

YOLANDA GONZÁLEZ VARA

# EDUCAR SIN MIEDO A ESCUCHAR

Claves del acompañamiento respetuoso  
en la escuela y la familia



Lectulandia

Cada niño tiene su propio ritmo para madurar y superar las diferentes fases de crecimiento. Sin embargo, en nuestra sociedad este proceso natural se ve limitado por la estructura rígida de la escolarización. El resultado son algunas de las disfunciones y problemas que hoy alertan sobre el fracaso de este modelo, y que van más allá de los malos resultados en conocimientos o la supuesta incapacidad de nuestros hijos para concentrarse o mantener la atención.

Yolanda González se dirige a los padres y profesores para proponer un modelo de educación respetuoso con los niños, que tenga en cuenta los complejos procesos emocionales de los pequeños y que facilite el proceso de adaptación e integración, en línea con la teoría del apego y del modelo de prevención reichiano.

El objetivo es una educación integral y no compartimentada, que ponga fin a la escisión entre familia y escuela y que transforme la delegación paterna y materna en una colaboración real con los educadores. De esta manera los niños podrán desarrollar su deseo natural de aprender, explorar y vivir en un ambiente de seguridad y confianza.

Yolanda González Vara

# **Educación sin miedo a escuchar**

**Claves del comportamiento respetuoso en la escuela y la familia**

ePub r1.0

XcUiDi 02-05-2024

Yolanda González Vara, 2020

Editor digital: XcUiDi  
ePub base r2.1

# PRÓLOGO

*por*  
**SUSANA VOLOSÍN**

Es una alegría y un privilegio escribir este prólogo para este libro. Como colega y amiga, puedo afirmar la calidad profesional y humana de su autora, Yolanda González.

Esta, su segunda obra, sigue reflejando como en la primera, sus conocimientos, su experiencia, su amor y respeto a los niños. Pero sobre todo, como escritora, refleja su brillante capacidad para comunicar. No es extraño que *Amar sin miedo a malcriar* haya tenido tanto éxito editorial.

Sus reflexiones son como un holograma: en él cada parte reproduce la imagen total del objeto. Como apunta el poema de William Blake:

*ver el mundo en un grano de arena  
y el cielo en una flor silvestre...*

Así, ella puede traducir en palabras sencillas los conceptos más complejos de la psicología, la pedagogía, la filosofía, las ciencias sociales, etc.

Los temas preocupantes actuales sobre la adolescencia, la hiperactividad, la depresión, la agresividad y, fundamentalmente, los problemas de adaptación del pequeño en la escuela, los conduce hacia orientaciones operativas, concretas y cotidianas. De esta forma acompaña a los padres y a los maestros que necesitan ese apoyo y ese consejo, ya que hoy en día están desorientados y solos frente a instituciones rígidas que solo estimulan cerebros, cuando las prioridades de los niños son ser reconocidos como personas completas, con afectividad, sexualidad y espiritualidad, además de intelecto.

Las palabras de Yolanda, próximas y cercanas, muchas veces involucrando a los lectores con un «tú», alientan a la esperanza.

A mi parecer, el *leitmotiv* de su libro es el pasaje respetuoso a la integración de todo lo que está separado, fragmentado o aislado, a una integración reflexionada y elaborada para permitir el acercamiento de la familia a la escuela y de la escuela a la familia, para lograr finalmente el desarrollo integral de la niña y el niño, condición indispensable para convertirse en un adulto «íntegro».

En nuestra civilización hemos perdido el valor de los tiempos y espacios transicionales. En cambio, muchas comunidades indígenas originarias dan mucha relevancia a los ritos de pasaje. La autora tiene el don de recuperar en esta época y circunstancias estos ritos de pasaje, proponiendo «pasos» adecuados al ritmo madurativo de los pequeños. Pasos que permitan reunir en la frontera a profesores y docentes, para crear un espacio en común que yo llamo «transfrontera». Allí, por empatía y sensibilidad a sus hijos y alumnos, surgirá un área especial de acuerdos que manifestarán la urgente conciencia de que estos seres necesitan, a edades tempranas, de un apego seguro para configurar un psiquismo sólido, condición esencial para una buena separación y una apertura a nuevos vínculos.

Yolanda González enfatiza el acompañamiento, pero también la pasión vocacional docente, énfasis de la que es muy coherente también en sus propios gestos.

No olvido un día, hace varios años, en el que, en un restaurante de Alicante, no pudo soportar el sufrimiento de un bebé que lloraba en su cochecito mientras su mamá, distraída, comía y charlaba con sus amigos. Ella se acercó respetuosamente y le aconsejó que tomara en sus brazos a su pequeña y la acunase. Lo hizo sin culpabilizarla, actitud que mantiene permanentemente en su texto, buscando la comprensión y las causas, como en el tema de la agresión infantil.

Como Yolanda, en mi trabajo de psicoterapeuta o en mis clases de expresión corporal, insisto en ayudar a captar y canalizar adecuadamente esta agresión en los pequeños y los adultos antes que involucre en violencia destructiva. De esta manera, se crean las condiciones para transmutar dicha agresión en fuerza y energía para luchar por sus proyectos y valores. Ya que esta fuerza alimentará la confianza de los niños para elevar su voz en la defensa de sus derechos.

Hace unos días, en la fiesta de entrega de los premios de Onda Cero Radio, en Palma, un locutor contó un episodio con su peque de cuatro años: el padre le avisó de que el siguiente lunes empezaría a ir también a la escuela por las tardes, y su niño le contestó: «Oye, papá, eso no lo tratamos tú y yo».

F. Tonucci, el prestigioso educador italiano, tiene un escrito cuyo título es *Cuando los niños dicen ¡BASTA!* En él habla de la emergencia de los Consejos de niños en Italia, Argentina y en Reus (España). No solo es importante la creación de dichos Consejos, sino que los niños sean escuchados por los adultos. No solo son privilegiados los niños escuchados, sino también los adultos que los escuchan, ya que gracias a ellos han podido mejorar muchos aspectos de la vida de sus pueblos.

En la Escuela de O'Pelouro, en Galicia, cada día se comienza con una asamblea, donde intervienen niños y adolescentes, para planificar el programa del día.

Fermo parte de un posgrado para maestros de la Universidad de Baleares. El objetivo de mi módulo es desarrollar «los primeros lenguajes del niño: el cuerpo y la emoción», como base fundamental para adquirir el lenguaje oral, y luego el lenguaje escrito y la lectura.

Desde lo corporal, pido a los docentes de la escuela infantil conectar con su niño interior, porque solo así podrán aplicarlo a sus alumnitos. Entre el programa de ejercicios incluyo el exteriorizar el ¡basta!, y el ¡sí!, y el ¡no!, expresados desde sus entrañas, para afirmarse ante todo lo que quieran o rechacen en sus vidas y en su profesión. Solo desde esa autenticidad podrán conseguir la expresión auténtica de dichos ejercicios en sus alumnos. Así lo pude verificar en algunos vídeos, que mostraban como los pequeños conseguían manifestar esas exclamaciones en las aulas, comunicando sus emociones con sus bracitos y sus voces.

D. Winnicott, el pediatra y psicoanalista inglés, diferencia entre el sí mismo auténtico del falso. El *self* auténtico es el que permite la espontaneidad y la creatividad, mientras que el falso, de tanto adaptarse a los otros o al sistema social, pierde su «yo soy», su mismidad.

El libro *Educación sin miedo a escuchar* es uno de esos textos que no solo defiende la autenticidad, sino que da la mano para lograrla.

Y la autenticidad es el camino para la dignidad.

W. Reich dijo: «Los niños auténticos de hoy son el futuro del mañana». Lo que se podría completar así: «Los niños auténticos de hoy, son el futuro para la humanidad digna del mañana».

Que esta obra sea una contribución para ese futuro.

SUSANA VOLOSÍN  
Psicóloga y psicoterapeuta,  
directora del centro Cor Endins de Mallorca

## **AGRADECIMIENTOS**

Sin los grupos de madres y padres, antorcha viva y permanente de la confianza en el cambio de mirada a la infancia, sin la apertura de sus corazones dispuestos a superar los obstáculos en el camino... este libro no habría podido ver la luz.

Sin los grupos de educadores, luchadores incansables ante murallas invisibles que impiden la proximidad a la infancia, este libro no sería el espejo de mi interacción con su práctica.

Pero sin el contacto con las pequeñas criaturas, sedientas de amor y empatía, hambrientas de comprensión y de respeto, jamás habría osado escribir por ellas.

Dedico este libro a los peques, con todo el respeto, agradecimiento y amor que me despierta el contacto directo con la primera infancia.

Mi gratitud a mis queridas amigas, que me han apoyado y animado en la realización de este libro, especialmente a Isabel y Arantxa por sus sugerencias.

Y te agradezco a ti, apreciado lector, por dejarte acompañar en la senda de la reflexión y la comprensión de esta etapa crucial del desarrollo infantil.

Ayer y hoy, gracias a mi hija. Mi gran maestra.

## INTRODUCCIÓN

# LA AVENTURA DE ACOMPAÑAR A PADRES Y EDUCADORES

Escribir el libro que tienes en tus manos ha sido realmente una labor apasionante. Apasionante, porque cada letra emana del corazón y se desliza y sustenta en las directas y enriquecedoras experiencias con los niños, los padres y los educadores. Experiencias intensas, que a su vez refuerzan y consolidan los conocimientos teóricos adquiridos sobre el maravilloso universo infantil.

Apasionante, sí. Compleja labor, también.

¿Por qué?

Es un reto tratar este tema enfocado a dos colectivos que, en ocasiones, se encuentran con ciertas dificultades o conflictos para alcanzar la necesaria colaboración activa desde sus diferentes funciones. Entre otras causas de índole institucional, los conflictos más frecuentes entre escuela y familia se deben a la diferente percepción que presentan en relación a la infancia y la educación. Sin embargo, es imprescindible caminar hacia la integración de estos contextos educativos si queremos realmente abrir nuevos caminos a favor del bienestar infantil.

El abordaje de la función de la escuela desde una perspectiva saludable que respete a sus verdaderos protagonistas, los pequeños, requiere, por un lado, una reflexión profunda sobre los modelos de crianza actuales y, por otro, un análisis sobre la necesidad de realizar importantes cambios estructurales a nivel institucional y social. En definitiva, tanto la familia como la institución escolar y la sociedad deben unificar criterios saludables que favorezcan una ampliación de la mirada y de la empatía hacia la primera infancia.

¿Cuál es la realidad de estos dos contextos educativos?

Cada mes de septiembre, año tras año, recibo decenas de correos electrónicos de madres, y algunos padres, que se preguntan angustiadas **qué hacer** ante el llanto desconsolado de su peque al inicio de la escolarización. Madres que narran sus dudas e inquietudes y que se sienten sometidas a una intensa presión social que no repara en la escucha de las emociones infantiles, sino al contrario, ignora y/o normaliza cualquier reacción «adversa» individual, considerada como molesta para el funcionamiento estandarizado.

Además del inicio de la escolarización y las dudas que suscita, hay que sumar las muchas y variadas inquietudes ante las diversas situaciones que se presentan durante el curso escolar en edades tempranas, tanto para padres como para educadores, como veremos en capítulos posteriores.

El otro contexto que interactúa con la primera infancia tampoco lo tiene fácil. Como formadora de educadores infantiles, he tenido la oportunidad de comprobar la necesidad formativa y de reciclaje permanente que presentan, afortunadamente y cada vez más, algunos centros educativos.

Los propios educadores reconocen que son preparados en la universidad para «educar» y enseñar a los pequeños diversos contenidos y conocimientos, pero que experimentan muchas lagunas en otras áreas imprescindibles para interactuar adecuadamente en la primera infancia. Estos profesionales demandan una mayor comprensión de las necesidades emocionales infantiles para no repetir modelos educativos poco saludables como los actuales. Es decir, modelos que potencian en primer lugar cabezas sin corazón, autómatas sin capacidad crítica y tantos otros problemas que acarrea una educación basada en la razón y escindida de la emoción.

Desde 1993, y durante más de diez años en el programa de Bienestar e Infancia del Ayuntamiento de San Sebastián, he sido formadora de educadores infantiles, más tarde del profesorado de la ESO y por último de profesores de bachillerato y monitores de tiempo libre. Paralelamente, formaba y supervisaba a equipos de profesionales que interactuaban en las denominadas escuelas de padres.

Nuestro objetivo central ha sido unificar criterios que posibilitaran un mayor grado de salud y bienestar tanto en la escuela como en la familia, con el foco

de atención centrado en preservar y atender las necesidades emocionales en la primera infancia.

Este gran abanico de experiencias formativas me ha permitido comprobar en vivo y en directo las aspiraciones y limitaciones de estos colectivos que buscaban, y buscan, un mayor conocimiento de los procesos emocionales infantiles (en el caso que nos ocupa) y sus intentos de cambio dentro de una estructura rígida, que constantemente limita las necesarias y profundas transformaciones educativas para garantizar un desarrollo saludable y preventivo en esta etapa crucial del desarrollo.

Ante estas dos necesidades y realidades complejas (padres y educadores), y sin olvidar el mencionado foco de atención central y *prioritario* que es la primera infancia, tomé la delicada decisión de escribir para ambos colectivos, buscando esencialmente unificar e integrar ambos contextos educativos.

En este sentido, soy consciente de que una lectura empática del presente y complejo tema debe superar ciertas dificultades. Confío en que la lectura y el abordaje conjunto para padres y educadores ayude a sortear cualquier obstáculo que hallemos en el camino, por el bienestar de los más pequeños.

¿Cuáles son los obstáculos o aspectos que hay que valorar?

Se concretan en los tres siguientes:

- **El primero:** cada contexto familiar o educativo es único, como único es el caso particular de cada pequeño. No se puede generalizar ni realizar afirmaciones globales cuando hablamos de procesos de maduración infantil, debido a que estos procesos no son independientes en sí mismos, sino que responden a la interacción con los dos contextos citados (familia y escuela), de los cuales las criaturas dependen totalmente para su desarrollo y bienestar emocional.
- **El segundo:** tratar sobre la escolarización temprana conlleva el análisis de muchos factores interrelacionados, que exigen evitar respuestas normativas y simples que pretenden de algún modo y como objetivo final la adaptación infantil a esta sociedad estresada, cambiante y neurótica al precio que sea. Es decir, no deberíamos ignorar las respuestas de resignación o de pseudoadaptación al inicio de la escolarización. Ninguna justificación social o laboral es suficiente cuando se genera sufrimiento innecesario en etapas

tempranas. La consciencia de esta situación nos permitirá ir modificando las leyes laborales en lugar de continuar ignorando las necesidades emocionales de la primera infancia.

- **El tercero** y más importante, el objetivo de este libro, es favorecer una comprensión profunda del proceso madurativo infantil, que favorezca mejorar el acompañamiento a la etapa delicada de edad comprendida entre el nacimiento y los 6 añitos, período de formación del carácter.

Para ello, es fundamental crear nuevos espacios de encuentro real, y no solo teórico, de los dos contextos educativos citados: padres y educadores.

A veces, y aquí estriba la dificultad, padres y educadores interpretan la realidad desde posiciones diferentes, incluso antagónicas, más allá de la probable intención de hacerlo «bien». En esta disparidad de percepción, similar a un divorcio sin acuerdos, el pequeño es el perjudicado.

En definitiva, se trata de superar los obstáculos, caminando hacia la integración de los dos contextos educativos, padres y educadores, estableciendo bases de cooperación, diálogo y objetivos comunes en beneficio de los más pequeños.

Solo desde esa posición y con esa mirada vamos a reflexionar juntos sobre este tema controvertido en nuestra sociedad y de crucial importancia para los peques en edad de «escolarizarse» según los requerimientos sociales y laborales.

Te invito a ir más allá de los propios intereses individuales, personales o profesionales, a abandonar en la medida de lo posible cualquier percepción distorsionada fruto de nuestra propia educación e historia personal, para mirar directamente y escuchar con empatía las necesidades y emociones de las criaturas en formación.

En última instancia, cada lector tomará las decisiones que considere oportunas según sus propias posibilidades, asumiendo la responsabilidad de las mismas en torno al período de educación infantil.

Finalmente, y como en mi anterior libro y en todas las conferencias y formaciones que imparto, señalo un aviso preventivo antes de iniciar la lectura: *el sentimiento de culpa*.

**La culpa** casi siempre omnipresente («si lo hubiera sabido antes») es una mala compañía, pues no existe padre/madre perfecto ni educador ni profesional que pueda presumir de ello. Afortunadamente.

Desde la psicología clínica, sabemos que el sentimiento de culpabilidad se estructura en la primera infancia, fruto de la educación recibida. El superyó es una instancia psíquica que se instala progresivamente cuando se interioriza la moral, las leyes y las normas de la autoridad que provienen de los adultos. Cuando este superyó es rígido, nos exige un funcionamiento que choca frontalmente con nuestros deseos y necesidades más íntimas, generando un conflicto que si no es resuelto, recrea un círculo infernal con sentimientos de arrepentimiento, más tarde rebelión, nueva sumisión y así sucesivamente. Las afirmaciones reiterativas de «esto está muy mal», cumplen la función poco educativa de lograr sumisión y obediencia a la autoridad, y dificultan el desarrollo de la actitud crítica y reflexiva que emerge en etapas posteriores.

Como afirmaba el pedagogo escocés Alexander Neill, «la culpa no es una reacción ante la voz de la conciencia, sino saberse desobediente a la autoridad y tener miedo a las represalias».

La culpa engendra miedo, y el miedo, hostilidad a la autoridad. Para sobrellevarlo, se inicia el aprendizaje de la hipocresía, pues pronto aprendemos a quedar «bien» ocultando nuestros propios criterios y nuestra voz interior. Para no ser recriminado, aprendemos a quedar «bien», y pagamos un alto precio al ignorar y reprimir nuestras más genuinas necesidades y emociones por miedo.

El miedo es el polo opuesto del amor.

¿Acaso hay algo de educativo en el miedo y la culpa?

Hay que cambiar la mirada hacia nuestros pensamientos, emociones y actos. En lugar de la culpa, por lo que no hicimos en el pasado o hacemos en la actualidad, tomemos conciencia de nuestra responsabilidad. Es una oportunidad para aprender, reflexionar y evolucionar junto a los grandes maestros: tus hijos o alumnos.

Para acabar, ahora sí, me gustaría hacer unas breves aclaraciones antes de que te sumerjas en el presente libro.

Observarás que indistintamente nombro niño, niña, peque o criatura para referirme a la primera infancia sin hacer distinción intencional de género.

Por otro lado, cito a la «madre» como referente de cuidadora principal, aunque en muchas ocasiones es el padre u otra figura de apego quien sustenta esta representación de atención a las criaturas.

Otro aspecto importante que quiero resaltar especialmente es que este libro está orientado a favorecer la **búsqueda de la vía del medio**. Adoptar esta saludable posición intermedia es un auténtico arte en las diferentes áreas de nuestra vida y, por tanto, no es nada sencillo: ni el autoritarismo tradicional ni la permisividad absoluta en la crianza y la educación. Ambas posturas son extremos que excluyen cualquier respeto a la primera infancia.

Y, en la misma línea, una apreciación muy importante:

Este libro es **inclusivo**: va destinado tanto a educadores convencionales como aquellos que acompañan en escuelitas alternativas o libres. De igual forma, está dirigido a los padres-madres que optan por un tipo de escuela u otra.

Pues el objetivo fundamental en la educación y crianza **es el conocimiento, la conciencia y el respeto de los procesos madurativos infantiles**.

Considero que este amplio y diverso abanico de ópticas educativas puede beneficiarse de las reflexiones conjuntas extraídas de su lectura, **posibilitando una mejora en la calidad de la comunidad educativa** así como en la función de la paternidad/maternidad.

Se trata de mejorar juntos las diferentes opciones que se presentan en el vasto mundo del acompañamiento y la educación.

En última instancia, soy consciente de la insistencia en algunos conceptos, que, sin ánimo de reiterarlos arbitrariamente, cumplen la función de reforzar gota a gota la comprensión del universo emocional infantil.

Espero que, aunque en algunos momentos te remueva, disfrutes de su lectura como yo de su escritura, y confío en que estas líneas que siguen te permitan potenciar tu amor sin miedo a malcriar, favoreciendo la empatía, durante la crianza y la educación.

Por su bienestar y salud.

# 1

## EL CONTINUUM INFANCIA-ADOLESCENCIA

*Los niños de hoy serán los adultos del mañana.*

W. REICH

**Conocimiento, corresponsabilidad y cocreatividad para buscar soluciones diferentes a problemas recurrentes.**

**Amor, empatía y paciencia en todo el recorrido del acompañamiento a la primera infancia: base de la futura adolescencia.**

Partiendo de estas premisas previas, y teniendo en cuenta lo expuesto en la introducción de este libro, vamos a aventurarnos por el camino de reflexión que tanta controversia y sentimientos encontrados despierta, sin pretender soluciones mágicas a situaciones complejas.

