més o menys el desenvolupament d'un sentiment de seguretat i confiança. D'aquestes primeres interaccions, en sorgiran modalitats de reacció que influïran en la manera d'afrontar la realitat i en el tracte amb els altres al llarg de tota la vida.

Perquè s'instauri aquest sentiment de seguretat, les persones adultes haurien de ser capaces de sintonitzar empàticament amb les necessitats i els estats emocionals de l'infant i transmetre-li el sentiment de ser comprès per una altra persona, com també d'oferir-li un entorn sensible on es consideri que val la pena assabentar-se del que els passa a les persones i comunicar-ho.

La persona que s'hagi pogut vincular de manera segura, es representarà la gent amb qui manté vincles significatius com a persones disponibles, atentes i disposades a ajudar-la si pateix dificultats o perills, i es farà una representació complementària d'ella mateixa com d'algú capaç de ser estimat i valuós (Bowlby, 1983).

Aquest sentiment de seguretat serà determinant per poder gestionar les emocions i desenvolupar competències cognitives i relacionals bàsiques perquè els infants siguin capaços d'afrontar l'aprenentatge i els intercanvis socials a l'escola.

Però no totes les persones arriben a desenvolupar una vinculació segura. A través de l'observació de les reaccions dels infants i de la interacció amb les seves mares, és possible diferenciar molt aviat els nens i les nenes que presenten una modalitat de vinculació segura dels que tendeixen a vincular-se de manera insegura-

ra. Per establir aquesta diferenciació, s'ideà el conegut procediment experimental de la «situació estranya» (Ainsworth i altres, 1978), en què es demanava a les mares de criatures d'un any que abandonessin l'habitació on hi havia una altra persona adulta i s'estudiaven les reaccions dels infants. Segons aquestes reaccions, es distingeix entre infants segurs i infants insegurs. Al seu torn, aquests darrers es diferencien entre infants insegurs evitatius i ambivalents. Més tard, en el grup d'infants insegurs, s'hi descriurà encara un altre grup: el dels infants insegurs desorganitzats (Lyons-ruth i Jacobovitz, 1999).

Aquesta categorització serveix per caracteritzar una sèrie de patrons de resposta davant de les persones i de les situacions quotidianes, que els infants hauran après en la història dels intercanvis amb les figures significatives. No es tracta pas de classificar rígidament les criatures, sinó d'establir un seguit de modalitats de resposta que tendeixen a mantenir-se al llarg del desenvolupament, però que poden ser moderades o modificades per experiències posteriors.

La possibilitat de vincular-se i respondre de manera més o menys segura, té a veure amb representacions sorgides de la història de les relacions amb les persones significatives

Entre els quinze i els divuit mesos (Stern, 1985), i com a resultat de la repetició dels intercanvis entre el nadó i les persones significatives, sorgiran els «models operants interns». Són una mena de «mapes interns» que organitzen la percepció del món (Bowlby, 1988) i inclouen regles i expectatives arran de la pròpia conducta, de la dels altres i de la naturalesa de la interacció (Fonagy, 2001). Aquestes representacions estan inscrites en el cervell, fora de la consciència, i marquen el comportament i la

modalitat de resposta. Comporten elements tant cognitius com afectius, i no només guien els sentiments i la conducta, sinó també l'atenció, la memòria i la cognició (Main, Kaplan i Cassidy, 1985). Tenen més a veure amb la memòria procedimental o implícita (com ara anar amb bicicleta), que no pas amb la memòria declarativa (recordar les taules de multiplicar).

Pensar en la possible influència de representacions d'aquesta mena, que poden actuar al marge de la voluntat de les criatures, pot ajudar a entendre algunes reaccions i algunes maneres de comportar-se aparentment irracionals i provocatives que generen alarma quan apareixen a l'escola. Així, els comportaments d'alguns alumnes vers els altres poden estar en relació amb allò que se'ls ha fet o que se'ls està fent a ells, de manera que, quan, per exemple, una nena o un nen abusa dels companys i les companyes, potser també ella o ell ha patit alguna experiència d'abusos (Boston i Azur, 1983).