Es un camino largo de transformación que requiere confianza en el proceso, semillas de cambio individuales y modificaciones estructurales profundas desde el punto de vista educativo y social.

Con lo cual, siendo realistas, «los milagros» inmediatos a nivel global son solo una probabilidad, habitualmente poco frecuente aunque no imposible. ¡Quién sabe! Pero ninguna dificultad inicial debería ser una excusa para no transformar lo que esté a nuestro alcance.

Podemos afirmar que *no solo es posible, sino necesario* intentar **cambiar** la **mirada personal y profesional** a la primera infancia, puesto que esta decisión depende *solo* de nosotros como adultos. Como todo lo reflejado en

este libro, el cambio de actitud no responde al requerimiento intelectual de una teoría atractiva y la consiguiente resistencia de «es fácil decirlo, pero hacerlo...». Por el contrario, es una experiencia constatada en muchas familias y educadores, que han logrado dar un salto cualitativo en su posición adulta para integrar y configurar un cambio en la percepción y por tanto en el abordaje de diversos temas relacionados con la primera infancia.

Así que, si sientes que este modelo resuena en tu interior y afina tu percepción, continúa adelante con la **actitud de cambio** en este camino de transformación creativa hacia una educación más saludable, íntegra y respetuosa con los menores de seis años.

## **INFORME PISA EN ADOLESCENTES. ¿SOLO CABEZAS?**

Recientemente (2014), el último informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), centrado en la competencia matemática, lectora y científica de los alumnos, ha situado al Estado español por debajo de la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en los exámenes que tratan de medir las capacidades de los alumnos de quince años.

Por su parte, los adolescentes asiáticos son los que han logrado las mejores puntuaciones: 119 puntos de diferencia con la media y 129 con respecto al Estado español, puntuaciones que representan una ventaja de tres años de escolarización.

Los resultados asiáticos son impactantes. Pero ¿a costa de qué y de quién?

Probablemente, muchos padres y profesores que han leído este informe estarán preocupados por los resultados finales. Sin embargo, también sería deseable valorar la existencia de otros factores que no se evalúan en el informe PISA o en otros informes evaluativos, y que no son de menor importancia.

Reflexionemos juntos:

¿Qué factores determinan que los chinos logren estos resultados?

Los adolescentes del sistema educativo chino dedican todo el día al estudio reglado y extraescolar. Desde las siete y media de la mañana hasta las diez de la noche, la actividad «educativa» es prácticamente continua, restando tiempo a un área fundamental en la adolescencia como es la vida social entre iguales.

Todos sabemos que, salvo excepciones, un adolescente, inmerso y gobernado por las fluctuaciones del sistema límbico a nivel emocional y de los correspondientes cambios hormonales en esta etapa del desarrollo, es muy probable que se resista a llevar semejante ritmo de estudio día tras día, salvo que esté incorporado a su vida desde mucho tiempo atrás.

¿Cuándo comienza la carrera competitiva?

Tal y como analiza Xu Anqi, profesor de la Universidad de Sociología de Fudan, en *El País* (4/12/2013), «es evidente que los resultados son muy positivos, pero también es cierto que la presión y la competitividad a la que están sometidos los alumnos desde muy pequeños pueden tener efectos negativos en su socialización y en su desarrollo humano, apartados que no analiza el informe PISA».

De hecho, según la Academia de Ciencias Sociales de China, unas 250.000 personas se quitan la vida cada año. No solo eso, sino que en una encuesta realizada en 2008, el 17 % de los estudiantes de secundaria (en la ciudad de Foshan) había contemplado alguna vez la posibilidad de acabar con su vida.

¿Hacia dónde y a costa de qué, y de quién, queremos dirigir a los adolescentes y niños pequeños?

¿Queremos crear genios del intelecto? ¿Cabezas sin corazón? ¿Autómatas que repitan conceptos memorizados sin comprensión integrada ni aproximación a su propia experiencia vital, privados de actitud crítica ante el aprendizaje impuesto? ¿Meros receptores de un conocimiento externo, que ostenta el «saber» no siempre actualizado ni vivo?

Quizá para muchas personas, en este mundo en que vivimos, no haya otra salida que subirse al carro de la robótica y la competitividad.

## **FORMACIÓN HUMANA O CARRERA RENTABLE**

El miedo al futuro incierto a nivel laboral es algo que está presente en nuestro entorno de forma objetiva, dado los índices de paro juvenil y adulto en nuestro país.

Las restricciones actuales al derecho social de acceder a un trabajo digno y remunerado, sin embargo, ¿son motivo suficiente para fomentar la elección de las carreras universitarias con «salida» pero sin motivación? ¿Es suficiente defender la rentabilidad o no de una formación sin reflexión sobre el grado de satisfacción que produce?

Te sugiero que te tomes unos segundos de reflexión sobre lo planteado.

Continuamos. Entonces ¿qué pasa con el aprendizaje? ¿Cuál es su función? ¿Cómo se aprende?

No voy a realizar un ensayo ni un barrido de conclusiones científicas sobre lo que significa aprender. Hay muchos teóricos que han tratado el tema. Pero te traslado una pregunta elemental y profunda que podemos pensar juntos: ¿cómo y qué nos gustaría ofrecer a nuestros hijos y alumnos?

Sin ignorar un amplio abanico de matices, podemos reflexionar sobre dos opciones orientativas desde nuestra función educativa, profesional o parental.

### *Opción 1*

1. Fomentar y ayudar a desarrollar las propias potencialidades y las capacidades internas de los peques y adolescentes, poniéndolas al servicio de la vida con un enfoque global que integre la emoción y el intelecto.
2. Favorecer las relaciones de cooperación frente a la competitividad social cronificada, superando el tópico cultural interiorizado del hecho de competir como algo «inevitable».
3. Rescatar y fomentar criterios de cooperación, para cocrear unas bases educativas basadas en la creatividad, la capacidad de reflexión y el aprendizaje enraizado en la propia necesidad de exploración, que

satisfaga la curiosidad y las necesidades individuales y sociales más saludables.

4. Cabezas con corazón: desarrollar las múltiples inteligencias (han sido descritas hasta TRECE INTELIGENCIAS, según la clasificación de Gardner y Armstrong) para percibir lo esencial en la vida, sin miedo a expresar la diferencia, fomentando el «ser razonable con corazón» (siento, luego soy) en contraposición al actual «ser racional cartesiano» (pienso, luego existo), que, por miedo, se adapta de forma mediocre a los requerimientos externos sociales.

### *Opción 2*

1. Fomentar el aprendizaje convencional basado en «funcionar», aprendiendo a memorizar conceptos como autómatas, de manera homogénea, monocromática y masificada, a pesar de los currículos teóricos escolares que defienden lo contrario pero que no se corresponden con la práctica.
2. Evitar el espacio para la reflexión o el cuestionamiento crítico, considerando inevitable o incuestionable la competitividad social y, por tanto, aceptando con cierta resignación el funcionamiento de esta sociedad que pregona la igualdad mientras produce desigualdades cada vez más profundas.
3. Y lo que es más grave, en plena era de la física cuántica y la inteligencia emocional: continuar educando de forma jerárquica bajo el lema latente de «Yo sé, tú no sabes», sometidos al ideal cartesiano de «pienso, luego existo», escindido del respeto y conocimiento de la interacción emoción-intelecto. Solo cabezas que se modelan en la obediencia a veces poco razonable, según los criterios de la autoridad externa.

Ambos caminos coexisten en la actualidad. Cada vez hay más experiencias educativas centradas en la primera opción, con múltiples y ricos matices. Mi experiencia profesional, como puedes comprender, me lleva a estar implicada en esa primera opción, en la que creo sinceramente.

En efecto, si nos preocupa el bienestar y la salud emocional infantil, base de la personalidad adulta, hemos de seguir reflexionando y analizando aspectos que necesitan modificarse, tanto interna como exteriormente.

## **APRENDER O APROBAR**

No se trata de cuestionar el hecho de aprender.

Aprender es consustancial al ser humano. Todo el tiempo estamos aprendiendo en contextos educativos reglados, pero sobre todo en contextos no reglados que son los que más abundan en la vida: la casa, la familia, los amigos, la calle... También es cierto que a veces parece que no aprendamos; por ejemplo, cuando comprobamos que volvemos a tropezar una y otra vez con la misma piedra. Pero esta repetición tiene que ver con nuestro carácter, forjado en la primera infancia, y por tanto con nuestra historia personal, y es harina de otro costal.

Aprender y estudiar son dos conceptos que no siempre representan lo mismo.

«El sistema educativo enseña lo que el profesor sabe, pero no siempre lo que al alumno le interesa y necesita». Frase muy adecuada de un profesor reflexivo.

De hecho, podemos estudiar y haber aprendido muy poco o haber olvidado mucho. Nos ha pasado a la mayoría. ¿Recuerdas cuántas asignaturas han sido olvidadas una vez cubierto el trámite del examen? ¿Recuerdas aquel aburrimiento intolerable que representaba una asignatura que no te decía nada y ocupaba espacio y tiempo en tu mente, con aquel profesor monótono y reiterativo sin ninguna pasión en la transmisión de la información, que generaba un sopor general en la clase? ¿Aquellos profesores mecánicos y fríos, con un monólogo interminable, que se ahogaban en su propio narcisismo y sin ninguna conexión con sus somnolientos y/o resignados alumnos?

Pero por otra parte, ¡sorpresa!

## FRACASO ESCOLAR: PROFESORES Y ALUMNOS

¿Quién no ha visto como una materia, aparentemente neutra, se iba transformando asombrosamente, como una oruga en mariposa, y se convertía en una fuente de aprendizaje y de placer gracias a haber interactuado con un profesor dinámico, creativo, capaz de transmitir con la cabeza pero también con el corazón?

Un profesor entregado a mostrar conocimientos, favorecedor de experiencias, que desde la pasión y la entrega intenta contagiar el deseo de explorar y aprender más allá de los confines del aula. Ese profesor que, interactuando con los niños o jóvenes, está más centrado en las necesidades de sus alumnos que en impartir la materia según el protocolo curricular. Ese docente que está abierto a coaprender y aprehender de la realidad de sus alumnos, sin miedo a perder «la autoridad» que, dicho sea de paso, nunca se impone, sino por el contrario, se otorga libremente a través del reconocimiento real de una buena praxis docente.

Estas son las claves de la motivación. Los niños y adolescentes no fracasan. **Detrás de cada fracaso escolar, hay una ilusión truncada, una decepción temprana, un alumno aburrido con el sistema de aprendizaje.** Por tanto: un sistema educativo o modelo insuficiente o caduco.

Es de todos conocido que no es oro todo lo que reluce. Sabemos que no todos los profesores tienen vocación. Y si la tuvieron, están quemados, estresados y resignados con un modelo que les permite renovarse poco y les reconoce menos. Este problema no es exclusivo del profesorado, está presente en todas las profesiones, médicos, psicólogos, camareros... En definitiva, la motivación y la transformación continua son requisitos indispensables para un ejercicio profesional satisfactorio.

¿Por qué ocurre todo esto? Hay muchos factores interrelacionados, por supuesto. Quizás uno de ellos sea la proyección económica del sistema social. Es decir, el sistema prioriza, elimina o potencia las profesiones que más se adecuan a sus intereses, independientemente de la vocación y motivación de los que están preparados *ad hoc* profesionalmente. El problema radica en

determinar si esa proyección económica contempla, o ignora, la satisfacción y creatividad individual de cada potencial y futuro profesional.

Afortunadamente, hay excelentes profesores que, superando las limitaciones externas señaladas, son un extraordinario ejemplo a seguir, tanto por su calidad humana como por su apertura y riqueza profesional.

En el campo que nos ocupa, veamos estas interesantes y recientes conclusiones:

- «Investigaciones internacionales actuales (diario *Información*; octubre, 2014), en las que ha participado la Universidad de Alicante, concluyen que el docente puede influir hasta un 25 % en el resultado académico de cada estudiante. La formación y la calidad del profesor en relación a su capacidad de empatía con el alumno y su capacidad pedagógica determinan la eficacia de la enseñanza en el citado porcentaje, más que la mera acumulación de contenidos».
- Otro dato destacable en la investigación citada: «Un profesor de baja calidad tiene efectos acumulativos y prolongados en el tiempo hacia un menor rendimiento académico del estudiante. La influencia de un profesor puede acentuar en contra la motivación del alumno, que, junto con la inteligencia, figuran entre los factores más influyentes en el rendimiento de dicho alumno».

Son datos muy interesantes que hay que tener en cuenta cuando hablamos del llamado «fracaso escolar». No podemos hacer una lectura individual del rendimiento escolar, pues, al igual que en la familia, un alumno es reflejo de la interacción con el profesor y el modelo del centro, como lo es una niña en interacción con sus padres. Todo está interconectado.

Pero, además de la vocación y la capacidad del profesorado, junto con la necesidad de conocer sus propios límites personales para el ejercicio de su profesión, es importante reflexionar sobre la función que cumple en general la educación reglada.

La educación tal y como está planteada, salvo honrosas excepciones, está orientada a **funcionar**. No es lo mismo educar para funcionar que para **ser**.

No importa si lo que estudias tiene o no sentido para ti. No importa si está vinculado o no a la experiencia de vida directa o responde a conocimientos

momificados o tan abstractos que son vividos como «prehistóricos» para la comprensión de un niño o de un adolescente.

El aprendizaje convencional se convierte en la repetición mecánica de conceptos e ideas abstractas lejos de la experiencia vital, y el sujeto se queda atrapado, alienado en un cúmulo de conocimientos que no dejan lugar alguno para la subjetividad ni la creatividad, y que paradójicamente olvida con la misma rapidez que los aprendió. En definitiva: demasiados años dedicados a la acumulación de información para los pocos resultados aplicables a la vida cotidiana posterior.

Volviendo al informe PISA, debiera ser incuestionable que todo el mundo pudiera tener acceso a una educación libre, gratuita y constructiva. Sin recortes, sin discriminación por razón de raza, género o creencias.

¿Es este modelo, la educación china o la española, por citar dos referencias, el mejor sistema para formarse como un ser humano íntegro? ¿Qué estamos favoreciendo? Veamos ejemplos concretos.

## EL TDAH Y LA PATOLOGIZACIÓN DE LA INFANCIA

Reflexionemos juntos sobre este tema tan de moda y tan preocupante por sus consecuencias en la primera infancia: el TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad).

Existen demasiados manuales sobre la llamada hiperactividad y el déficit de atención, que, por otro lado, han suscitado una gran controversia. La realidad actual es que, a pesar de la gran cantidad de investigaciones en relación al TDAH, sigue sin existir consenso en cuanto a su entidad.

Unos afirman que es un trastorno neurobiológico, mientras que otros cuestionan la misma existencia de la hiperactividad: la consideran un invento que beneficia claramente a la industria farmacéutica, la cual, a su vez, ejerce una gran influencia en la elaboración y desarrollo de guías de práctica clínica y en el DSM (siglas en inglés del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*).

El sentido común debe despertar en el lector la sugerencia ineludible de recabar el máximo de información **antes** de tomar la delicada decisión de **medicar a una criatura**.

Tom Laughern, director de la división de productos psiquiátricos de la Administración de Medicamentos y Alimentos de Estados Unidos (FDA, por sus siglas en inglés), aporta informes de muerte súbita por infarto en niños menores de 18 años sin riesgo, relacionadas con la toma de estos fármacos ([www.ccdh.info](http://www.ccdh.info)). En esa misma dirección electrónica, la FDA ha solicitado a los fabricantes de medicamentos para el TDAH que incluyan advertencias sobre «el riesgo cardiovascular y nuevos síntomas psiquiátricos que pudieran producir».

En nuestro país, los datos de FEDRA (base de datos de los centros de farmacovigilancia de cada comunidad autónoma) recogen hasta el año 2013 un total de 264 sospechas de reacciones adversas (185 graves) al metilfenidato y 104 sospechas (85 graves) sobre la atomexitina. Para ambos fármacos, los efectos notificados corresponden a trastornos de la esfera psiquiátrica, como alucinaciones o incluso casos de ideación suicida.

Por otro lado, la agencia vasca del Servicio de Evaluación de Tecnologías Sanitarias, Osteba, cuestiona la existencia de la hiperactividad como enfermedad y alerta sobre el creciente e indiscriminado uso de los psicoestimulantes para su tratamiento (Informe *Evaluación de la situación asistencial y recomendaciones terapéuticas en el TDAH*), señalando que las guías de práctica clínica «fallan en aspectos tan importantes como la rigurosidad de la metodología utilizada», y apunta a que están financiadas por la industria farmacéutica.

Cito textualmente a Allen Frances, psiquiatra y presidente del grupo de trabajo del DSM-IV: «el afán de las farmacéuticas por encontrar un nuevo trastorno y convertirlo en moda» ha sido en gran parte la razón de la existencia hoy en día de tres nuevas falsas epidemias de trastornos mentales infantiles: el TDAH, el trastorno bipolar y el autismo.

Aunque considero que el autismo requiere un análisis específico con un diagnóstico adecuado, es muy importante RESALTAR la citada crítica a la industria farmacéutica por parte del presidente del grupo de trabajo del DSM-IV y tener presente su interesante puntualización en esta alarmante tendencia a la patologización de la infancia: «la forma más fácil de predecir que un niño va a padecer TDAH es su cumpleaños. Si eres el más pequeño de tu clase, tienes el doble de posibilidades de padecerlo que si eres el mayor».

Y concluye:

«Estamos transformando la inmadurez en enfermedad, y en vez de tratarla en clase, estamos gastando millones de dólares en medicamentos».

Profesionalmente estoy totalmente de acuerdo con esta *dispercepción que considera anormal o patológico* la dificultad en la interacción adulto-criatura. Cualquier conducta requiere análisis más profundos, como veremos a lo largo del libro, antes de recurrir a la medicalización de la infancia.

Coincido también con Marino Pérez Álvarez (catedrático del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo y psicólogo clínico) cuando cuestiona si la hiperactividad y el trastorno bipolar infantil «son entidades clínicas o en realidad son problemas normales con los niños o ni siquiera problemas que, sin embargo, se patologizan». Este catedrático (coautor del libro *Volviendo a la normalidad*) cita a Sami Timimi (psiquiatra infantil británico que acuñó el término «mcdonalización de la infancia») para referirse

a la tendencia a diagnosticar el TDAH y el trastorno bipolar infantil en los problemas normales de conducta que los adultos tienen con niños y adolescentes.

Estos problemas, en general cotidianos, acostumbran a estar relacionados con la atención y las tareas que «deberían» ser realizadas por el hijo o el alumno según el criterio adulto.

El extremo del sobrediagnóstico se ha evidenciado con el intento de patologizar las rabietas y berrinches de los peques, así como los cambios de humor, considerados como «trastorno de la desregulación disruptiva del humor» (DSM-V) y que tanta indignación ha despertado, afortunadamente, en círculos clínicos (en los que me incluyo) y también familiares.

En la interacción con la primera infancia, surgen muchas dificultades que guardan relación con una multiplicidad de factores: la expectativa del adulto, el modelo de crianza y educación, el desconocimiento de los procesos emocionales y la historia personal del adulto, entre otros. Estos factores permiten comprender la frustración adulta ante los intentos fallidos de solucionar «un problema», y la razón por la cual el diagnóstico de TDAH supone un alivio y una solución para los profesores, los padres, los clínicos y los políticos, debido a que todos estos colectivos encuentran una respuesta tranquilizadora al «problema».

Una vez realizado el diagnóstico, si el niño es «un TDAH» (España se encuentra a la cabeza del diagnóstico de este trastorno), comienza el proceso de medicalización, con todas las consecuencias que representa para la criatura o el adolescente semejante dopaje.

Sin negar la existencia del trastorno en algunos casos, es sorprendente la proliferación actual de diagnósticos, los cuales corren en paralelo al aumento de medicación en nuestro país. La OMS reconoce un aumento significativo de prescripciones de psicofármacos directamente proporcional al número de diagnósticos de hiperactividad. La economía de la industria farmacéutica está sospechosamente en alza.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos si es una solución tratar de patologizar los problemas de conducta para medicarlos. ¿Es ético?

Hay otra solución menos lucrativa, pero más humanizada y profunda: cada problemática necesita ser contextualizada adecuadamente y de forma prioritaria en cada interacción familiar o escolar. Pero esta opción interesa bastante menos, pues exige más. Exige *cambios que implican también a los adultos que se relacionan con la primera infancia, así como al sistema social en su conjunto*.

La medicación debería ser el último recurso de los recursos y solo y exclusivamente después de haber sido ampliamente contrastada y fundamentada. Hasta la fecha, en mi consulta no he necesitado, afortunadamente, derivar a familias a un diagnóstico de TDAH.

Recuerdo a una adolescente de quince años que sus padres me presentaron como «una TDAH». La iban a medicar, pero antes quisieron que la viera. A través de las entrevistas clínicas y otros medios diagnósticos, observé que la chica solo reclamaba una atención que no recibía de forma adecuada. Realmente, no podía concentrarse, pues ni los estudios la atraían suficientemente (bastante habitual en la adolescencia) ni se sentía entendida por sus padres. En concreto, su madre descalificaba cualquier acto de autoafirmación de la chica. Tergiversaba los hechos en presencia de su hija y de su marido, hasta que se evidenció un fuerte sentimiento de rechazo materno que la chica sufría en silencio. Solo le quedaba buscar la alianza del padre, muy ambivalente, al estar presionado por la madre.

Después de varias sesiones, la alianza entre padre e hija fue tan evidente que las conductas que tanto molestaban a los padres fueron desapareciendo a través de acuerdos y cambios ante la dificultad de comunicación. Cuando la hija comenzó a mejorar y debíamos empezar a tratar la relación con la madre, no volvieron.

Sin embargo, la hija llamó un día a la puerta de la consulta para comunicarme que se sentía mucho mejor y que estaba muy agradecida. Le ofrecí mi apoyo siempre que lo necesitara. Semanas después, supe que finalmente la estaban medicando y su capacidad de concentración había mejorado. Atrás quedó sepultado el origen de su malestar adolescente.

En otros casos, en la mayoría de las «sospechas» presentadas sobre dicho trastorno, las dudas sobre el mismo se han desvanecido al resituar el llamado

problema en otro nivel de comprensión más profundo, es decir, en el abordaje de la crianza y la educación desde una perspectiva de salud.

Eso no significa que niegue la existencia del TDAH. Cuestiono la etiquetación superficial de problemas en la comunicación, interacción y comprensión de las dinámicas familiares y escolares, que se *taponan* tras la medicación. Pues, desgraciadamente, es más fácil medicar a una criatura para que se concentre que cambiar el modelo educativo o familiar.

### *Aulas y movimiento*

Vamos a tratar el par «educación infantil-inmovilidad».

En sentido progresivo, desde la educación infantil hasta la primaria, en gran parte de los centros escolares las expectativas del adulto para el aprendizaje escolar se relacionan con cierto grado de inmovilidad (por no decir de total inmovilidad), salvo en los recreos establecidos o en las actividades deportivas.

Probablemente os sonarán bastante estas sugerencias destinadas a mantener el orden: «Siéntate en tu sitio», «Calla y escucha». Con las variantes que queráis colorear, estas indicaciones reflejan las expectativas que se persiguen para, entre otros aspectos, considerar a un niño como «bueno y educado». De lo contrario, el recurso más utilizado para lograr dicho objetivo, en los casos de comportamiento disruptivo o molesto, es la «silla de pensar». También hay otros métodos eficaces para el momento puntual, pero igualmente dudosos en cuanto a su función educativa y a las emociones que suscita en la personita que lo sufre, como veremos más adelante.

Tiene lógica que en aulas masificadas de veinte o veinticinco pequeños, y con la presencia de uno o dos educadores, mantener el silencio y cierto orden ante la presión del currículo a seguir se convierta en un reto complejo para el educador: o están quietos o difícilmente se puede cumplir el programa. En estas situaciones, muchas veces el sentimiento profundo de impotencia se apodera también de los educadores con buena disposición para atender las necesidades emocionales infantiles.

Pero si en lugar de comprender solo la realidad del adulto en este contexto reglado educativo (por supuesto, hay otros espacios educativos más libres),

que sufre de ratios abusivas para un buen ejercicio profesional, nos situamos también en las etapas evolutivas de la infancia, en las que el movimiento es central como aprendizaje exploratorio, *convendría plantearse si es realmente saludable que en los centros infantiles se limite la necesidad natural de expansión de los niños (con su vitalidad) durante cinco largas horas escolares*, «aprendiendo» sentados en sillitas y «atendiendo» cuando lo que quieren es... ¡solo jugar = aprender! Afortunadamente disponen de un recreo como descanso reglado y limitado, y quizá de psicomotricidad. Pero ¿es suficiente?

Tenemos dos problemas. El del profesorado que necesita otras ratios en sus aulas, con menos niños para mejorar la calidad, y el de los peques, que sufren las consecuencias de un sistema que dispone de profesorado en paro y paradójicamente masifica las aulas. Ya sabemos las razones económicas que sustentan semejante incoherencia.

Por tanto, no siempre las alteraciones de la conducta infantil responden a una supuesta hiperactividad. En ocasiones, la dificultad radica en mantener cierto orden y silencio en un aula con un alumnado excesivo y elevada exigencia para las educadoras.

Ante un niño movido que llama la atención, la tentación de considerar un TDAH es alta. Ya hemos visto que no se trata de negar este trastorno, pero tampoco trivializar los diagnósticos y estigmatizar a una criatura sin suficiente justificación. En realidad, en muchas ocasiones, es la ignorancia de los procesos emocionales y las necesidades vitales infantiles lo que lleva a la desesperación a padres y educadores, y promueve tratamientos de dudosa eficacia, y de grandes consecuencias, para abordar la problemática de fondo.

Toda criatura sana necesita movimiento.

La emoción representa un movimiento de dentro hacia fuera (etimológicamente, del latín *ex movere*), y los menores de seis años se encuentran regidos por el sistema límbico (sede de las emociones en la estructura cerebral) en clara oposición al funcionamiento adulto que despliega sus potencialidades neocorticales (intelecto, razonamiento, etc.). Carece de sentido la expectativa adulta de inmovilidad durante el aprendizaje.

*Los niños pueden y están capacitados para permanecer concentrados, si la actividad atrapa su atención. Pero no responden igual ante el aprendizaje*

*mecánico y estructurado.*

En las aulas infantiles, el día podría comenzar con una actividad en movimiento: música y danza, deporte, yoga, etc.; seguido de una asamblea para compartir y crear un clima de acogida que favorezca el resto de actividades. Lo veremos en capítulos posteriores.

Si los educadores tienen cierta formación en dinámicas grupales, pueden generar un clima de colaboración y de escucha mutua basado en el respeto, base fundamental para desarrollar cualquier aprendizaje.

### *Familia y movimiento*

Imaginemos la siguiente escena, bastante habitual:

Inés tiene tres años y medio. Ha estado en el cole y también se ha quedado al comedor, pues sus papás trabajan. Sus padres han estado realizando sus funciones laborales todo el día y recogen al final de la jornada a su pequeña en casa de la abuela. La niña, al ver a sus padres, se revoluciona y comienza a moverse, a saltar y a hacer cosas que «no debe». La abuela dice: «con lo tranquila que estaba hasta que habéis llegado vosotros...». La niña no para y continúa la actividad motriz en la casa, incluyendo alguna descarga emocional, llamada «rabieta», cuando los padres y la abuela le recriminan tanto revuelo.

¿Qué le pasa a esta pequeña? ¿Es su movimiento, sus carreras, sus subidas y bajadas un trastorno del comportamiento? Por supuesto que en el TDA hay muchos más factores a tener en cuenta. Pero es tan fácil aplicar inadecuadamente este concepto tan delicado en las actividades cotidianas que se nos escapa de las manos.

Los padres observan, se preocupan y llegan a pensar que tiene «algo» que no es normal para reaccionar así.

¿Os suena?

¿Es hiperactividad lo que tiene el pequeño que desarrolla más actividad motriz al ver a sus padres cuando regresan del trabajo?

Comprendemos a los adultos, madres y padres, que llegan cansados de la jornada laboral y a los que habitualmente les esperan también las labores del hogar, y lo que menos desean es jugar, subir, bajar, explorar... con esa energía incansable para el juego vital de los peques y que pone a prueba a cualquier adulto.

Pero ¿es hiperactividad el deseo expansivo de jugar y compartir el juego con sus papás? Claro que no. Sin embargo, hay mucha confusión. Por ello, insisto en un serio y riguroso diagnóstico, sin caer en estigmatizaciones prematuras en los numerosos casos que no responden clínicamente a ese trastorno.

### **Caso concreto**

Con los grupos de padres tenemos grandes oportunidades para tratar cualquier tema relacionado con la crianza y la educación. La consulta también es un espacio privilegiado para atender a familias preocupadas por una posible hiperactividad de los hijos.

En una sesión de grupo de padres, tuvimos ocasión de ver con diáfana claridad un caso que se encaminaba ya a la búsqueda de un diagnóstico que corroborara un posible trastorno de hiperactividad, según la opinión de los padres.

A través de la exposición pormenorizada de la situación, así como de la aplicación de técnicas activas, el «problema» desapareció en el acto.

El padre, en el *role playing*, pudo escenificar su modo de interacción con su hija en escenas de la vida cotidiana. Fue muy evidente para todo el grupo el ejercicio de control que desarrollaba sobre el movimiento de la pequeña de dos años, con un constante ejercicio del NO:

«No toques eso. No te subas a la silla. No corras. No te metas eso en la boca...», para finalizar con una elevación clara de la voz al decir: «¡Cuántas veces te he dicho que pares quieta ya! ¡Para!». Curiosamente, desde la observación grupal, el verdadero «hiperactivo» era el padre, con un intenso despliegue de movimientos muy poco operativos y extenuantes.

En la verbalización durante la sesión siguiente, el cambio fue total. ¿De quién? Primero de la percepción de los padres y, por tanto, de su actitud, y finalmente de su conducta.

Inmediatamente, y como consecuencia de ese cambio de actitud y percepción, se disolvió el problema. Problema que, dicho sea de paso, realmente no existía. Es más, como tantas veces ocurre, dicho «problema» responde y se genera como consecuencia de la expectativa educativa de padres y educadores sin contemplar el momento evolutivo de cada criatura.

¿Cómo se resolvió? Durante el siguiente mes los padres observaron el movimiento, inicialmente «caótico», como necesidad de descarga y expansión de la pequeña, sin necesidad de marcarle y limitarle su expresión con un «no» reiterativo que hasta entonces solo lograba provocar el efecto contrario al esperado. Una vez descargada la tensión y la necesidad de la pequeña, solo pedía brazos, mimos y recogimiento materno. Progresivamente, esa conducta fue desapareciendo a medida que el «no», como limitación sin ninguna discriminación, fue reduciéndose.

Aprovecho la ocasión para manifestar que el **NO** debe ser **homeopático**, como señalaba en mi anterior libro *Amar sin miedo a malcriar*. Es decir, en muy pequeñas dosis, y cuando es realmente necesario. El cambio es asombroso, y casi milagroso o mágico, cuando los padres y educadores comprenden esto. Se puede limitar e incluso prevenir una conducta sin el reiterativo «no». Es más, el «no» automático y repetitivo no es educativo. Y provoca el efecto contrario al deseado. En *Amar sin miedo a malcriar*, profundizo más en este tema tan importante, que tantos conflictos acarrea y que habitualmente se identifica con «los límites». Los límites son necesarios, pero el *cómo*, *cuándo* y *por qué* son esenciales. Este es uno de los talleres más demandado por padres y educadores.

Finalmente, y a modo de llamada de atención ante este tema tan delicado y controvertido, quiero volver a la cuestión del gran negocio desarrollado por las grandes industrias farmacéuticas ante diagnósticos poco rigurosos y contrastados de TDAH, como muchos informes e investigadores han hecho notar. Se medica a niños de dos añitos que necesitan moverse o que «desobedecen» (están en una fase del desarrollo concreta, como veremos más adelante), ignorando las graves consecuencias para la salud física y emocional del pequeño. Se medica a adolescentes, que están perdidos o buscando su propia identidad y camino en la vida. Pero hay que tener muy presente las posibles relaciones entre los índices de suicidio y también de homicidio que nos llegan desde Estados Unidos en adolescentes sometidos a este tipo de medicación. Nuevamente, sugiero una profunda y adecuada búsqueda de información antes de dar el paso a la medicación, salvo en casos estrictamente necesarios y probados que no deseen recurrir a la medicina alternativa.

La sociedad nos educa para blindarnos ante las emociones y las respuestas de malestar de la infancia. Todo lo que molesta hay que eliminarlo. No interesa llegar a las causas del malestar, sino suprimir los síntomas para continuar con un funcionamiento «normalizado», sin reparar si responde a la salud óptima (placer de vivir) o al «funciona, adáptate y haz las cosas “bien”».

## LA INFANCIA ATERRIZA EN LA ADOLESCENCIA

Las dificultades y los miedos o dudas de educadores y padres no acaban en la primera infancia ni en la segunda. Claro que no. Tampoco las alegrías y las satisfacciones, que las hay, afortunadamente.

El desarrollo de un ser humano responde a un *continuum*, tanto en el plano psíquico como en el somático y social. La maduración psicoafectiva humana conlleva un proceso largo y profundo, y todas las etapas merecen atención.

Sabemos que la adolescencia es una etapa delicada. A veces es una etapa temida, tanto por los padres y los educadores como por los propios adolescentes.

La adolescencia ha sido llamada «enfermedad transitoria» de forma coloquial, sin embargo, no lo es. Es una etapa de profunda transformación, que genera en ocasiones un diluvio de emociones y también sentimientos de confusión en el camino hacia la búsqueda de la identidad personal y única del adolescente.

Son muchos los factores que explican la vivencia de cada adolescente. Las nubes y los claros, las borrascas y las tormentas, el deseo de experimentar y encontrar la propia identidad son en parte fruto de las experiencias previas vividas en todo el proceso de maduración infantil. La adolescencia es ese tránsito cuántico de la infancia a la adultez. Ese pasaje intenso y rico que eclosiona en el plano emocional, hormonal y corporal durante el proceso de llegar a ser un joven. Joven que se abre a la vida con ilusión o llega demasiado herido y escéptico, lleno de miedos que le dificultan el camino para seguir madurando y aprendiendo de sus experiencias íntimas e interactivas con los demás.

### *Eligiendo el porvenir*

¿Cómo es posible que el adolescente, sumergido en sus crisis y en la búsqueda de la propia identidad, se vea obligado a elegir su porvenir, sin experiencia previa, entre multitud de carreras en las que se valoran las «salidas» profesionales más que la capacidad, la satisfacción laboral y, sobre todo, el don para la profesión?

Muchas veces los adolescentes que son escuchados se quejan de que estudian temas que no les hacen vibrar, lejanos, repetidos, aburridos, y lo viven como un trámite inevitable, que ahoga e impide que nazca la motivación real. De esta forma se sumergen en la oscuridad sus potencialidades formativas y sus intereses reales en esta vida.

En los grupos de madres/padres de adolescentes, abordamos con frecuencia esta problemática: «No quiere estudiar, dice que es un rollo». «Está todo el día con el móvil». «Me han llamado del centro, diciendo que puede mucho más pero que no quiere». «He recibido una nota en la que me citan por su mala conducta». Y así múltiples ejemplos más. En la actualidad, se ha acuñado el concepto de «Ni-Ni» para los casos de desmotivación total.

¿Son vagos y maleantes? ¿Desobedientes? Es muy probable que en muchos casos (cada persona es un universo a analizar) sea una señal de alerta, a veces convertida en alarma, que está reflejando su malestar y desconcierto adolescente ante un mundo adulto que ha olvidado que también atravesó esta etapa.

Apreciado lector: Quizá recuerdes lo costoso que te resultaba en la adolescencia estudiar el latín o el griego. ¿O eran las matemáticas? O quizá la historia de siglos pasados, muy pasados en el tiempo para tus inquietudes adolescentes. Quizá disfrutaste mucho con alguna materia o excepcionalmente con todas.

Si en la infancia los peques responden a lo que no les interesa, buscando el juego, molestando a sus iguales o llamando la atención por aburrimiento o desconcierto, en la adolescencia las respuestas de malestar son más evidentes todavía.

En el instituto, cualquier asignatura impartida por un profesor que, o bien no motiva, o bien vuelca conocimientos sin alma, en términos de «es un conocimiento necesario para tu formación», pasa directamente a la papelera virtual de un adolescente sumergido en las inquietudes propias de la edad. He señalado en páginas anteriores las investigaciones de la Universidad de Alicante en relación a la función del profesor y el fracaso escolar. Pero **¿fracaso de quién?** La situación es mucho más compleja como para zanjarla responsabilizando al adolescente casi en exclusiva.

En el polo opuesto, algunos adolescentes se centran en los estudios y parecen disfrutar de esos conocimientos intensamente, relegando las actividades sociales y otras inquietudes a un segundo plano.

En ocasiones, el estudio constituye un refugio ante las dificultades en las relaciones sociales, y también hay que tenerlo en cuenta. No es suficiente la relación en las redes. Lo virtual no sustituye a lo personal.

Es decir, a la hora de analizar cualquier situación, vivencia o conducta de una persona, hemos de tener presente que responde a múltiples factores, caracteriales, familiares y sociales, y no deben darse respuestas globales a situaciones individuales.

Esta constatación de las diferentes realidades adolescentes no significa que creamos que no haya que estudiar. Nada más lejos. Hay que formarse. Pero teniendo en cuenta, *en qué y cómo*, respetando la etapa madurativa, los intereses y capacidades individuales, así como la realidad familiar.

Continuando con nuestra experiencia personal, es probable que una vez pasada la tormenta, o quizá simplemente los nubarrones puntuales durante la adolescencia, tuvieras la fortuna de experimentar un cambio cualitativo de actitud al llegar a la universidad o a la formación profesional. Quizá las nubes se disiparon y viste los intereses algo más claros, pese a que a veces la elección de la carrera o profesión no fuera la idónea por desconocer todavía «qué quiero ser de mayor».

Son pocos los privilegiados que dieron con su vocación y disfrutaban enormemente de su trabajo. El grado de satisfacción en relación a la vocación adecuada contrasta con los que viven el trabajo como mera forma de supervivencia.

Gran diferencia, ¿no crees?

Todos, absolutamente todos, tenemos dones y capacidades específicas, que no siempre responden a las expectativas familiares o sociales. Sentir que estás en el camino adecuado para desarrollar tus potencialidades permite ofrecer lo mejor de ti mismo, y eso produce una enorme satisfacción. Puesto que hay que trabajar, que sea desde una función gratificante.

## **OTRO PARADIGMA EDUCATIVO ES POSIBLE: ADOLESCENCIA**

Desde la física cuántica, como nuevo paradigma científico, se han revolucionado muchos conceptos estáticos y compartimentados de la percepción mecanicista de la vida.

Gracias a la física cuántica sabemos que el observador no es independiente de lo observado. Somos cocreadores de nuestra realidad. Esto implica un cambio de paradigma, que posibilita que nuestra conciencia se vaya expandiendo más allá de nuestras fronteras actuales de pensamiento.

Sin imaginar nuevos escenarios, nada cambiará.

El cuento que Carlos González Pérez menciona en su libro *Veintitrés maestros del corazón* es un buen ejemplo de ello:

Érase una vez tres gusanos de seda que ignoraban su futuro como mariposas. Sus nombres eran: Pesimista, Realista e Idealista.

Se les acercaba la hora de su transformación y empezaron a sentir los primeros síntomas. Su voraz apetito fue desapareciendo, su movilidad menguaba a gran velocidad y, finalmente, sintieron como el capullo les aislaba del mundo conocido, de la seguridad de lo cotidiano. En la oscuridad del misterio de su futuro, tuvieron pensamientos distintos:

Pesimista se dijo a sí mismo que estaba viviendo el final de su vida y en lo más profundo de su sentir, se despidió de los buenos momentos.

Realista se dio ánimos diciéndose que todo aquello sería momentáneo y que, tarde o temprano, todo volvería a la normalidad.

Idealista sintió que, aquello que le estaba ocurriendo, podría ser la oportunidad para que se cumpliera su sueño máspreciado: poder volar. Y aprovechó la oscuridad para perfeccionar sus sueños.

Cuando los tres capullos se abrieron, dejaron ver tres realidades iguales y distintas a la vez...

Pesimista era una bellísima mariposa, pero... estaba muerta... Había muerto de miedo.

Realista era una hermosísima mariposa, pero... a pesar de ello empezó a arrastrarse como cuando era gusano. Con satisfacción dio las gracias al cielo por haber podido seguir *igual*.

Idealista, nada más ver la luz del día, buscó sus alas... y al verlas, su corazón rezumó alegría, emprendió el vuelo y dio las gracias, repartiendo su dicha por todo el bosque.

*¿Qué mariposa eres tú?*

El sistema educativo actual no permite la cocreatividad en el instituto ni en la universidad. Las asignaturas son las que son y los exámenes o trabajos en grupo son la forma de evaluación habitual.

Cuando un adolescente finaliza la ESO o el bachillerato, parece impensable en nuestro país la simple idea de que viva un año sabático, es decir, no reglado. Año que podría dedicar a aprender inglés, a experimentar o, simplemente, a viajar. ¡Impensable! ¿Y si luego no quiere hacer nada? ¿Y si se pierde? ¿Y si...? De «y si...» está el mundo de los miedos lleno.

Por supuesto que esta posibilidad no es una regla para todos igual. Hay adolescentes que prefieren seguir el ritmo académico y tienen claro lo que quieren. Excelente.