Juntament amb aquestes representacions i modalitats de resposta, es desenvolupa el «self», el nucli de la personalitat

El *self* és aquest estat subjectiu que separa l'experiència d'una persona de la de les altres i proporciona un sentiment de continuïtat i cohesió a les diferents experiències de l'individu al llarg de tota la vida. És com un filtre a través del qual experimentem el món (Pine, 1990). Una realitat psíquica que es viu en la immediatesa que ens permet sentir la sensació d'existir, de ser viu, coherent i algú proveït d'autoestima, d'iniciativa i d'ideals (Lancelle, 1999).

Aquesta concepció d'un mateix, de la pròpia capacitat per desvetllar l'interès de l'altra persona o per aconseguir allò que hom es proposa, s'activa en el tracte amb els altres, en

afrontar situacions imprevistes o d'aprenentatge o en situacions d'estrès, que són les que posen el *self* a prova. Per això, serveix de poc «ensenyar» o dir a les criatures el que han de fer, en cas, per exemple, que es vegin assetjades, si elles no es veuen capaces de defensar-se; o dir-los que s'hi esforcin si elles no se senten capaces d'afrontar les tasques escolars ni de «posar-s'hi».

La capacitat d'afrontar la incertesa i la novetat, i de reflexionar-hi, dependrà de com s'hagi anat construint aquest *self*, de la seva autonomia i de la seva autoestima, que no consisteixen tan sols a tenir un bon autoconcepte en abstracte, sinó també en la confiança en un mateix i en els altres i en la capacitat de respondre als reptes que va plantejant la vida.

La mena de vinculació es reflecteix en la manera d'aprendre

Els tipus de vinculació i les modalitats de resposta de les persones poden ser observats també en les situacions d'aprenentatge (Geddes, 2006). Vegem, a continuació, quines característiques presenten.

Els infants amb una vinculació segura

Aquests infants han tingut cuidadors primaris propers, atents i disponibles, amb els quals han mantingut intercanvis afectius positius. Disposen d'un sentiment de seguretat bàsica que els permet sentir-se autònoms, curiosos i estimulats per explorar la realitat i la manera de comportar-se dels altres i tolerar la frustració de no saber (Bowlby, 1989; Geddes, 2006). També són competents, tant des del punt de vista cognitiu com afectiu.

Nombrosos estudis han assenyalat la relació entre l'empatia amb el cuidador primari i el desenvolupament de la funció reflexiva, així mateix, també han mostrat l'associació entre

seguretat i competència. La seguretat en la vinculació és un bon predictor de la capacitat metacognitiva i de simbolització de l'infant (Gosselin i altres, 2002) i del desenvolupament de la capacitat de poder sentir i pensar tal com ho fan les altres persones.

Els infants amb una vinculació insegura

Aquests infants representen al voltant del 35% dels nens i les nenes a les diferents cultures (Goldberg i altres, 1995). Aquesta manera de vincular-se no ha de ser considerada patològica, sinó un indicatiu d'una certa dificultat de les criatures per manejar les emocions, probablement perquè les mares i els pares també l'han patida.

Són nens i nenes que palesen la seva inseguretat a través de les mostres següents: ansietat quan s'han de separar de les persones conegudes o quan han d'afrontar situacions noves de resultat incert, manca de contacte amb les pròpies emocions i d'empatia envers les altres persones, pobresa del joc, por d'explorar el desconegut, baixa autoestima, dificultats per comunicar-se i expressar-se, etc.

Són expressions de la vulnerabilitat, producte d'experiències primerenques de vinculació adverses que es poden perpetuar o incrementar si no hi ha cap possibilitat d'establir relacions més positives amb altres persones, que permetin viure situacions noves amb seguretat i revisar els models mentals i la manera que té l'infant de «viure's» i de veure's.

És possible establir una relació entre les diferents modalitats de vinculació insegura i determinades dificultats a l'hora d'aprendre (Barret i Trevitt, 1991; Geddes, 1999 i 2006). Tenir en compte aquesta relació ajuda a anar més enllà de l'escolar per entendre les dificultats, les necessitats i les característiques idiosincràtiques de cada criatura.