Pero para aquellos que están confundidos, ¿qué sentido tiene empujarles a que «hagan cualquier cosa» aunque no les motive realmente?

A los dieciocho años, tener la oportunidad de hacer un parón con objetivos experienciales o de búsqueda personal se considera una «pérdida» de tiempo.

Pérdida de tiempo por no seguir el mismo ritmo académico como los demás, aunque ese ritmo implique elegir porque hay que elegir. *Eso sí es pérdida de tiempo.* Y también *lo es* si permanecen en casa viendo la televisión o conectados a las redes sin mayor búsqueda personal.

Sin embargo, darse la oportunidad de buscar, trabajar si es posible, viajar, aprender idiomas, conocer otras realidades... les da la experiencia de la universidad de la vida.

En muchos países de Europa, los jóvenes dedican un tiempo a viajar o a aprender alguna habilidad antes de elegir una carrera o profesión. Necesitan «tiempo» para sentir, experimentar y decidir sobre su futuro profesional.

En los grupos de padres de adolescentes, comentamos que las asignaturas que estudian a esa edad deberían partir de temas relacionados con la mayor proximidad a sus intereses actuales, para, poco a poco, retomar las raíces históricas del saber y del conocimiento. Realmente, es en la universidad o en los módulos profesionales donde emerge el verdadero interés por ampliar los

conocimientos, si este aprendizaje responde a la motivación interna. El libro *Veintitrés maestros del corazón*, mencionado anteriormente, es una prueba experimental, entre otras, que demuestra la posibilidad de aprender de forma inteligente y gratificante en la adolescencia.

Realmente, el adolescente tiene poco interés por lo que pasó en siglos pasados. Lo viven como conocimientos «muertos».

Necesitan buscarse a sí mismos, y solo desde ahí pueden enlazar con otros conocimientos de forma más dinámica.

El otro día me llegó este correo electrónico que transcribo literalmente. Es una escena de una clase de un instituto de la Comunidad Valenciana, pero podría ser de cualquier otra:

Clase de Lengua

*Miércoles, 11:10 h, en un instituto de secundaria. Una profesora de lengua llega a clase después del recreo, abre la puerta, todavía no hay nadie en clase...*

La profesora: Otra vez lo mismo, estos chicos no son nada puntuales, llegan tarde y perdemos más de diez minutos en sentarnos, callarnos...

—¿Otra vez tarde? ¡Os tengo dicho que cuando suene el timbre tenéis que subir a clase rápidamente! ¡No podemos perder tanto tiempo! Venga, abrid el libro por la página 57. Recordad que el lunes expliqué el sujeto y el predicado...

—¡Yo no me acuerdo de nada!

—¡Yo, sí, recuerdo que fue un rollo insoportable!

—¡Silencio! Como iba diciendo... En una oración, el sujeto es la parte de la cual se predica o anuncia algo, y su núcleo es un sintagma nominal. El predicado, en cambio, es lo que se dice del sujeto, y su núcleo es el verbo.

—¡Pues yo sigo sin entenderlo!

—A ver, piensa en esta oración: «Juan come peras». ¿De quién estamos hablando? ¿Quién realiza la acción? El sintagma «Juan» será el sujeto.

—¿Juan es un sintagma? Yo creía que era mi primo.

—Seriedad, por favor. Y lo que Juan hace será el predicado. ¿Más claro? Hala, pues ahora haced los ejercicios 1, 2 y 3 de la página 57.

—¿Los tenéis ya...? ¿Ya están...? Venga, todavía tenemos que corregirlos y falta poco para que se acabe la clase... Bueno, ya habéis tenido suficiente tiempo, ¡corregimos!

Existen otras formas de aprender. Otras maneras de integrar los conceptos sin estar escindidos de la vida. Otras posibilidades de motivar e incentivar desde

la realidad del adolescente.

## CONFLICTOS EN LA ADOLESCENCIA

No es el objetivo de este libro centrarnos en el devenir de la adolescencia, pues merece la elaboración de otro trabajo. Sin embargo, es elemental no olvidar que el adolescente fue *antes* niño. Es decir, cada adolescente es el reflejo de su historia infantil, su estilo de apego y sus interacciones sociales. Por tanto, un «óptimo funcionamiento emocional y social en la niñez puede propiciar las bases para un adecuado desarrollo en la adolescencia y adultez» (John Bowlby, 1998).

Es muy probable que un adolescente marcadamente conflictivo no haya disfrutado de un apego seguro en la infancia. Voy a citar un estudio que nos puede ayudar a comprender la relación entre los problemas de conducta de los adolescentes y la importancia con las relaciones parentales:

En una investigación (Madina y Palacios, 2002) con chicos de 12-14 años por medio de entrevistas clínicas, los resultados revelaron que los adolescentes con relaciones parentales **no cercanas** tenían conflictos en un 45 % con los padres y un 30 % con las madres. Estos chicos manifestaban, en el 71 % de los casos, problemas comportamentales en la escuela, la calle o la casa. Y un 90 % mostraba poco interés al contacto emocional cercano, además de una gran desconfianza hacia los demás.

El apego inseguro representa un factor de riesgo, determinante en estas edades. Los padres que son inconsistentes o rechazantes generan ira e inseguridad en el niño y el adolescente.

Dozier (1999) realizó una investigación en la que señalaba la relación del patrón de apego rechazante (adulto-adolescente) con la personalidad antisocial, abuso de drogas y trastornos alimentarios. Por el contrario, el apego seguro (Yela, 2000) desempeña una función de protección, estabilidad y seguridad durante la adolescencia.

Como vemos, las conductas adolescentes no son casuales. Como cualquier otra etapa de la vida, responden a situaciones multifactoriales, pero el tipo de apego del adolescente es un elemento esencial para comprender la dinámica familiar o escolar. Más adelante, en el capítulo 3, ampliaremos algunos conceptos de la teoría del apego.

## ALGUNAS CLAVES COMO PLATAFORMA INICIAL

En síntesis, señalo algunas premisas para la reflexión de profesores y padres:

- **El adolescente** está inmerso en un universo *cambiante e inquietante*. Se pregunta cuestiones existenciales sin respuesta definida y cuestiona las normas existentes. Poco le motiva repetir conceptos o escuchar pasivamente. Más allá de la necesaria innovación e incorporación de las técnicas audiovisuales en el aula y los accesos a la información actual, el adolescente necesita la **interacción**. Necesita poder rebatir, cuestionar y comprobar por sí mismo el conocimiento, los valores y las normas transmitidas socialmente en su búsqueda de identidad personal.
- La **función del profesor** es partir del saber del adolescente e integrarlo en su práctica docente. Es decir, priorizar *lo que le interesa al adolescente* e incorporarlo al aula, por encima de sus propios monólogos del conocimiento. Un profesor ha de ser creativo para impartir los conocimientos que los adolescentes demandan y no un reproductor de datos. No se trata de impartir lo que sabe, sino lo que el adolescente necesita.
- La educación necesita ser mucho más dinámica. Más participativa. Con espacios **asamblearios** semanales para compartir y debatir la vivencia de la propia transmisión de la enseñanza en la comunidad educativa y los aspectos relevantes de la vida cotidiana. Los delegados de clase cumplen en muchos casos una mera función simbólica, en lugar de representar los intereses de los estudiantes.
- Se debe incluir la posibilidad de que los adolescentes puedan **evaluar**, desde una base de respeto (la misma que se merecen), la *calidad docente* de sus profesores, e incluso sugerir propuestas de mejora. ¿Por qué no? Estamos demasiado acostumbrados a ser evaluados pasivamente, cuando la realidad escolar necesita una evaluación constante y recíproca del hecho de aprender-enseñar, para mejorar la calidad y la satisfacción del profesorado y alumnado.
- En los institutos, los adolescentes deben contar con espacios diarios en el aula para **resolver conflictos**, incorporando técnicas dinámicas que favorezcan la escucha activa y el respeto ante las opiniones de los demás (*role playing*). Para ello es imprescindible que los propios **profesores** se capaciten para crear dinámicas grupales que fomenten el aprendizaje adecuado para la resolución de conflictos. Es la mejor

manera de formarse en actitudes democráticas reales, no solo teóricas. Recordemos que la **autoridad se otorga, no se impone**.

- Los profesores deben capacitarse para favorecer dinámicas que fomenten la **cooperación** frente a la competitividad, favoreciendo un clima grupal de colaboración e integración de todos sus miembros.
- Es imprescindible ampliar el conocimiento sobre las *diferentes* inteligencias (H. Gardner), especialmente la **emocional**, clave en todas las etapas evolutivas. Escuchar la emoción del adolescente, *sin juicio*, es un arte que posibilita la comprensión de la conducta y favorece la búsqueda de soluciones reales ante cualquier dificultad. Valorar las diferentes inteligencias que no guardan relación exclusiva con la intelectual permite la expresión de capacidades sorprendentes en muchos adolescentes que «fracasan» según las exigencias de un modelo rígido e intelectualizado.
- La institución escolar, en función de sus posibilidades, debe potenciar viajes que acerquen la vida a las aulas, en relación a los temas abordados u otros que susciten interés formativo de los propios adolescentes. Dos o tres excursiones durante el curso escolar no son suficientes. Los **intercambios educativos** con otros países favorecen la **interculturalidad** y abren las fronteras para la interconexión humana, y son medios preventivos necesarios para evitar la **xenofobia**.
- En situaciones de conflicto o dificultad escolar, trabajar en equipo con la familia, de forma **precoz y preventiva** ante las primeras señales de malestar, evita las expulsiones y castigos fruto de la ausencia de recursos educativos inclusivos. Detrás de cada adolescente hay una historia familiar y otra escolar. Llegar a las causas de la problemática no solo es asunto de la psicóloga escolar o asistente social. Familia, centro y adolescente deben buscar soluciones conjuntas en un abordaje sistémico, no solo individual.
- Se requiere un **tutor de resiliencia** y un **compañero de resiliencia** en el aula, a quien el adolescente pueda acudir en caso de necesidad o conflicto. Este concepto proviene de la teoría del apego y cumple una función de apoyo fundamental ante las adversidades de la vida, posibilitando la transformación de situaciones dolorosas en aprendizaje positivo. El tutor y el compañero pueden *ser elegidos previamente* en los primeros meses de clase, de forma anónima o propuestos directamente, según cada situación concreta y cada centro. Su función desde una alianza real es escuchar, empatizar y colaborar en la búsqueda de alternativas ante situaciones de conflicto o sufrimiento. Muchos sentimientos de exclusión y marginación, así como acosos

escolares encubiertos, pueden encontrar en este recurso una salida satisfactoria como ya hemos comprobado en la práctica.

- Todos los **programas preventivos** son fundamentales: los programas puntuales sobre temas diversos son necesarios, pero insuficientes. Desde la perspectiva del *continuum*, la formación preventiva y formativa se inicia en la infancia, favoreciendo la continuidad y la coherencia, hasta la adolescencia. Estos programas deben formar parte del currículo de las escuelas y los institutos. Son muchas las opciones formativas, pero resaltaría la importancia de:
  - a. Formación en el abordaje **psicosexual** (fases del desarrollo) desde la infancia hasta la adolescencia, como base de una sexualidad saludable y al mismo tiempo como medio eficaz para la prevención de la **violencia de género**.
  - b. Información adecuada y suficiente sobre el **abuso de sustancias** y sus consecuencias desde primaria.
  - c. Formación en el cuidado y respeto del **medio ambiente y la ecología**.
  - d. Formación en **resolución de conflictos y dinámicas grupales** que favorezcan la cooperación.

Este abordaje formativo y preventivo, que puede ampliarse en función de las necesidades de cada centro, debería ser destinado tanto al profesorado (programa específico) como a los padres y los adolescentes (adaptado a cada colectivo).

- Las **asociaciones de madres-padres** de alumnos (APA o AMPAS), deben plantearse **ampliar** sus funciones. Necesitan más protagonismo en el centro, y un cambio de enfoque. Además de participar en el Consejo Escolar, la orientación podría centrarse en colaborar en aspectos educativos y formativos, más allá de las habituales organizaciones festivas.
- Los alumnos tienen poca representación en el **Consejo Escolar**, al igual que los padres. Si realmente es una comunidad educativa, los tres colectivos, padres, educadores y alumnos, deben tener **una representación más equitativa tanto en los debates como en las decisiones**.

Formarse en otros ámbitos que no sea el estrictamente académico lleva cierto tiempo (tendría que estar integrado en asignaturas universitarias para los futuros docentes), pero las ventajas compensan y favorecen un clima más distendido y gratificante para el aprendizaje real.

Las sugerencias y orientaciones que he explicado hasta ahora provienen de mi experiencia de formación con los profesores de la ESO y de bachillerato. El nivel de aplicación siempre es diferente, según cada profesor y las limitaciones del centro en el sistema educativo actual, pero los cambios generalmente han sido muy significativos y han mejorado la calidad de la relación y la satisfacción de alumnos y profesores.

Está claro que la presión social, la competitividad, las reformas educativas cambiantes, las necesidades laborales de los padres, el paro, la crisis... son demasiados factores que inciden en los adultos y también repercuten en el entorno familiar y los hijos. No vamos a entrar en el análisis de las sucesivas, caóticas y constantes reformas educativas que tanto marean a los profesores y a los propios niños y adolescentes. Es evidente que se requiere una transformación profunda y duradera del sistema educativo, para satisfacción de los educadores, los padres y, por supuesto, de los niños, adolescentes y jóvenes.

Mientras tanto, considero importante que ante tanta presión y tanta incertidumbre, los profesionales de la salud, los padres y los educadores *no perdamos el norte* justificando lo injustificable sin implicarnos, cada uno desde donde está, para realizar los cambios que considere saludables en relación al bienestar de hijos/alumnos. Pues sin echar balones fuera o culpabilizar al exterior, hemos de asumir que todos somos corresponsables y capaces de buscar nuevas y creativas opciones a los modelos de crianza y educación actuales.

Tratemos de llegar a las causas profundas que provocan las «dificultades» o problemas en las diferentes áreas, como la adaptación escolar, el comportamiento o el rendimiento en cada caso individual. Quizá descubramos con sorpresa que el llamado «problema» en el bebé, el niño o el adolescente *es irresoluble sin mirarnos a nosotros mismos*. Analizando las causas, quizá lleguemos a una comprensión de varios factores (proceso de maduración, interacción familiar y escolar) que inciden y explican esa dificultad.

No olvidemos que *sembrar semillas de cambio y de consciencia está en nuestras manos*. Y por tanto, es nuestra responsabilidad.

## 2

# LAS EMOCIONES INFANTILES Y SU PROCESO MADURATIVO

*Quien no conoce nada, no ama nada.  
Quien no puede hacer nada, no comprende nada.  
Pero quien comprende, también ama, observa y ve.  
Cuanto mayor es el conocimiento inherente a una cosa,  
más grande es el Amor.  
Quien cree que todas las frutas maduran al mismo tiempo  
que las frutillas, nada sabe acerca de las uvas.*

PARACELSO

## DESARROLLO EMOCIONAL: DE CERO A TRES AÑOS

### **Observar, conocer, respetar... para amar.**

Este es el proceso:

- Primero, tener información de los procesos madurativos infantiles. Este *conocimiento* nos ayudará a liberar tópicos y modelos poco saludables desde el punto de vista educativo.
- Segundo, partiendo de esa formación, podremos *observar* a cada criatura y respetar su *ritmo real* de maduración psicoafectiva.
- Tercero, desde los dos puntos anteriores surgirá el *respeto auténtico*, con base en el conocimiento y a la observación, del ritmo madurativo infantil.

**No basta con amar a la primera infancia. No basta con la buena intención. Es necesario conocimiento, observación y respeto.**

Os propongo que desde esta mirada entremos en la fase primaria del desarrollo psicoafectivo desde el nacimiento a los tres años, es decir, la etapa en la que la emoción es omnipresente. Etapa presidida por el sistema límbico y el sistema instintivo (reptiliano o R-complex).

Sugiero al lector que, además de otros libros afines, retome la lectura de mi libro *Amar sin miedo a malcriar*, como referencia clarificadora que posibilite una mayor profundización de esta fase y de la siguiente, pues abordaremos esta etapa desde una síntesis que nos permita continuar con la exposición.

Comencemos destacando unas citas de tres investigadores reconocidos en el conocimiento de la salud psíquica infantil. R. Winnicott decía que, «de los cuidados infantiles satisfactorios, se desprende la edificación del sentimiento de continuidad del ser, base de la fuerza del yo. Cada falta de cuidado conduce a la interrupción de este sentimiento de continuidad y a un debilitamiento del yo resultante». El mismo autor afirma: «la fuerza o debilidad del yo del niño-a está en función de la capacidad del cuidador de responder de forma adecuada a la absoluta dependencia del bebé en las primeras fases de la vida».

Estas citas son un referente necesario para un abordaje adecuado durante la primera infancia.

En términos de Winnicott, el cuidador principal debe ser para el bebé o niño «lo suficientemente bueno» para satisfacer sus necesidades emocionales. Desde la teoría del apego, el psiquiatra John Bowlby considera que dicho cuidador principal debe disponer de la capacidad de desarrollar una «respuesta sensible» a las demandas del bebé. Esta respuesta sensible conlleva la capacidad para percibir las señales del bebé y satisfacerlas de forma *adecuada e inmediata*. La respuesta sensible se considera un potente organizador psíquico que permite la estructuración progresiva del mundo interno del bebé, así como la incorporación de los modelos internos de interacción con el exterior (modelos operativos internos).

Siguiendo con Bowlby: «Consideramos esencial para la salud mental que el bebé y el niño pequeño tengan la vivencia de una relación cálida, íntima y continuada con la madre o sustituto materno, en la que ambos alcancen satisfacción y goce».

Tampoco pueden faltar las grandes aportaciones del pionero del abordaje en la prevención infantil, el psiquiatra Wilhelm Reich, que considera acertadamente: «Los niños de hoy son el futuro del mañana. Preservemos sus potencialidades». Y sintetiza la función de la prevención en: «Si un árbol crece torcido, es más difícil enderezarlo». En esta expresión sintetizada, Reich enfatiza la importancia de prevenir los trastornos psicoafectivos que se pueden producir en la primera infancia, ya que el abordaje psicoterapéutico, si bien es eficaz, resulta más costoso que una saludable interacción familiar y escolar en edades tempranas.

Desde este abordaje de la promoción de la salud y la prevención infantil, junto con las aportaciones de la teoría del apego, centro mi intervención en mis grupos de madres-padres, así como en las sesiones familiares y las formaciones en el ámbito sanitario, educativo y profesional. Desde este modelo, corroboro una y otra vez los resultados positivos dirigidos a preservar la salud de los bebés y los niños pequeños.

Son muchos los autores e investigadores que han aportado luz a las primeras fases del desarrollo psicoafectivo infantil. En el enfoque integrador presentado, subyacen los dos modelos mencionados basados en diversas

investigaciones, la práctica clínica y la riqueza de la observación directa de los sistemas familiares y educativos. En otros autores y en mi libro anterior, obtendrás más información y datos sobre estos procesos.

Retomemos una síntesis de los aspectos más importantes que hay que tener en cuenta durante la etapa infantil:

- Nuestra **prematuridad** como especie. Es una característica común a todos los mamíferos humanos, que nos hace dependientes y vulnerables. Somos, en realidad, fetos extraúteros hasta los doce meses de vida extrauterina, momento en que habitualmente comienza la bipedestación y la locomoción. Durante este período inicial, necesitamos ser *transportados en brazos* para nuestro bienestar y supervivencia. En algunos modelos de crianza, el transporte también se realiza en sillitas y capazos. Este medio de transporte aleja a los bebés del necesario contacto corporal, que ofrece amplios beneficios, entre los que destaca el de la seguridad emocional y corporal. Desde el modelo que presentamos, los bebés se benefician del contacto directo materno, del colecho, del amamantamiento prolongado..., modelo favorecido por el instinto natural de protección adulta, presente desde épocas milenarias.
- Los **siete primeros años de vida** representan el período de desarrollo psicoafectivo crítico (por las consecuencias para la salud). Este período abarca desde la concepción, el embarazo, el parto y el nacimiento natural hasta los siete años de edad, etapa de la constitución del **carácter**. Este carácter, definido como nuestro «modo habitual y automático de funcionar y de percibirnos a nosotros mismos y al mundo», responde a una serie de mecanismos defensivos más o menos rígidos, destinados a protegernos emocionalmente de los peligros externos, al tiempo que nos impide conectar con nuestro yo y su potencialidad. El carácter es el fruto del modelaje familiar, escolar y social que pretende la adaptación al funcionamiento de esta sociedad. El carácter o modo de ser se configura en estrecha interacción con las figuras parentales, primero, el entorno familiar, después, y la escuela y la interiorización de las normas sociales y educativas, finalmente.
- Todo este proceso del **desarrollo psicoafectivo** infantil, que atraviesa por una serie de fases psicosexuales (fase oral, etapa anal, fase sexual), debe ser respetado desde el concepto de *continuum*, es decir, sin fisuras ni rupturas en el proceso que pongan en peligro la base potencialmente saludable del desarrollo psicoemocional. El hilo conductor es *la coherencia* del modelo educativo (con frecuencia

ausente) que favorezca el respeto de las necesidades emocionales infantiles.

## LA DEPENDENCIA

Durante el primer año de vida, el bebé es un ser totalmente **dependiente**. Esta dependencia es absolutamente natural y necesaria para propiciar un desarrollo saludable. La **dependencia no se crea, se nace con ella**. Es inherente al ser humano y necesita satisfacerse para favorecer una posterior y sana autonomía. Ser dependiente es totalmente imprescindible en las primeras etapas para alcanzar paulatinamente cotas de autonomía real.

Por el contrario, **la hiperprotección** se caracteriza por impedir el desarrollo progresivo de la autonomía natural que emerge paulatinamente durante la infancia. El respeto del proceso de dependencia natural se confunde muchas veces con la hiperprotección. Pero son actitudes diametralmente opuestas. La hiperprotección *limita* el desarrollo natural, y es fruto de las dificultades adultas para acompañar y respetar los signos de autonomía que se van produciendo durante el proceso natural del desarrollo emocional. Por el contrario, la dependencia, si se satisface, permite el acceso progresivo a una real autonomía.

**Carece de sentido pretender forzar actitudes de independencia en esta etapa de gran inmadurez psíquica y física.**

A un árbol, nadie con sentido común lo estira para que crezca. Y si nuestra ignorancia nos llevara finalmente a intentarlo, el resultado sería el daño inevitable e irreversible, consecuencia de una percepción errónea de la realidad.

De la misma manera se daña emocionalmente al bebé (aunque no se observen aparentemente secuelas físicas) si forzamos su independencia, negando los signos de dependencia natural. Se producen fisuras, daños imperceptibles, rupturas del *continuum*, cuando desde una falta de empatía se le fuerza a renunciar a su dependencia saludable. Son los casos en los que el bebé recibe la dolorosa e incomprensible ausencia de «respuesta sensible» por parte del cuidador principal ante sus demandas imperiosas de atención a través del llanto.

Recapitulando los aspectos esenciales descritos en mi citado libro, podemos partir de la base de los siguientes puntos de partida:

- **El nacimiento** de un bebé representa el inicio de una serie de fases de maduración, desarrolladas durante todo el primer año de vida que dará lugar a otros procesos de crecimiento progresivo en etapas posteriores. Todas las fases del desarrollo infantil están impregnadas por la indiscutible realidad de dependencia natural. A través de los procesos de formación psicoafectiva comienza un lento desenvolvimiento de la autonomía yoica.

Diversos autores e investigaciones confluyen en afirmar que el nacimiento real se produce al cumplir el primer año de vida, coincidiendo con la bipedestación. Por tanto, los bebés necesitan frecuentemente ser transportados en brazos hasta el inicio de la locomoción.

- **El parto y el nacimiento**, en función del contexto y las características maternas, pueden ser experimentados como un pasaje no traumático intra-extraútero y por tanto vivenciado de forma amorosa y no violenta. También puede constituirse en una experiencia dolorosa y traumática en partos convencionales (instrumentales y fríos, máxime si se añade la rutinaria separación madre-bebé, *totalmente innecesaria* y contraproducente en los casos con mínimas condiciones de salud maternoinfantil).

- **En los primeros meses**, los bebés están en una fase de simbiosis, fusión o indiferenciación, según los diferentes autores. Mahler señala todo un proceso progresivo de separación-individuación, que se inicia en el nacimiento y finaliza a los seis años. Otros clínicos, como Winnicott y Fairbain, resaltan el proceso de cohesión del sí-mismo y la progresiva diferenciación entre el sí-mismo y el otro durante las etapas primeras del desarrollo.

Es decir, hasta los **seis meses**, los bebés realizan un enorme trabajo de maduración de diferentes funciones visuales, auditivas, táctiles, motrices y de rudimentario reconocimiento del entorno inmediato: su madre o cuidador principal. Durante esta etapa primitiva del desarrollo, el **pecho o el biberón** (dado con contacto, presencia emocional y mirada *intencional* de acompañar) es vivido por parte del bebé como una prolongación de sí mismo. Todavía desconoce que detrás de «su teta» está la mamá como «objeto total». Por ello, en esta fase de fusión-simbiosis inicial, se siente completo cuando está en contacto con el cuerpo materno y disfruta de la lactancia materna a demanda, y siente inseguridad y temor si su demanda de atención no se satisface.

### *Primer año de vida*

Destaco la función de una **mirada cálida** durante la lactancia. Tanto en los grupos como en los artículos que dedico a este tema, resalto la importancia de la mirada, no siempre presente durante la lactancia, como hemos observado frecuentemente en los grupos de crianza. No es suficiente dar teta a demanda. **Ser mirado y mirar**, para reconocerse y ser, cumple una función fundamental durante los primeros seis meses, pues permite el proceso de diferenciación psíquica progresiva del bebé con respecto a la cuidadora principal, de forma lenta y continua; de esta manera se posibilita el gradual establecimiento del «yo-no yo», que le permite salir de la fase de fusión a través de la fase de separación-individuación.

A partir de los seis meses, la relación del bebé con la madre pasa de ser de parcial a total, es decir, comienza a reconocer plenamente a su mamá y tiende a elegirla de forma privilegiada, si dicha mamá es la cuidadora principal que atiende sus demandas adecuadamente.

### *A partir del primer año*

Durante todo el primer año, la dependencia es total. Con el inicio de la bipedestación, a partir de los doce meses, empieza el desplazamiento locomotriz, pero no la independencia.

Los bebés necesitan de una **figura de referencia estable y segura** que les acompañe en su proceso, para establecer el vínculo seguro. De ahí la importancia de analizar la función de las escuelas infantiles a edades tan tempranas, y el cómo se atienden las demandas de atención exclusiva y continuada en cada centro educativo, como veremos más adelante.

Con el logro de cierto control psicomotriz y la bipedestación, la criatura continúa explorando y aprendiendo en la relación diádica madre-bebé, vínculo privilegiado que le ha permitido, en condiciones saludables, ampliar desde meses anteriores los apegos a otras figuras de referencia, como el padre, los abuelos o los hermanos. Continúa avanzando en su maduración, siempre dependiente de sus figuras de referencia.

### *A los dos añitos*

Evolutivamente, el bebé de dos añitos ya cuenta con un acceso al lenguaje muy rudimentario, mientras explora con creciente seguridad su entorno, siempre desde una base exploratoria segura (el cuidador principal). Comienza a saber lo que le gusta y lo que no le gusta, usando el «no» en ocasiones a modo de ensayo; otras, como clara oposición, y finalmente, como un ejercicio de elección libre. La dependencia continúa, para jugar, para dormir, para todo en general, y sigue siendo natural. Algunas veces hacen pequeños pinitos de «autonomía», para regresar inmediatamente a la fuente de seguridad y apego en caso de aflicción, caídas o necesidad de reaseguramiento afectivo. Son los primeros pasos de un largo proceso que no debe forzarse.

En síntesis, la etapa que abarca desde el nacimiento hasta los tres años, corresponde a la fase del proceso psicoafectivo sexual denominada **oralidad** infantil. Es la etapa de la lactancia materna, del placer oral, del descubrimiento del mundo a través de la boca (carece de sentido reprimir el deseo de conocer los objetos a través de la boca, salvo los peligrosos, evidentemente). Para más información detallada de esta etapa, consultar mi libro anterior.

### *Hacia los tres años*

El niño experimenta un salto cualitativo en el proceso de separación-individuación y, por tanto, de diferenciación progresiva con la madre. Ha adquirido una identidad física, pero todavía no puede pensar sobre «sí mismo». Necesita al otro para seguir construyendo su identidad psicológica. Aunque pueda referirse a los demás con su propio nombre, y hacer planes lúdicos, sin embargo todavía no es capaz de emplear símbolos para diferenciar el «sí mismo» de los otros y sus experiencias. Continúa en la fase egocéntrica y omnipotente propia de su edad madurativa. No es capaz de ponerse en el lugar del otro, está restringido a un punto de vista, que es el suyo. Por esta razón, carecen de sentido las explicaciones racionales del adulto, pues chocan contra un egocentrismo evolutivo, que requiere otro lenguaje acorde a su momento: el lenguaje de la magia y la creatividad. Las explicaciones racionales son el autoconsuelo del adulto y representan el intento de estirar el árbol a una posición que, al ser inadecuada, se traduce en frustración innecesaria para ambos.

Pues bien, es al final de la fase (3-6 años) cuando emerge el «sentido del yo», es decir, la autoconciencia como inteligencia intrapersonal (Gardner). Por otro lado, a los tres años se produce un hito evolutivo muy trascendental y bastante desconocido en el contexto educativo y familiar: durante los primeros tres años aproximadamente, *un niño todavía no ha interiorizado a su mamá*. Desde el psicoanálisis se llama a este proceso «**constancia objetal**».

## LA CONSTANCIA OBJETAL. MAMÁ ESTÁ-NO ESTÁ

Es un proceso complejo y lento. Durante el proceso de separación-individuación descrito por la pediatra y psicoanalista Margaret Mahler, se atraviesan una serie de fases hasta alcanzar los 36 meses, momento de adquisición de la constancia de objeto: este concepto hace referencia a la capacidad de mantener internamente una representación mental estable de la figura materna. Es decir, la criatura ha llegado a ser capaz de interiorizar la imagen materna sin requerir su presencia externa. Es un paso evolutivo fundamental.

Hasta los 36 meses aproximadamente, *si el niño no ve a su madre, no está*. A partir de los tres añitos, si la criatura ha logrado interiorizar la figura materna (llevarla simbólicamente integrada dentro de sí mismo), puede tolerar su ausencia por momentos breves, si se encuentra en un contexto seguro.

Esto explica las emociones tan intensas que despierta la ausencia materna en ambientes desconocidos y con personas desconocidas. Por eso lloran y protestan con desesperación esperando el reencuentro de la figura de referencia que les da la seguridad. La ausencia de la figura de apego puede ser tolerada solo si ya ha realizado un vínculo seguro con otra persona. De lo contrario, y en el inicio de la escolarización temprana, las reacciones de llanto y desesperación proliferan con demasiada frecuencia, como ya sabemos, en los casos de ausencia de un adecuado período de adaptación.

A lo largo de su corta e intensa experiencia vital, la niña va realizando modelos de representación del mundo exterior, que toma como modelos de interacción posterior. De ahí la importancia de comprender la función vital del cuidador principal para ofrecer la seguridad emocional que necesitan en edades tan tempranas. Veremos más adelante la trascendencia de este criterio para fomentar apegos seguros en la díada madre-bebé que posteriormente pueden extenderse a educadora-infante.

### 3

## CRIAR Y ACOMPAÑAR CON APEGO SEGURO

*Todos los seres desean ser felices. El amor y la compasión enriquecen nuestra vida interior, reduciendo el estrés, la desconfianza y la soledad.*

DALAI LAMA

El concepto de apego fue definido inicialmente por John Bowlby como «la conducta que reduce la distancia de las personas que suministran protección».

Mary Ainsworth lo definió como aquellas conductas «que favorecen ante todo la cercanía con una persona determinada».

## LA TEORÍA DEL APEGO

*¿Qué es el apego?*

Podríamos afirmar que es la tendencia natural de los seres humanos a establecer relaciones íntimas y estables (vínculos afectivos), a lo largo del tiempo, a través de las interacciones con personas significativas, que se constituyen en figuras de apego.

Este lazo afectivo cuenta con una base biológica e innata (mantenimiento de la supervivencia del bebé) y se constituye básicamente a lo largo de los tres primeros años de vida, se consolida durante la infancia y sus efectos se manifiestan en todos los ámbitos y a lo largo de todo el ciclo vital (López, Heese y Main, 2000).

Las conductas de apego, como veremos a continuación, se observan en las diversas formas que el niño utiliza para *obtener y mantener la proximidad* con la figura privilegiada.

Por otro lado, es importante saber que el apego no se desarrolla de forma instantánea. Al contrario, requiere **tiempo**: es el resultado de un proceso de interacciones privilegiadas que se producen inicialmente en la familia biológica con una figura de referencia, para luego extenderse a la familia extensa y a figuras relevantes de la vida. Este factor tiempo es esencial si queremos respetar los procesos de vinculación en las criaturas cuando hablamos de terceros o de la escuela infantil. Y también necesitan tiempo de calidad para poder vincularse con seguridad.

Para formar el vínculo afectivo **seguro** entre bebé-niño y cuidador principal es fundamental que el adulto tenga la capacidad de desarrollar una «respuesta sensible» a las demandas del bebé-niño.

El lector puede encontrar más información en mi libro *Amar sin miedo a malcriar*, y si desea profundizar de forma más exhaustiva, sugiero la lectura de los teóricos de la teoría del apego.

## LA RESPUESTA SENSIBLE

Este concepto de la teoría del apego, tan ignorado todavía por la población en general y en muchos centros escolares, es un **organizador psíquico** esencial para favorecer la salud infantil y el apego seguro. M. Ainsworth (1978) realizó una investigación para determinar el grado de sensibilidad o insensibilidad mostrado por una madre ante las señales y comunicaciones no verbales de su bebé.

Estas son algunas de las características de la respuesta sensible (Ainsworth, 1974) por parte del cuidador principal: *percibir las señales del bebé, interpretarlas adecuada y rápidamente, y satisfacerlas.*

- *Percibir las señales del bebé.* Es decir, captar el lenguaje emocional del bebé. Son demandas incuestionables que requieren atención para su equilibrio emocional.
- *Interpretarlas adecuada y rápidamente.* Contrariamente a lo que se cree, las señales del bebé han de ser interpretadas adecuadamente (contacto, sueño, alimento u otras) para recibir la respuesta **inmediata** requerida. El bebé no «sabe» esperar y no se le puede «enseñar». Lo que algunos opinan que los bebés aprenden después de largas esperas, es en realidad la constatación del doloroso sentimiento de resignación. Renuncian al derecho de ser atendidos ante la ausencia de respuesta, pero esta renuncia dolorosa e incomprensible para tan corta edad no es inocua para el desarrollo posterior de la personalidad. Interpretar adecuadamente las necesidades del bebé implica desarrollar la empatía y la capacidad de contacto.
- *Y satisfacerlas.* La satisfacción de sus necesidades ofrece a los bebés la seguridad y confianza en la disponibilidad afectiva del cuidador principal, lo que favorece la formación del vínculo **seguro**, objetivo prioritario para garantizar el desarrollo saludable.

No siempre el cuidador principal, sea la madre o la educadora, responde a estas cualidades que permiten desarrollar dicha respuesta sensible.

En palabras de Bowlby: «Mientras que una *madre sensible* parece estar siempre dispuesta a recibir las señales de su hijo lactante y se halla presta a interpretarlas correctamente y a responder a las mismas de forma rápida y

adecuada, *una madre insensible* no captará en muchas ocasiones las señales de su bebé, no las interpretará bien cuando las advierta y responderá a ellas tardíamente, de modo inadecuado o no responderá en absoluto».

Estas investigaciones permiten concluir que el aspecto más importante de la conducta materna, comúnmente asociada con la dimensión de seguridad-inseguridad del apego, es la sensibilidad ante las señales y comunicaciones del bebé.

Es importante señalar que esta respuesta sensible a las demandas del bebé, tan determinante para generar seguridad o inseguridad y, por tanto, los diferentes tipos de apego, es aplicable a la madre, al cuidador principal o a la educadora que atiende a cada bebé.

Cuando se establece el **apego seguro** se produce una serie de **conductas** destinadas a lograr o mantener la proximidad y el contacto con las figuras de apego significativas para el bebé o el niño. Estas conductas de apego que veremos a continuación nos permiten comprender la función vital del vínculo.

En la actualidad, es muy frecuente hablar del apego. De hecho, se ha popularizado mucho la idea de «criar con apego» (término acuñado por W. Sears), y es un gran avance que en los grupos y círculos de crianza se establezca esta prioridad.

Sin embargo, quiero destacar que hablar de «apego» no es sinónimo de **apego seguro**. Hay que matizar *que la crianza y la educación deben plantearse desde el fomento del apego seguro*. Pues como veremos a continuación, hay varios tipos de apego según la calidad de la interacción.

## TIPOS DE APEGO

Existen diversas clasificaciones de los tipos de apego. Sin embargo, y para simplificar, nos centraremos en la diseñada por la psicóloga Mary Interpol.

Ainsworth (1960) estudió las conductas de apego entre cuidador principal y bebé. Diseñó un procedimiento en un laboratorio, denominado «la situación extraña», destinado a evaluar la conducta presentada por el pequeño ante la separación de la madre. El espacio de la sala de observación resultaba desconocido para el bebé de doce meses de edad, al igual que el observador que participaba en la sala de investigación.

La separación *temporal* del bebé de su madre, a la que se invitaba a salir de la sala tan solo **tres** minutos, permitió constatar las diferentes respuestas ante la separación materna y discriminar los siguientes grupos de tipos básicos de apego:

- Apego seguro.
- Apego inseguro-evitativo.
- Apego inseguro-ansioso-ambivalente o resistente.
- Apego inseguro desorganizado o confusional.

¿Cuál es la reacción de los niños con **apego seguro** ante la partida materna? Algunas personas todavía creen que el *seguro* es el de aquel bebé o niño que no llora y es *independiente*, «porque no está apegado a las faldas de mamá», y, si lo hace, le dura muy poquito.

La realidad es otra.

Los bebés con apego seguro presentan ansiedad y reacciones de llanto durante la separación. Es más, interrumpen la exploración del entorno y el juego y reaccionan con conductas de búsqueda y seguimiento de la madre, sin admitir el consuelo de una tercera persona desconocida. En el reencuentro, con la madre o el cuidador principal, buscan la proximidad corporal y son fácilmente consolados. Se recuperan del llanto y reinician el juego y la exploración.

Por el contrario, el **apego inseguro** se observa en los bebés que no presentan ninguna reacción emocional externa ante la partida materna, ni tampoco signos de ansiedad ni de seguimiento. Continúan jugando. En el reencuentro, no hay búsqueda de proximidad corporal. Las madres de estos bebés no tienen desarrollada la «respuesta sensible». Se caracterizan como cuidadoras que rechazan el contacto corporal con sus hijos, mantienen una actitud irritable o de reproche y una escasa expresión emocional. Son madres poco pacientes, que bloquean de algún modo los intentos de proximidad de sus hijos y que muestran una desvalorización o negación de la importancia de las relaciones afectivas en la vida cotidiana (Ainsworth, 1978).

De esta forma, los pequeños aprenden a reprimir sus conductas de apego, restando importancia a las respuestas de cuidado y cariño, y generando una autosuficiencia emocional como mecanismo defensivo ante su **inseguridad** afectiva (Bowlby, 1973).

Estos bebés y niños responden al deseable modelo social de bebé-niño «independiente», que no llama la atención, juega solo y no pide demasiado.

En casa y en la escuela, son los niños que sufren pero *han renunciado* a protestar y a reclamar su derecho a ser cuidado con afecto.

En la clasificación del bebé-niño inseguro, encontramos también al **ansioso-ambivalente o resistente**. Son las criaturas que presentan una angustia intensa ante la separación del cuidador principal. En el reencuentro, manifiestan una conducta agresiva que alterna con una gran demanda afectiva, al mismo tiempo que muestra resistencia a la aproximación afectiva. Las madres de los bebés-niños ambivalentes son inconsistentes en sus respuestas en cuanto a su disponibilidad afectiva. Son las madres que un día reaccionan de forma cariñosa y otro, agresiva o indiferente en función de su estado de ánimo, independientemente de los estados emocionales del bebé.

El **apego desorganizado**, por su parte, responde a los bebés que no presentan estrategias coherentes ante la separación. Esta incoherencia se debe a que el cuidador principal es fuente de temor y de necesidad simultáneamente. Es frecuente en casos de niños con historia de maltrato o abusos sexuales, y también de negligencia familiar.

El apego inseguro ambivalente y el desorganizado implican que si las primeras relaciones del niño responden a modelos negativos de interacción

(hostilidad, rechazo), el pequeño desarrollará expectativas negativas sobre las relaciones interpersonales y, consecuentemente, desarrollará un mayor número de conductas inapropiadas (Oppenheim, Goldsmith y Koren-Karie, 2004).

Vemos aquí el posible origen de comportamientos que no comprendemos *a priori*, pero que guardan estrechísima relación con la interacción desarrollada con sus figuras de apego. Nuevamente, podemos comprobar que las criaturas son espejos en los que mirarnos los adultos para preguntarnos qué pasa y qué puedo cambiar... para que el pequeño cambie.

## EN LA ESCUELA

Conocer mínimamente la teoría del apego permite comprender **por qué** un pequeño en determinadas ocasiones desarrolla conductas intensas de rabietas al mismo tiempo que se tornan muy demandantes pero agresivos con el cuidador principal.