Les propostes de la teoria de l'aferrament i l'escola

Les propostes de la teoria de l'aferrament poden ser útils per entendre els problemes psicològics i psicopatològics dels infants de manera evolutiva, en la mesura que s'emprin com a eines per entendre les maneres de comportar-se de les criatures i elaborar estratègies. Les categoritzacions que puguin resultar de les observacions basades en aquestes propostes han de ser complementades ineludiblement amb la comprensió d'allò que és subjectiu.

Proporcionen elements per entendre que cal reconèixer la importància i la legitimitat de l'experiència emocional a l'escola (Salzberger-Wittenberg, Henry i Osborne, 1989), que la manera de relacionar-se està en relació amb la manera d'aprendre i que no totes les estratègies serveixen igualment per a tots els nens i nenes.

Mostren el paper que l'escola pot desenvolupar en la prevenció i en la resposta a les dificultats, si pot contribuir a fer disminuir la vulnerabilitat dels infants afavorint l'adquisició de la seguretat de la qual no disposen, de competències cognitives, simbòliques i relacionals poc desenvolupades i la millora de l'autoestima (Sellarès, 2006).

Això ho pot fer l'escola, especialment a les primeres edats, quan ofereix un context per al desenvolupament saludable on els infants poden viure «experiències correctores» que permetin experimentar el sentiment de seguretat i trobar figures de vinculació reparadores.

HEM PARLAT DE:

- Psicologia de l'educació.
- Evolució i maduració.
- Aprenentatge.
- Educació emocional.

Referències bibliogràfiques

- AINSWORTH, M.D.S. i altres (1978): *Patterns of attachment - a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- BARRET, M.;TREVITT, J. (1991): *Attachment behaviour and the schoolchild. An introduction to educational therapy*. London. Routledge.
- BOSTON, M.; SZUR, R. (1983): *Psychotherapy with severely deprived children*. New York. Routledge Kegan & Paul.
- BOWLBY, J. (1983): *La pèrdua afectiva*. Buenos Aires. Paidós.
- (1989): *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires. Paidós.
- FONAGY, P. (2001): *Attachment theory and psychoanalysis*. New York. Other Press.
- GEDDES, H. (1999): «Attachment behaviour and learning: Implications for the pupil, the teacher and the task». *Educational Therapy and Therapeutic Teaching*, núm. 8.
- (2006): *Attachment in the classroom. The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. London. Worth Publishing.
- GOLDBERG, S. i altres (1995): «Infant-mother attachment and behaviour problems in healthy and chronically ill pre-schoolers». *Developmental Psychology*, núm. 20, pp. 504-514.
- GOSELIN, E. i altres (2002): «Attachment security and the problem solving behaviours of mothers and children». *Merrill-Palmer Quarterly*, oct. 2002.
- LANCELE, G. (comp.) (1999): *El self en la teoría y en la pràctica*. Buenos Aires. Paidós.
- LYONS-RUTH, K.; JACOBOVITZ, D. (1999): «Attachment disorganization: unresolved loss, relational violence and lapses in behavioural and attentional strategies», a CASSIDY, J.; SHAVER, P.R.: *Handbook of attachment theory and research*. New York. Guilford.
- MAIN, M.; KAPLAN, N.; CASSIDY, J. (1985): «Security in infancy, childhood and adulthood. A move to the level of representations». *Growing Points of Attachment Theory and Research*, núm. 50.
- PINE, F. (1990): *Drive, ego, object and self: A synthesis for clinical work*. New York. Basic Books.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I.; HENRY, G.; OSBORNE, E. (1989): *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona. Estudis / Rosa Sensat / Edicions 62.
- SELLARÈS, R. (2006): «La continuidad de cuidados en salud mental y los ámbitos de educación formal». Ponència presentada al XXIII Congrés de l'AEN (Associació Espanyola de Neuropsiquiatria). Bilbao, 11-13 de maig.

Rosa Sellarès Viola

Doctora en psicologia, llicenciada en pedagogia terapèutica i directora de la Fundació PRESME

rsellares@wanadoo.es