También favorece la empatía ante los pequeños que lloran tras la partida materna, o se apegan impidiendo que se vayan.

Confío en que estas nociones esenciales ayuden a no realizar interpretaciones inadecuadas de las respuestas emocionales de los pequeños, sino todo lo contrario, que los educadores realicen un esfuerzo por desarrollar la respuesta sensible que *favorezca apegos seguros, también en la escuela.*

Tal y como afirman Silver, Measelle, Armostrong y Essex (2005), el establecimiento del **apego seguro** con la maestra no solo favorece a los niños con una historia afectiva sana, sino que lo hace en mayor medida con aquellos niños que, por características propias de su madre o del contexto, tienen historias afectivas de apego inseguro.

De hecho, los niños con apego inseguro en el entorno familiar, que no cuentan con padres con capacidad para la respuesta sensible, han aprendido que sus demandas de afecto y seguridad no van a ser atendidas. Sin embargo, si cuentan con nuevas experiencias afectivas más saludables, pueden amortiguar o reconfigurar un modelo interno de inseguridad, siempre que el adulto muestre una *sensibilidad y accesibilidad* ante las demandas de afecto del pequeño, pudiendo llegar a generar un apego seguro con su maestro (Silver et al., 2005).

Es decir, de la misma manera que en el capítulo 1 sobre la adolescencia he señalado la importancia de un **tutor de resiliencia**, en la primera infancia, la educadora con capacidad de desarrollar una respuesta sensible puede cumplir una función de resiliencia, que fomente apegos seguros con los peques que presentan dicho modelo interno de apego inseguro en la interacción familiar.

En los talleres de los vínculos afectivos destinados a padres o educadores, muchos adultos realizan un *insight* de forma súbita al comprender los tipos de

apego e identificarse con alguno de ellos. Y esta comprensión directa facilita una mayor aproximación a sus alumnos o a sus hijos.

Efectivamente, no es posible hablar de un individuo sin relacionarlo con sus **vínculos** principales. Establecer vínculos es una *necesidad primaria* y, por tanto, es del orden de lo instintivo y no aprendido en nuestra especie.

### *Conductas de apego*

- *Esfuerzo por parte del bebé (cero a dos años) por mantener la proximidad física con la figura de apego. Necesitan el contacto seguro y placentero con el/la cuidador/a principal.*
- *Mantenimiento del contacto sensorial (visual) privilegiado. Es decir, vigilan al cuidador principal, aunque estén jugando.*
- *Exploración del entorno, siempre desde la figura de apego, como base segura. Van a explorar, pero vuelven a la figura de apego como fuente de seguridad.*
- *Ansiedad ante la separación y sentimientos de desolación y abandono ante la pérdida de la figura de apego. Lloran, no entienden la partida de la figura vinculante, por muchas explicaciones racionales que reciban desde el exterior. Estas reacciones emocionales son interpretadas en algunos sectores de manera equivocada, como conductas de niños malcriados o apegados. El llanto no es una emoción superficial, al contrario, es una llamada de auxilio vital, no trivial, precisamente para lograr el reencuentro que permite restablecer la seguridad emocional.*

### *Funciones de la figura de apego*

Las figuras de apego cumplen una función esencial para asegurar el bienestar del bebé-niño.

- Garantiza la supervivencia y favorece **la salud** psíquica y física del pequeño.
- Se constituye en **una base segura**, desde la cual el bebé-niño puede explorar el mundo sin temor.
- Ofrece la **cantidad** y **calidad** de estimulación que el niño necesita.

- **Atiende** al pequeño en los momentos de aflicción y de llanto.
- **Satisface** las necesidades de comunicación.
- Satisface su necesidad de **afecto y contacto placentero**.

### *Características básicas del cuidador principal-apego seguro*

- Constancia y disponibilidad afectiva (coherencia y presencia emocional).
- Respuesta sensible a las necesidades del bebé-niño.
- Capacidad reflexiva del adulto. Reflexión sobre las relaciones interpersonales. Intersubjetividad.

En palabras de M. Marrone (2001), «el apego seguro representa la capacidad del individuo para confiar en la disponibilidad de su figura de apego y sentirse digno de su disponibilidad».

Desarrollar un **apego seguro** no siempre guarda relación con el sentimiento amoroso que pueda sentir un padre o una madre hacia su hijo. Es el bebé o el niño quien **tiene que sentir** el amor a través de la interacción y disponibilidad afectiva de sus padres o cuidadores.

Realmente, el bebé y el niño se sienten dignos de amor cuando el cuidador principal es accesible y está disponible para satisfacer sus necesidades emocionales. Muchas veces, los padres o los educadores me consultan porque creen que los niños son inseguros. La inseguridad no es genética. Es consecuencia de la interacción con las figuras de referencia, y con el tipo de apego que se haya desarrollado.

Muchos adultos narran la relación con sus padres como distantes. Aprendieron a ser «independientes», a no esperar nada, a no pedir nada. Es habitual encontrar personas que consideran que esa actitud es la ideal, y de forma inconsciente la transmiten a hijos o alumnos.

Sin embargo, tras esa aparente independencia, en un proceso psicoterapéutico o a través de una relación saludable, se revelan muchos sentimientos en relación a dolorosas ausencias, renunciadas y vivencia de aislamiento, largamente ignorados o rechazados, para poder sobrevivir con «normalidad».

De ahí la importancia de comprender como adultos que la necesidad de *seguridad y de afecto sin condiciones es un derecho de la primera infancia.*

## EL LLANTO

Abordemos el tema de la expresión emocional del llanto. Nunca es suficiente tratar este tema, tan elemental y tan poco tenido en cuenta en muchos ambientes familiares y escolares.

Sabemos que el llanto es una descarga emocional liberadora. Biológicamente y psicológicamente, esa descarga es necesaria en momentos de aflicción o de otro tipo de sucesos, y no requiere justificación alguna.

Demasiados adultos han recibido una educación castradora, que les ha llevado a reprimir el derecho natural a expresar las emociones, y ya no pueden llorar. En la consulta, soy testigo de las inhibiciones del llanto de las personas que acuden a realizar un abordaje psicoterapéutico. Sufren por su sufrimiento y sufren por no poder abandonarse a su emoción.

Este adiestramiento comienza desde el mismo momento del nacimiento.

No es casual que se oiga en la calle, en las casas y en la escuela estas desafortunadas expresiones: «No llores», «Con lo mayor que eres...», «Qué fea te pones». Y otras peores, con amenazas incluidas: «Si lloras, me voy» o «Nos vamos a casa ahora mismo». En la escuela también se dan actitudes censoras en cuanto al llanto infantil: «Aquí no se llora».

En estas expresiones, es patente el desconocimiento de la función saludable del llanto. Y también queda claro el desconocimiento sobre las consecuencias de reprimir o inhibir el llanto. No es inocuo reprimir, negar, rechazar, cuestionar el llanto de cualquier ser humano. Por algo llora. La censura del llanto deja huellas en el carácter y en el corazón.

¿Te has preguntado alguna vez *qué siente* un bebé o una criatura pequeña cuando llora? ¿Te has dado cuenta de la rapidez con la que socialmente se interpreta el llanto de un bebé? «No le pasa nada». «Ya comió». «Tiene que aprender a esperar». «No sabe nada...». «Lo que quiere es que lo cojas en brazos».

¿Y cuando van a la escuela los primeros días y lloran? «Es normal. Enseguida se le pasará».

Es verdad, es normal (habitual) que lloren, pero no es sano.

Esa no es la forma de aprender ni de crecer con seguridad. Estamos demasiado acostumbrados al sufrimiento y, sin darnos cuenta, nos parece normal reproducirlo. Y en la tierna infancia, los peques, cuando se sienten desoídos, se adaptan o se resignan ante la nueva situación, más allá del sentimiento de desolación y tristeza interno.

Ante el llanto infantil, el mensaje social es bastante claro: el llanto es molesto. Por tanto, la respuesta emocional y «educativa» consiste en cuestionar el legítimo derecho a exteriorizar la emoción.

¿Cómo? La respuesta es muy simple y conocida por todos. A través de múltiples estrategias llamadas «educativas», como son represión directa del mismo o, en ocasiones la indiferencia, la ridiculización o incluso la amenaza.

¿Por qué todo esto? Tenemos miedo a nuestras propias emociones. Nos han enseñado a considerar inadecuada la expresión emocional.

Cuando una persona reprime sus emociones una y otra vez, emerge el miedo al descontrol cuando la emoción reclama su espacio de expresión.

En esos casos, el miedo crece ante el menor amago de emoción. Miedo a no quedar bien ante el otro, a hacer algo incorrecto, a ser considerada llorona..., y poco a poco la persona se consuela con una malentendida privacidad (lloro en casa), que le lleva a un aislamiento y soledad profundos. Pero al llegar a casa, en muchas ocasiones, ya no puede llorar.

Esta represión emocional, transmitida intergeneracionalmente durante cientos de años, nos ha ido encogiendo el corazón, nos ha acorazado con una máscara fría de control que solo valora el discurso racional sin emoción, por tanto, sin pasión.

Es la cultura de miedo: «habla bajo que te van a oír», «no llores, que eso es de débiles», «si lloras, te haces vulnerable». Y así, poco a poco, renunciamos a conectar con nuestras propias emociones, hasta que llegamos a desconocerlas. Nos alienamos, ya no sabemos qué sentimos en profundidad y cuáles son nuestros deseos genuinos.

Sin embargo, tengamos en cuenta que el **llanto es el único lenguaje emocional** del que disponen los bebés y los niños pequeños para indicarnos un malestar físico o emocional.

El objetivo del llanto no es molestar. Tampoco es caprichoso, por muchas interpretaciones desviadas que se producen desde el mundo adulto. Por el contrario, representa una clara demanda para recuperar el bienestar. Es decir, los pequeños reclaman a través del llanto una respuesta adecuada a sus necesidades, afectiva e inmediata, para su equilibrio emocional y físico. Por eso cesa de inmediato cuando un adulto atiende su demanda. Se ha sentido entendido. Se ha sentido querido y respetado.

Desde la teoría del apego (Bowlby) y la teoría psicodinámica de Anna Freud como precursora de la observación de bebés y niños ante la separación, se sabe que la separación de las figuras de referencia despierta la vivencia de **inseguridad** cuando los menores de tres años se exponen a espacios pocos conocidos en ausencia de figuras de apego. Se han observado tres fases consecutivas en caso de ausencia de la figura de apego.

1. **Viva protesta.** Las criaturas que no están maduras para la separación lloran ante la partida de la figura de referencia. El llanto busca el reencuentro ante la vivencia de abandono. Los pequeños reclaman restaurar la confianza y la seguridad perdida con la figura de apego. Si la madre vuelve, se calman de inmediato, al producirse el reencuentro con la fuente de seguridad emocional y física. Esta es la conducta de un apego seguro.
2. **Desesperación.** Es la segunda fase en la que los peques entran, después de un tiempo de reclamo a través del llanto, cuando se prolonga la ausencia de encuentro con la figura reasegurante. Se caracteriza por no aceptar el consuelo externo de extraños. Lloran, pegan y se muestran desconsolados, anhelando restablecer el contacto perdido.
3. **Resignación o apatía.** En los casos en los que el lenguaje del llanto de forma reiterada no ha surtido el efecto deseado para el reencuentro, los bebés y los niños pequeños «aprenden» a resignarse. Se observa con frecuencia en las aplicaciones del método Estivill para el sueño infantil. Ya no protestan, callan e incluso llegan a jugar solos, a pesar de estar en un ambiente desconocido y con personas desconocidas. Se podría valorar la presencia de un apego inseguro, aunque habría que tener más datos precisos de la historia infantil. Son los bebés y los

niños considerados «independientes» a una edad demasiado prematura para serlo, que no protestan, debido a que ya no esperan que su protesta tenga alguna respuesta en el entorno inmediato. En ocasiones, se muestran inhibidos, pero sin llanto. Aunque no reclaman atención, hay sufrimiento. Los apegos inseguros necesitan, si cabe, una mayor atención.

En la actualidad, a través de las **neurociencias**, se conocen las consecuencias nefastas de **la separación del bebé** de la madre o figura sustituta.

En la fase de desesperación, el bebé «Cursa con una bajada de temperatura del cuerpo y del ritmo cardíaco, inducidos por un aumento masivo de las tasas de las hormonas del **estrés**, que genera una hipervigilancia en el bebé con llanto y gritos. Se produce una disociación como estado de reacción subsiguiente a la respuesta de terror, con embotamiento y retraimiento, que lleva a una respuesta del parasimpático, que sobreviene a la situación donde ya no hay ayuda ni esperanza. El individuo se desconecta» (Nils Bergman, 2006). Y por si fuera poco: «en este estado, en el cerebro de la criatura, tanto los componentes del sistema simpático como los del sistema parasimpático se activan, provocando alteraciones bioquímicas caóticas y un estado de toxicidad neuroquímica para el cerebro de la criatura en pleno crecimiento» (Store, 2001).

En definitiva, además de las investigaciones científicas, dejar llorar a un bebé o un niño pequeño es antinatural y poco saludable. A ningún adulto le agradaría estar viviendo un ataque de pánico sin recibir ningún tipo de ayuda. Y sin llegar tan lejos, ¿a quién le place no ser escuchado en un momento de necesidad? Pero con los bebés y niños pequeños, fruto de nuestra ignorancia y de las presiones sociales, actuamos como no nos gustaría que lo hicieran con nosotros.

Si queremos ser escuchados, atendidos y respetados en la vida, reflexionemos sobre el tema de la escucha empática durante la primera infancia: el lenguaje del llanto merece ser atendido. De la misma manera que su necesidad de seguridad afectiva. Y lo más difícil en nuestra sociedad estresada y neurótica: siempre respetando su ritmo madurativo, más allá de los tópicos y presiones sociales.

## 4

# LA ESCUELA INFANTIL EN LA ETAPA BEBÉ

*La civilización comenzará el día en que la preocupación por el bienestar de los recién nacidos prevalezca sobre cualquier otra consideración.*

W. REICH

No hay frase comparable que recoja mejor el sentimiento que provoca a un ser humano sensible el contacto con un bebé. Desde esta sensibilidad, podemos entender la consideración que merece la primera infancia si queremos realmente una sociedad mejor.

Enfoquemos nuestra mirada ahora hacia los bebés. Son los que más necesitan nuestra empatía y conocimiento. Nuestra paciencia y atención. Nuestro cuidado y nuestro amor. Porque son los más vulnerables y dependen de nuestra capacidad de contacto para cubrir sus verdaderas e incuestionables necesidades.

## LA ESCUELA DE CERO A DOS AÑOS

Vamos a ver a continuación la etapa bebé en relación a la escuela infantil. Pero antes de entrar en esta etapa tan delicada para el proceso del desarrollo emocional (cero-dos años), quiero mencionar algún aspecto que he observado durante años de formación con educadoras infantiles. En el capítulo 18, ampliaré el tema de la formación.

Cuando comenzamos la inmersión en las necesidades emocionales infantiles, y por tanto comprendimos el factor de seguridad que representa la figura de apego o cuidador principal, muchas educadoras se sintieron amenazadas. «Si es tan importante esta etapa para el desarrollo saludable del bebé y necesita de una figura de apego para su evolución adecuada, *¿qué pasa con mi trabajo?*».

Es bastante frecuente que, cuando comenzamos a analizar las necesidades emocionales infantiles, se cuestionen muchos aspectos en los modelos de crianza y educación actuales, moldeados para responder a las exigencias sociales de nuestro sistema económico.

La perspectiva del adulto es una: la realidad en la que vive. Pero la del bebé y el niño es otra totalmente antagónica (necesidades emocionales y su maduración) y no entiende de circunstancias personales.

Entonces ¿qué hacemos? ¿Nada? Para eso no es necesario centrar la energía en la lectura de este libro.

Por el contrario, ¿intentamos cambiar algo? ¿Qué?

Tenemos dos opciones posibles:

1. Cambiar al bebé y a los peques para que se adapten al modelo social, independientemente de que sea saludable o no, asumiendo, eso sí, las consecuencias de nuestra decisión.
2. Intentamos transformar lo que sea posible en nuestro entorno inmediato, pese a que el mantra «es muy difícil» sea reiterativo ante cualquier posibilidad de cambio.

Lo ideal es que exista este conflicto entre el ejercicio de la maternidad-paternidad responsable y el funcionamiento social. De la misma manera que lo óptimo es lograr una integración de contextos familiar y escolar como objetivo de educación comunitaria, la sociedad debe apoyar cualquier iniciativa que defienda el bienestar integral de la primera infancia.

Hay muchas opciones, además de las escuelas infantiles de cero a tres años, y si no las hay, *hay que crearlas*.

Pero vamos a comenzar por esta realidad social: la escuela infantil en la etapa bebé. La primera reflexión ante esta etapa es la siguiente: ¿qué función cumple la escuela infantil cero-dos años?

Pese a todos los proyectos educativos, que habría que analizar detalladamente para ver su utilidad y cometido, fundamentalmente en esta etapa, la atención educativa responde ante todo a una función asistencial. Función asistencial que es *realmente importante*, siempre que responda a unos criterios mínimos destinados al cuidado responsable y consciente del desarrollo emocional infantil, por encima de cualquier otro planteamiento educativo.

Es decir, las llamadas escuelas infantiles de cero a dos años deben constituirse como un referente que garantice un ambiente seguro, no solo a nivel de estructura, sino, sobre todo y esencialmente, fomentando la seguridad emocional. Por tanto, estos espacios infantiles deberían representar una *prolongación del hogar*, priorizando ante todo el juego libre a través de la presencia emocional respetuosa del educador. La función de la educadora en la etapa bebé es ante todo *maternal*, más que propiamente educativa. En ese sentido, la siguiente investigación alerta sobre la importancia de la atención afectiva en el cuidado infantil.

En México D.F., se realizó un estudio destinado a valorar si los infantes corrían algún riesgo en su desarrollo intelectual cuando su cuidado estaba a cargo de terceros en una institución. Los resultados preliminares de dicha investigación (Guzmán A. Barranco y S. González, 1989) destacaron no tanto el tema inicial de la investigación, sino los resultados en otras áreas importantes de la atención temprana. Cito textualmente: «En cuidado infantil en la institución de bebés durante el primer año de vida, dio como resultado que las educadoras dedicaron un 51 % de tiempo a todas aquellas actividades que no significaban un contacto con los bebés, un 20 % a las interacciones

negativas, un 22 % al cuidado realizado en forma impersonal y tan solo un 5 % en demostrar afecto al infante».

Por supuesto, el contexto sociocultural, la cualificación del personal y las ratios, como veremos, son factores cruciales para determinar la calidad de atención afectiva que reciben los bebés en edades tempranas en el ámbito institucional. Sin embargo, dicha investigación nos permite discriminar qué aspectos son prioritarios para fomentar la calidad en la interacción con bebés. Y este aspecto prioritario no es otro que la atención afectiva por encima de cualquier supuesta función educativa.

Sin embargo, la atención afectiva se encuentra con muchos obstáculos. El primero es la constatación de que la función asistencial en las escuelas infantiles, en la etapa cero-dos años, absorbe la mayor parte del tiempo a las educadoras. Hay que cambiar pañales, atender al llanto, cantar, mecer, mirar, jugar, facilitar la comida en un ambiente tranquilo y favorecer el sueño a través del contacto corporal.

El segundo es la falta de reconocimiento a estos profesionales, que ha supuesto darles una dimensión pedagógica que responde más al modelo escolar que a la etapa específica que representa la franja cero, dos, tres. Esta extrapolación del modelo escolar implica asumir tareas pedagógicas que muchas veces van en detrimento de la asistencia emocional que necesitan imperiosamente las criaturas a esta corta edad.

### *Menores de seis meses*

Recordemos que los bebés menores de seis meses están inmersos en un estadio primitivo de indiferenciación, como vimos en el capítulo anterior. El bebé y la mamá son *uno* en su constelación interna. Progresivamente, van siendo conscientes de forma rudimentaria de que la mamá es un *ser separado* de sí mismo.

A menor edad, mayor vulnerabilidad y necesidad de atención asistencial y vínculo afectivo. Por tanto, es un error creer que «cuanto antes mejor», justificándolo con el tópico popular de «no se enteran», atribución y creencia bastante generalizada aplicada sobre los bebés *menores de seis meses*.

Ese «no se enteran» responde a una lectura equivocada de las señales del bebé. El hecho de que no disponga de una expresión de protesta activa e identificable como en los casos de bebés más mayores, no significa en absoluto la ausencia de un intenso impacto emocional en el organismo del bebé. El llanto recurrente y desolador de los bebés nunca debe ser minimizado y mucho menos juzgado o valorado como secundario. Es el único lenguaje emocional del que disponen, y representa un autoconsuelo adulto equivocado creer que es inocuo cuando no es atendido adecuadamente.

Los bebés menores de seis meses, o de un año, no disponen de la respuesta racional «no quiero ir a la escuela» como los más mayorcitos. Por esta razón, por la ausencia de verbalización, muchos bebés **somatizan** su fragilidad y vulnerabilidad en ese período con intensas manifestaciones sintomáticas que reflejan dicho malestar: eccemas, dermatitis, otitis, etc., que suelen atribuirse a los virus del entorno, ignorando una lectura psicósomática de la enfermedad.

No todo son somatizaciones, pero tampoco todo se justifica por la existencia de los virus, como habitualmente se acostumbra a zanjar el tema. Un sistema inmunitario alto (el estrés y la depresión lo reducen) permite una respuesta inmunológica altamente protectora. Los bebés somatizan y enferman con mayor facilidad cuando están sometidos a un estrés elevado ante la ausencia de la figura de apego. Los experimentos con los monos rhesus, así como las numerosas investigaciones en el campo de la teoría del apego, lo avalan sin lugar a dudas. El contacto corporal y la formación del apego seguro son imprescindibles para un desarrollo saludable. Es el mejor factor de protección en relación a la salud.

Continuando con la función de la escuela en la etapa cero-dos años, como hemos visto anteriormente, la función asistencial responde en gran medida a una serie de necesidades de las madres y padres, generalmente por razones laborales o por la creencia en que la estimulación precoz o la socialización prematura ofrecen ventajas estimables. Es decir, consideran que esta etapa en un centro escolar favorece que aprendan a comer, a compartir, a adquirir habilidades sociales y cognitivas. Este aprendizaje funcional, como ya he mencionado, se desarrolla también espontáneamente en los ambientes **no formales**, como veremos en el capítulo 6.

La creencia de que cuanto antes y más es mejor se impone en esta sociedad competitiva y estresante, que ignora que el respeto hacia el ritmo madurativo de los más pequeños exige **tiempo** de presencia de la figura de apego, además de **calidad** afectiva. De hecho, para desculpabilizar la reducción de nuestra entrega cotidiana al juego y la mirada y el contacto afectivo, nos han hecho creer que lo que importa es el tiempo de calidad: poco pero bueno.

Evidentemente, más vale poco y bueno que mucho y de mala calidad, pero tenemos que ser conscientes de que no podemos medir lo que necesita un bebé o un niño solo desde nuestra realidad, de manera unilateral, sin tener en cuenta que las criaturas no entienden de tiempos ni del estrés, solo lo padecen.

Así nada cambiará. Hemos de ir más allá, crear nuevas opciones y posibilidades si queremos satisfacer sus necesidades emocionales, para favorecer un apego seguro y un yo sólido y fuerte, que pueda enfrentarse a los retos de la sociedad.

La privación endurece. No fortalece.

En definitiva, todas estas situaciones están dirigiendo a numerosas familias hacia la demanda de servicios de atención infantil, cuya función principal es cubrir las necesidades de los adultos, y una gran parte del aumento que observamos en la escolarización de la pequeña infancia se debe a estos motivos.

### *Opciones de cuidado infantil cero-dos años*

Si por razones ineludibles laborales y ante la ausencia de políticas pro-maternidad/paternidad responsables, la única opción es el cuidado del bebé por parte de terceros, podemos valorar diversas opciones:

- Delegar el cuidado de la pequeña infancia en profesionales contratados en centros educativos, en general demasiado masificados para una adecuada atención individualizada, por falta de recursos económicos e institucionales.
- Recurrir a una modalidad interesante, que requiere formación adecuada: «las mamás de día».
- Atender a la criatura en el propio hogar, con una persona cualificada que respete y conozca la crianza con apego o un familiar apropiado.

- Recurrir a excedencias puntuales durante el tiempo necesario para el cuidado de los hijos. Este es un reto pendiente y una exigencia social que permitiría evitar el conflicto de elección: derecho al trabajo o ejercicio de la maternidad/paternidad responsable. De hecho, es una falacia creer que se puede conciliar el trabajo con la función maternal en edades tempranas, sin cargas adicionales de estrés y angustia innecesarias para la díada madre-bebé.
- El tiempo estimado de la excedencia debería ser de mínimo un año, aunque preferiblemente, dos o tres. Excedencias que en un futuro no muy lejano confiemos en que sean debidamente remuneradas, pues de lo contrario, representan un gran sacrificio económico familiar y no siempre asumible, desafortunadamente.
- Finalmente, la excedencia es un requisito integrativo que debemos incluir en las propuestas de cualquier grupo de crianza o plataforma que defienda los derechos de la infancia. Este planteamiento incluye el derecho a diversificar las ofertas, posibilitando que cada familia opte libremente por el sistema que considere más oportuno para el cuidado infantil, previa información adecuada con respecto a cada elección. No se trata de homogeneizar la crianza y la educación, sino de posibilitar todas las ofertas disponibles para favorecer el bienestar infantil y el de su ecosistema familiar.

### *Atención a bebés en las escuelas infantiles*

Dada la realidad actual carente de apoyo suficiente a la maternidad/paternidad, la existencia de las escuelas infantiles cubre una necesidad innegable para las familias que deben recurrir a esta modalidad de atención por causas laborales o de otra índole.

Veamos los aspectos que hay que considerar en estas circunstancias.

En primer lugar, reflexionemos sobre un aspecto básico pero profundo: ¿cuántas personas serían necesarias para atender adecuadamente las demandas de los bebés en un centro educativo?

En el hogar, sabemos que al menos hay un cuidador principal por bebé, aunque a veces la presencia simultánea de un hermano o dos dificulta la labor por el reparto de atenciones que requieren los pequeños.

Por muy buena voluntad que tengan las educadoras, cuatro bebés (en el mejor de los casos) son muchos llantos y necesidades inmediatas, al *mismo tiempo*, para ser atendidos por *una* sola persona.

Es evidente que a esas edades, tal y como hemos visto, la escuela infantil cumple sobre todo una **función asistencial**. Por mucho que se diga lo contrario, esta etapa (menores de seis meses) no es educativa. En todo caso, cumple la función de acompañar, atender, acunar, mirar, susurrar e intentar que sufran lo menos posible.

## CRITERIOS PREVENTIVOS Y SALUDABLES

La aplicación de los criterios preventivos y saludables que tratamos a continuación encuentra dificultades y resistencias en los centros educativos, fundamentalmente por dos motivos:

1. Por razones de estructura, recursos y medios humanos insuficientes.
2. Por creencias o modelo educativo en relación a las necesidades de la etapa de bebé.

La segunda razón, en los casos de interés por mejorar las condiciones de atención a los pequeños, es fácilmente superable. Sin embargo, la primera requiere transformaciones profundas que muchos centros no pueden permitirse por razones de índole económica al no disponer de personal suficiente para llevarlo a cabo. En todo caso, esta realidad no debe impedirnos conocer el camino adecuado hacia lo óptimo en la atención a las necesidades primarias infantiles.

Confío en que una lectura profunda, que esté basada en el sentido común y el conocimiento de las fases del desarrollo infantil, anime a superar los obstáculos que se pudieran encontrar en el camino; el objetivo prioritario es optimizar el cuidado de los más vulnerables.

### *Condiciones mínimas de los centros*

- **Ratios.** En primer lugar, como padres, hemos de ser muy cuidadosos a la hora de llevar a un bebé menor de un año a un centro educativo. Es importante estar informados de las ratios, cuantos menos bebés por educador, mejor. Ya sabemos cuántas manos necesita un bebé en el hogar. Si en casa un bebé demanda tanta atención, ¿qué razones fundadas inducen a pensar que en una institución su necesidad será menor?
- Este criterio no depende directamente del educador, pues no dispone de elección para la atención de bebés. Pero, como padres, debemos valorar mucho el centro especializado, la calidad del educador, así como las ratios. Es el primer criterio fundamental en este período evolutivo.

- **Período de adaptación-integración.** Si un niño de dos años necesita un período de adaptación, ¿qué nos lleva a pensar que un bebé no lo necesita? ¿Que no hable? ¿Que su llanto se considere «normal»? Recordemos que a menor edad, *mayor vulnerabilidad*.

Los bebés necesitan un período de tránsito para el cuidado de terceras personas. Los educadores también se benefician del período de adaptación al observar el tipo de apego y el modelo de interacción que tiene cada bebé con su cuidadora principal, así como sus características y preferencias.

En este tránsito de adaptación, el bebé en presencia materna puede ser acogido de forma respetuosa en brazos del cuidador siempre que dicho bebé lo acepte sin resistencia. De este modo se irá familiarizando con su voz, su olor, su mirada y su contacto. Recordemos que el bebé es muy perceptivo sensorial y emocionalmente, y requiere de seguridad suficiente para su bienestar integral. Estas condiciones son las que la educadora tendrá que cubrir, como figura referente en ausencia materna, en la medida de sus posibilidades.

Por otro lado, que los bebés no puedan perseguir a sus madres ante su partida o aferrarse a su cuello no significa *en absoluto* que no sientan su ausencia. Es por ello que, si somos conscientes de la importancia de la *formación de un apego seguro*, hemos de cuidar extremadamente las condiciones necesarias para que el bebé pueda formar también un vínculo con la educadora responsable de su cuidado, y para eso es esencial el cuidado no solo físico sino también el del plano emocional. Todos los centros deberían disponer de un período suficiente para la adaptación de los bebés. El bebé debe familiarizarse con la educadora, pues la madre o sustituta, como base segura de su exploración, es su *referencia vital*. Un período de adaptación no es la «presentación del centro» (aquí el bebé, aquí el centro) y acudir una hora durante dos o tres días en la primera semana. Los bebés necesitan más tiempo. El espacio debería estar preparado para que los bebés jueguen en *el suelo* con sus mamás (o papás, o abuelo, o la cuidadora habitual) en presencia de las educadoras, hasta que poco a poco interactúen con ellas y formen un vínculo. Dejarlos en el centro e irse no favorece una integración progresiva y genera malestar en esta delicada etapa.

Nuevamente nos topamos con el problema laboral en muchos casos. Pero todo se puede anticipar y, al igual que con los niños de dos o tres años, los padres pueden intentar ajustar sus horarios para facilitar la adaptación. O ser sustituidos por otros vínculos de la red familiar.

- **Movimiento.** El centro debe cubrir las necesidades de atención individualizada, así como de movimiento libre y seguro, respetando

todas las etapas del desarrollo psicomotriz: reptar, gatear, sentarse y el inicio de la bipedestación. Este criterio representa una dificultad cuando hay varios bebés a cargo de una educadora, pero debe tomarse como referencia en el abordaje y cuidado en esta fase denominada «la etapa del suelo», básica en el desarrollo psicomotriz de las criaturas. Los bebés necesitan explorar el mundo desde su propio nivel: el suelo. La forma de hacerlo es a través del acto de tocar, subir, bajar, rodar, reptar y gatear. El aula debe responder a criterios de espacio suficiente y de seguridad. Espacio diáfano y alegre, que permita el movimiento con materiales que potencien el desarrollo psicomotriz, el contacto sensorial con objetos apropiados a su edad y la expresión libre de la voz.

## EDUCADORES Y BEBÉS

Es el turno ahora de analizar los criterios que el educador o educadora debe tener en cuenta de cara a tratar con cada bebé. Veamos algunos aspectos esenciales en la función de la educadora con el bebé a su cargo.

### *Figura de referencia*

Durante todo el primer año de vida, período de constitución del tipo de apego en función de la respuesta sensible o no del cuidador principal, es esencial comprender que cada bebé necesita UNA figura de referencia **estable**. Esta estabilidad implica el cuestionamiento profundo de normas que fomentan el cuidado rotatorio de forma rutinaria.

Suele ser habitual aludir a la creencia de la conveniencia de que los bebés «no se acostumbren a una persona» para que no la «echen de menos». Es un gran error y una laguna en la atención institucional. El bebé menor de un año necesita estabilidad y seguridad para ir formando su apego seguro. Primero en relación a la madre o sustituto como figura principal, y posteriormente en otras figuras de referencia. Es decir, durante el primer año y especialmente en los primeros SEIS meses de vida, el cuidador principal debe ser estable en la atención al bebé, para evitarle estados confusionales, desarraigos o ansiedades innecesarias. Es lo que en términos de prevención denominamos «punto fijo»: referencia estable que ofrece la seguridad necesaria para explorar el entorno. Para el bebé menor de uno o dos años, la educadora debe constituirse en alguien en quien mirarse y ser mirado, confiar y ser atendido, para ir progresivamente reconociéndose desde la respuesta sensible a sus demandas emocionales. En realidad, durante todo el ciclo infantil, la educadora o maestro cumplen una función fundamental en la constitución del apego, puesto que su figura significa que se ha ampliado su red vincular más allá de la familia.

Cada centro podrá analizar cómo adecuar, en la medida de lo posible, esta atención individualizada con los recursos con los que cuenta, o implementar otros nuevos.

### *La mirada*

Los bebés necesitan poder mirarse en unos ojos cálidos para su estructuración progresiva en el plano psíquico. Hablar al bebé, cantarle o darle el alimento requiere del educador una presencia emocional *real*. Difícilmente se puede atender adecuadamente a tres o cuatro bebés a la vez, cuando requieren, necesitan y se merecen una atención individualizada. Esta es una enorme limitación de la que soy consciente cuando escribo estas líneas. Nuevamente es la circunstancia del adulto, que, aunque disponga de buena voluntad, está limitado por las ratios, es decir, por los bebés a su cargo. En contextos que no favorecen la atención individualizada por exceso de ratio, el educador debe ser todo lo creativo que esté a su alcance para responder en la medida de lo posible a estas necesidades biológicas y emocionales. Sabemos que no hay milagros, pero la actitud y la orientación del educador puede ayudar mucho en este proceso.

### *La comida*

Hay bebés que no quieren acabarse el biberón o la comida ofrecida. En ningún caso es saludable obligarles a terminar la dosis establecida por el adulto. De la misma manera que la lactancia debe ser a demanda, el bebé sabe *cuánto y cuándo* necesita alimentarse en ausencia materna. Una vez más chocamos con el criterio institucional, que establece una cantidad y un tiempo determinado para desarrollar la función alimentaria. Soy consciente de esta limitación, pero no por ello debemos ignorar que los bebés tienen un ritmo y sus razones para ingerir los alimentos. La prisa y la falta de la figura de referencia pueden dificultar que el acto de comer sea vivido *con placer*.

Estas son reflexiones que los centros educativos tendrían que realizar, pues me consta que muchos han logrado cambios significativos para satisfacción de todos. Por tanto, es posible, en menor o mayor medida, alimentar al bebé con total presencia y sin prisa. La comida representa mucho más que alimento. Representa la interiorización del afecto a través de la incorporación del acto de comer: *«mi mamá (o sustituta) me cuida y me provee de lo que necesito»*. Comer es nutrirse no solo en el plano físico, sino también en el **emocional**.

Es un hecho que en demasiadas ocasiones los bebés **vomitan**. O se niegan a comer un alimento. Son *síntomas de malestar* que debemos escuchar. En

ningún caso está justificado obligar a comer a un bebito si no deseamos generar mayor malestar. Debemos prestar atención al ritmo y a la conveniencia o no del alimento ofrecido (es una falacia que deban comer de «todo»; necesitan pocos alimentos, pero altamente nutritivos y completos), es decir, observar la aceptación o el rechazo del mismo. Especial atención implica la necesidad de una mirada afectiva, presente y paciente, así como el contacto corporal. Todos ellos, factores fundamentales para que el encuentro con la comida sea realmente nutritivo para el cuerpo y el corazón del bebé. Comer debe ser un placer, *nunca una obligación*. Podemos crear auténticas interferencias durante esta etapa evolutiva si no tenemos una actitud empática con las necesidades del bebé.

La objeción habitual de las educadoras es la ausencia de tiempo necesario y la falta de «manos» para atender tanta demanda simultánea. Algo comprensible desde la posición adulta, pero es responsabilidad directa de la institución buscar soluciones. No corresponde a los bebés *cargar* con las deficiencias.

Un recurso interesante es contar con refuerzos en ese momento delicado. Otra opción es la de fragmentar horarios a la hora de la comida, mientras que paralelamente se ofrecen otras actividades de juego, canto o movimiento, siendo flexibles para respetar el ritmo de cada bebé. Insisto en el respeto a la necesidad del bebé para ingerir o no el alimento en el horario previsto, pudiendo ser pospuesto en caso necesario. Este abordaje requiere sensibilidad, flexibilidad, empatía y mucho respeto..., además de los cambios necesarios en la misma institución para que puedan llevarse a cabo sin estrés.

### *El sueño*

Los protocolos establecidos marcan habitualmente los horarios de descanso de bebés y niños. Sin embargo, nuevamente, nos encontramos con necesidades individuales que no responden a un horario previsto. Es necesario no forzar ninguna situación. Los bebés deberían poder sentir la **seguridad** de unos brazos en el momento de la siesta. Dormirse solos no es una opción saludable en edades tempranas. Volvemos a encontrarnos con la limitación de personal para atender esta necesidad y también la realidad de tener que destacarlo para asegurar un buen abordaje en espacios educativos.

Refuerzos externos y fragmentación de horarios pueden facilitar dicha labor. Ningún bebé debe quedarse solo en la cuna para dormir cuando aparece el

llanto. De lo contrario, el sentimiento de desolación y abandono es indescriptible en edades tempranas. No deben «aprender a dormir solos», pues es una expectativa adulta incorrecta. Por supuesto, aprenden a dormir solos cuando pierden la batalla de la seguridad afectiva tan incuestionable en esta etapa evolutiva. Es antinatural permitir que un bebé se duerma solo si llora (reclamo natural de atención y seguridad). Los mamíferos no abandonan a sus crías en el momento de dormir, pues su instinto natural los empuja a proteger, atender y cuidar a su prole en los momentos de mayor vulnerabilidad: el sueño.

Los tópicos culturales que ignoran el sufrimiento y el daño que provoca la desatención del llanto y las demandas afectivas no se sostienen ante las numerosas investigaciones realizadas en las díadas madres-bebés (o cuidadores), que demuestran las consecuencias de estas actuaciones carentes de empatía durante el desarrollo temprano.

### *El chupete*

En ausencia de lactancia materna, los bebés pueden disponer del chupete el tiempo que lo requieran. A pesar de las exigencias de algunos centros, pediatras o padres, que determinan el momento de prescindir del chupete de forma totalmente unilateral, este no es el modo adecuado de proceder si deseamos respetar las necesidades emocionales infantiles. El chupete sustituye al pecho materno y cumple una función importante durante toda la fase oral del desarrollo (de cero a tres años). Básicamente, su función en ausencia de teta es, por un lado, experimentar el derecho al placer oral a través de la succión y, por otro, representa un objeto sustitutivo que aporta cierto consuelo ante la ausencia de la figura de apego. En ocasiones puede también usarse para «morder», como descarga saludable en casos de frustración o salida de dientes.

Pero así como no debe retirarse de forma arbitraria, tampoco debe imponerse. Muchos bebés expulsan el chupete con insistencia, ante la incompreensión de la cuidadora principal que lucha por incorporárselo a la boca para que deje de llorar. Si el bebé no acepta el chupete, no hay que taponar su emoción a la fuerza. Es muy probable que sus señales estén interpretándose de forma equivocada y que lo que necesite de forma prioritaria sea ser atendido en brazos. Hay muchos motivos por los que los bebés lloran, y es fundamental

encontrar la causa, pues una vez hallada se desactiva inmediatamente el llanto. Por tanto, el chupete en ocasiones no es suficiente para calmar un llanto, debido a que la demanda es otra. De ahí la importancia de detectar las señales del bebé, interpretarlas adecuadamente y satisfacer sus necesidades, características de la *respuesta sensible* del cuidador.

### *Los límites: tirar objetos, gritar, pegar*

Los adultos estamos siempre muy ocupados y preocupados en poner límites a los bebés y los niños. Creemos que imponer límites es *educar*. En mi anterior libro, *Amar sin miedo a malcriar*, hablo de este importante tema en relación al *cuándo, cómo y por qué poner límites*. No se trata tanto de debatir si son o no necesarios. La vida está llena de límites espaciotemporales: el día acaba y llega la noche, existen paredes, vivir está indisolublemente ligado a morir... y así un largo etcétera. Tenemos muchos límites vitales. Y no solo vitales, sino también relacionales: desde el momento en que reconocemos un «yo» es porque existe un «otro».

Por tanto, el problema no radica en debatir como cuestión central límites sí o límites no. El problema lo generamos cuando ignoramos el *momento* y la *forma* de aplicarlos.

En algunos ámbitos, cuando se habla de límites se confunde con el concepto de autorregulación. La autorregulación hace referencia a la capacidad con la que todo ser vivo cuenta para regular sus funciones naturales, desde los seres unicelulares hasta los organismos más complejos, como son los mamíferos. Esta autorregulación, por tanto, hace referencia a la necesidad de satisfacción de las necesidades emocionales e instintos básicos, tales como la comida, el sueño, la necesidad de contacto o de sexualidad. Todos los seres vivos, si no han sido manipulados o moldeados, tienen la capacidad para contactar directamente con estas necesidades naturales y buscar los medios para satisfacerlas.

El bebé sabe cuándo y cuánto necesita mamar. Reclama el contacto epidérmico que le proporciona seguridad. Y así sucesivamente.

Cuando hablamos de **autorregulación**, no significa que no haya límites. Hay personas que confunden este importante concepto sobre la regulación de las

funciones vitales con la ausencia de límites. Esta confusión demuestra el desconocimiento sobre el tema planteado.

*Límites sí. Pero apropiados a la edad.* Y de forma consensuada a partir de los tres años. Hemos visto anteriormente el proceso madurativo de esta etapa y la lógica que subyace a nivel emocional a este período del desarrollo. En mi libro anterior hay mucha más información al respecto.

Estos límites nunca deben aplicarse al plano afectivo-emocional, es decir, a la necesidad de contacto y seguridad. Recordemos que el amor nunca malcría. Ni tampoco debe utilizarse la retirada de afecto como una forma de «educar» cuando, según el adulto, el bebé «se porta mal».

Es necesario resaltar que antes de fijar la atención en la *conducta* y por tanto en *qué hacer* (el llamado «límite») para rectificar aquello que considero necesario modificar en el otro, bien por su «propio bien», bien porque a «mí me molesta», hemos de tener conocimientos sobre las fases evolutivas del desarrollo para no pedir, exigir o imponer límites que no son entendidos ni aceptados, porque no corresponden a la edad madurativa del pequeño. Y, sobre todo, hemos de llegar a comprender *la causa* de cualquier conducta antes de tratar de corregirla o, peor aún, reprimirla.

En el caso de los bebés, **tirar objetos** no significa ser desobediente o provocador, interpretaciones habituales desde el mundo adulto ajeno a la comprensión del desarrollo infantil. Cuando el cuidador principal insiste en que deje de hacer *esa conducta* considerada inadecuada, el bebé (menor de dos años) la intensifica al sentirla como un juego. A partir de ahí, el educador responde con un «eso no, no se tira al suelo», o «mira cómo me provoca, cuando *sabe* que no *debe* hacerlo».

Hablar de «saber» y «deber» a esas edades es enfocar el hecho desde una perspectiva poco acertada. Su capacidad de razonamiento y conocimiento es altamente limitada todavía. Sin embargo, su necesidad de exploración, repetición y juego es muy elevada. Tirar un objeto es propio de los bebés a partir de los seis meses y significa un progreso en sus funciones psíquicas. Representa, como en el juego del Cucú, una anticipación a la presencia-ausencia de la madre, a través del juego de algo que se lanza al suelo y *regresa* gracias a que lo recoge el adulto. Permite la elaboración progresiva de

interiorización de las figuras de referencia: «mamá está, no está, pero regresa».

Por tanto, carece de sentido limitar esa conducta con un «las cosas no se tiran». Seamos prácticos, si algo no deseamos que sea tirado, intentemos que no esté a su alcance.

En cuanto a **gritar** en un aula reducida, sin duda puede ser bastante escandaloso y desagradable para los adultos. Y para los otros bebés que duermen. Pero debo insistir otra vez en que debemos ver la lógica de ese grito. Los bebés gritan, bien para ejercitar su voz en momentos lúdicos, bien (es lo más frecuente) para llamar la atención de un adulto o expresar un malestar. La respuesta habitual de «no grites» quizá modifique su conducta tras reiteradas insistencias, pero es más sencillo intentar comprender qué está pasando y dar la respuesta adecuada para que cese la demanda que reprimir una expresión emocional.

Por su parte, pretender que un bebé menor de un año aprenda a **esperar** es algo bastante infructuoso, salvo que de nuevo, tras actitudes reiterativas que transmiten desaprobación, renuncie a pedir.

Cualquier explicación racional adulta destinada a que «comprenda», solo es captada por el tono emocional. Probablemente al adulto le reconforte repetir: «espera un poquito, enseguida te atiendo, no ves que estoy con fulanito», pero el bebé menor de dos años siente su imperiosa necesidad como única en el aquí y ahora. Recordemos que se encuentran en una etapa natural totalmente egocéntrica, donde cada bebé se siente el centro del mundo. Es una etapa necesaria a nivel evolutivo y transitoria a medida que se satisface, salvo si queda reprimida o inhibida, en cuyo caso se manifestará cuando ya no corresponde, en la etapa adulta. Muchos adultos quedan fijados en esta etapa egocéntrica que no fue satisfecha durante la etapa de bebé.

En ocasiones, en los grupos de lactancia, me han preguntado por «los **bebés que pegan**». Nuevamente responde a una interpretación errónea por parte del adulto. Los bebés menores de un año, cuando dan manotazos, no tienen intencionalidad de pegar. Muchas veces me refieren: «es que me tira del pelo y luego se ríe», o: «me da palmadas y tengo miedo de que pegue». Los bebés tiran del pelo y dan manotazos sin intencionalidad de dañar. *Están experimentando*. Y esa experimentación y aprendizaje (estirar del pelo o dar

manotazos) ofrecen al bebé un modo de exploración del entorno inmediato que además viene acompañado por la cara de sorpresa o de malestar de la cuidadora o educadora ante su acción, lo cual le invita a repetir tan «interesante experiencia» durante la exploración natural del entorno, donde el adulto es el objeto preferido.

Otro análisis aparte merecen los mordiscos y otras manifestaciones, que veremos en el capítulo 14, dedicado a la agresividad infantil, sin ignorar la propia del adulto.

## LOS ACUERDOS Y LAS ALTERNATIVAS

Cada vez hay más educadores y padres que sustituyen la educación autoritaria, basada en la creencia de la obediencia infantil como recurso infalible educativo, por una educación más respetuosa y empática hacia la primera infancia.

Hay mucha buena intención en este cambio cualitativo de enfoque, pero también bastante desorientación. Si en nuestras relaciones interpersonales es difícil llegar a acuerdos, hemos de ser tolerantes cuando intentamos que los pequeños aprendan el arte de negociar. Además, es fundamental conocer *el momento* en el que esta interesante práctica es viable para ser aplicada en el mundo infantil.

### *Ejemplo de escuela respetuosa*

Hace poco realicé una observación en una escuelita alternativa de Andalucía.

Habitualmente, mi función consiste en observar la interacción que se produce en el aula o en el patio entre los pequeños, y la interacción de los educadores con ellos. Después, comentamos las incidencias con el profesorado o acompañantes y, por último, con los padres, intentando entre todos encontrar soluciones a los temas planteados, una vez analizados y comprendidos.

En este caso, la educadora o acompañante, con muy buena intención, quería que dos nenes de dos añitos llegaran a **un acuerdo** ante el conflicto planteado. Los dos querían montar en esa atractiva moto que estaba delante de ellos en un espacio abierto, en el que también había varios juguetes disponibles, pero, como suele ocurrir, en ese momento no despertaban su interés. La moto era el foco de atención de los dos pequeños.

La idea del acuerdo es muy buena inicialmente. El problema radica en saber cuándo se puede aplicar, cómo y por qué.

Veamos la escena que duró unos 20 minutos:

Lucas está sobre la moto, Dani quiere la moto.

La educadora se acerca y se agacha ante sus ojos para estar a su altura. Hasta ahí, la aproximación es la adecuada y necesaria si queremos que nos presten un minuto de atención. La educadora inicia un monólogo dirigiéndose a Dani, que es el que está sobre la preciada moto: «tienes que llegar a un acuerdo con Lucas —el otro gran interesado— y la moto».

Se instaura el silencio total entre los pequeños, que se miran perplejos ante semejante reto.

La educadora insiste: «Dani, ¿quieres la moto, verdad?» Dani: «sí».

«Pues llega a un acuerdo con Lucas».

El silencio cada vez es más paralizante.

La educadora insiste: «Dani, te estamos esperando. Tienes que llegar a un acuerdo con Lucas».

Dani, inamovible sobre su moto, oye la palabra «acuerdo» como si oyera el término de «universidad» o el de «cordillera de los Andes». En su cabecita está lejos de comprender ese concepto y en su corazón no tiene la menor intención de bajarse de su moto.

Lucas, aburrido, decide irse. Quizás haya otras cosas interesantes que descubrir en su entorno, pues tampoco entiende qué es eso de «llegar a un acuerdo». Él quiere la moto y punto.

Pero he aquí la incoherencia de la educadora, que con buena voluntad insiste al ver que Lucas abandona y se va: «Lucas, ¿ya no quieres la moto?».

Lucas regresa y vuelve a repetirse la escena, ¡tres veces más!

Educadora: «venga, tenéis que llegar a un acuerdo».

Lucas, cansado de no entender nada, dice: «Dani, ¡coño!». Al escuchar a Dani soltar esa expresión, a mí se me esboza una sonrisa y pienso «¿dónde lo habrá oído?». No es difícil imaginar la respuesta...

En el momento en que Lucas suelta con tanta gracia «Dani, ¡coño!», la educadora cree que eso no es correcto. Con lo cual, trata de rectificar la expresión de Lucas: «Lucas, ¡eso no se dice!» y, asombrosamente, la imaginación del peque entra en acción para manifestar un *malestar sin molestar al adulto*. Lucas exclama: «Dani, ¡Toño!».

Efectivamente, a Lucas le daba igual decir «coño» que «toño». El significado de las palabras no era su prioridad. Al ver que la moto seguía allí, sin poder acceder a ella, Lucas finalmente, aburrido, se fue.

Y yo también. Abandoné ese campo de observación para dirigirme a otra escena cercana, a la espera de poder abordar esta situación con la educadora en la supervisión de los educadores y posteriormente con los padres.

Este caso nos permite comprender que a veces abordamos los conflictos de forma inadecuada, al tener la expectativa de que las criaturas hagan cosas para las que **no están maduros**.

Se requiere muchos años de madurez para llegar a hacer acuerdos eficaces.

Los adultos tampoco somos un ejemplo excelente de la capacidad de llegar a acuerdos en las relaciones interpersonales y sociales. De cero a dos años, no podemos esperar acuerdos tan elaborados, y menos que sean propuestos por iniciativa de los peques ante la invitación del adulto.

En este caso, y otros similares, el conflicto se soluciona *ofreciendo alternativas*. La alternativa tiene que superar en atractivo al objeto al que se renuncia. Y ser presentado con el suficiente grado de entusiasmo para que el niño *desea* explorar la nueva opción. De lo contrario, preferirá, inteligentemente, volver al punto inicial de la disputa para lograr el juguete objeto de su atracción. No olvidemos que su forma de aprender radica en la capacidad para el juego. Cada objeto permite explorar y aprender de forma diferente. Por tanto, la presentación de alternativas a esta edad fomenta la curiosidad y ahorra frustraciones *innecesarias*, que ninguna explicación racional logra evitar por su propia inmadurez natural en esta etapa.

**El motor infantil es el juego y la creatividad. Nuestra respuesta debe estar al mismo nivel: la magia y la creatividad.**

En definitiva, y recapitulando, de la misma manera que en los partos naturales se cuida el pasaje de la vida intrauterina a la extrauterina con mucho respeto y sin violencia ni separaciones innecesarias (en caso de buena salud), el pasaje del medio familiar al escolar (cero-dos años) debe ser suave y placentero, es decir, debe transitar desde la perspectiva de la salud, por un puente de conexión entre ambos sistemas, y representar un triunfo madurativo para el niño/a en lugar de un mal recuerdo que deja una huella dolorosa e imborrable en su experiencia infantil.

## LA ESCOLARIZACIÓN TEMPRANA: DATOS Y CLAVES

*Se está perfilando una nueva humanidad que se caracteriza por una psicología ya modificada, basada en la expresión del sentimiento y no en su represión: una motivación solidaria y amorosa, no competitiva ni agresiva. La nueva humanidad no será Homo sapiens, sino Homo noeticus, hombre de consciencia.*

JOHN WHITE  
(Sociedad Antropológica Americana)

Esa nueva humanidad de John White es el objetivo a alcanzar. Poco a poco, pero sin pausas.

Hasta aquí, hemos reflexionado sobre aspectos importantes de la función educativa y sus límites en esta sociedad. Al mismo tiempo, hemos tratado de contextualizar y situar la compleja dimensión adolescente partiendo de la estructura familiar y dentro del universo de la comunidad educativa, así como aproximarnos a ciertos cambios estructurales para mejorar la calidad de la educación actual.

También hemos visto los criterios de salud mínimos en los casos de escolarizar en la «edad de bebé» (cero-dos años). Pero ahora vamos a profundizar paso a paso en el fenómeno de la escolarización temprana, abordando y entrelazando diversos temas de crucial importancia para favorecer o interferir en la salud emocional durante la primera infancia.

Son muchos los aspectos que podríamos abordar, pero vamos a destacar los que más afectan al desarrollo psicoafectivo. No se trata tanto de una propuesta de recursos pedagógicos, sino de una invitación a empatizar, y modificar, luego, los aspectos que puedan mejorarse para favorecer el bienestar emocional en esta etapa del desarrollo. Es decir, abordaremos temas relacionados con el ciclo de infantil, priorizando a los protagonistas como *protagonistas reales* y no virtuales en la escuela, al mismo tiempo que padres y educadores conforman la estela de interacciones y los espejos directos no solo de su universo emocional, sino también de su conducta.

Así, vamos a comenzar por la escolarización en edades tempranas. Partamos de la base de que tanto padres como educadores hacen lo que pueden en la situación actual en la que se encuentran. Hay mucha carga emocional al respecto, tanto para un colectivo como para el otro.

Quizá, tras la lectura de este libro, haya modificaciones importantes, fundamentalmente en la percepción y la actitud, además de algunos otros cambios en el ámbito que la realidad de cada lector pueda operar.

Pero lo más importante es *evitar interpretar* cualquier cuestionamiento a una praxis concreta como un ataque personal. Nada más lejos de la intención en el enfoque de la salud y prevención infantil. Se trata de reflexionar para crecer juntos, no para amurallarse en los egos.

Cuando se aborda un tema tan complejo como la escolarización, que depende de tantos factores interrelacionados, he considerado que la mejor manera de aproximarnos a dicho tema es a partir de testimonios reales de madres. Y, por supuesto, de educadoras.

No hablamos de supuestos ni de teorías, sino de praxis directa.

Contamos con la inestimable aportación de reflexiones de los dos colectivos que atienden a la primera infancia y que se encuentran con una serie de dificultades y dudas que, en la mayoría de casos, se viven en total soledad.

## MATERNIDAD Y ESCOLARIZACIÓN

### *Testimonios de madres*

Me he permitido transcribir varios correos electrónicos actuales que reflejan con una precisión asombrosa las inquietudes que durante años he recibido de decenas de madres y padres al inicio de la escolarización y durante el proceso de adaptación. He modificado los nombres para respetar la privacidad e intimidad de los protagonistas.

Considero que son testimonios altamente valiosos y que muy probablemente hallarán eco en muchos corazones de padres sumergidos en dudas y presiones sobre este período inicial de la escolarización. No he querido modificar absolutamente nada de los correos ni tampoco reducirlos, pues expresan con mucha nitidez las emociones que se despiertan de manera similar en madres y algunos padres (el 90 % son madres) al cuestionarse qué está pasando en la escolarización de sus hijos. Como podréis comprobar, en bastantes casos se refleja la presión exterior experimentada por los progenitores al reflexionar sobre el sufrimiento innecesario de sus peques, lo que les lleva a dudar sobre lo más adecuado para sus propios hijos.

El sentimiento de aislamiento y de confusión es a veces tan intenso que, sin la presencia del adecuado apoyo para llevar adelante lo que su corazón les dicta ante la presencia de angustia infantil, prueban o aceptan una escolarización poco adecuada, y renuncian al derecho a una buena integración sin angustia.

Estamos demasiado acostumbrados a aceptar la angustia y el malestar con resignación.

Os invito a una lectura detallada para entrar en la reflexión posterior sobre estos temas de vital importancia para el desarrollo de los procesos madurativos de los peques. Peques que, como veréis, soportan situaciones de estrés en muchas ocasiones innecesarias. Tan solo requiere tomar conciencia de la necesidad de poner en práctica cambios cualitativos y cuantitativos en el centro escolar. Cambios que, por otra parte, no son tan complejos cuando se tiene la voluntad de mejorar el bienestar infantil, tal y como demuestra la

experiencia de muchos centros en los que he impartido formación y supervisión.

Para agilizar, en este capítulo he seleccionado dos testimonios. Uno de ellos hace referencia a *la escuela convencional*, donde podemos observar con nitidez las dudas habituales. El otro testimonio responde a la escuela *libre o alternativa*.

(Al final de libro, encontraréis más ejemplos interesantes a los que merece la pena dedicarles tiempo.)

### **Primer testimonio. Escuela convencional**

Querida Yolanda:

Acudo a ti porque estoy hecha un mar de dudas respecto a la escolarización de mi hijo. Ya ha llegado el momento de matricularlo y no sé qué hacer... ¿Es mejor escolarizarlo o que siga en casa conmigo? Llevo muchos meses de reflexiones y angustia.

Luis cumple los tres años en junio. Y ya parece que la escolarización es inminente. Pues yo no lo veo preparado. Se habla muchísimo del período cero-tres años, en el cual está muy claro que es mejor que estén en casa a ser posible. Por suerte, en nuestro caso ha sido posible. Luis se ha criado felizmente hasta ahora con papá y mamá, principalmente con mamá. Desde el verano pasado estoy en paro, y en casa estamos dispuestos a apretarnos el cinturón todo lo que haga falta para seguir atendiendo a nuestro hijo (y de paso ya pensamos en un hermanito, con lo cual no tengo pensado trabajar en unos años, ¡ojalá sea posible!).

El caso es que un niño, al cumplir los tres años, al soplar las velitas no está mágicamente en otra fase en la que se puede escolarizar tranquilamente. Cada niño llevará su ritmo de maduración. Sí, hasta septiembre quedan unos meses, y la experiencia me ha hecho ver que en ese tiempo un niño puede cambiar mucho... Pero dudo que ya esté preparado para el cole.

Ya casi tenía decidido no escolarizarlo aún, pero todo lo que me rodea parece empujarme a hacerlo ya. Para empezar, la sociedad es una corriente que te arrastra fuertemente, y más en un pueblo pequeño y cerrado, en el que ya se me está juzgando por no haber llevado a mi hijo a la guardería, y yo sería la única madre (la rarita con su hijo rarito) que no lleve a su hijo al cole. Para seguir, está la dichosa plaza, que hay que conseguirla a toda costa porque al parecer ya el año que viene no tendría posibilidad de meterlo en el colegio deseado (el otro que tenemos no me gusta nada). Y para terminar, pues nadie parece conocer la ley, y todo el mundo piensa que la escuela infantil de tres-cinco años es obligatoria, y amenazan con asistenta social y todo.

Necesito tener claro cómo está la ley y cuáles son mis derechos y los derechos del centro escolar. En este aspecto entiendo que quizá no puedas aconsejarme, pero aun así te lo expreso para que me comprendas mejor. Fui al colegio para conocerlo antes que nada: lo primero que se me dice es que las instalaciones no se les enseñan a los padres... Hice como si no hubiese oído nada y pregunté por el período de adaptación:

—Dos semanas por ley (ahí sí parecían tener la ley muy clara), y luego ya de 9 a 14 h impecablemente.

—¿Y si mi hijo no se ha terminado de adaptar y lo pasa mal? ¿Se le puede dar un poco de tregua? ¿Dejarlo unas semanas en casa y volver a intentarlo más tarde?

—No. Hay un régimen de asistencia. No se permiten más de 5 faltas al mes, y deben ser justificadas. Si no, se te daría «un toque».

—¿Un toque? ¿Qué significa «un toque»?

—Que puede darte un toque la asistente social.

Intento controlarme, y sigo amable:

—¿Cómo es posible? No entiendo por qué, si unos padres pueden decidir no escolarizar hasta, por ejemplo, los cuatro años, te va a dar un toque la asistente social si tiene muchas faltas con tres años. ¿La escolarización no es obligatoria a partir de los seis años?

Mira algo sorprendida y dubitativa a su alrededor como buscando una respuesta:

—Bueno... depende de la situación de cada familia... Te dan el toque o no...

—Mmmm... Vale, gracias, adiós. —Para qué iba a seguir hablando.

Es que si hubiese más flexibilidad, sería tan fácil como: lo matriculo, empezamos, veo que no está preparado, que llora, que no es su momento, lo saco del colegio y probamos más adelante. Pero precisamente en los colegios no quieren que cada familia haga lo que quiera: que unos niños vayan unos días, otros falten un mes, otros dejen el curso... Y amedrentan a los padres como quieren.

La única referencia de madres que están en mi situación es en internet, en los foros y blogs. He leído a una madre que matriculó a su hijo en infantil de tres años y no lo llevó hasta el último trimestre porque fue cuando ya lo vio preparado. Contaba que la dirección del colegio le sermoneaba muchísimo, pero ella les prometió ir avanzando con los libros en casa e hizo lo que ella vio mejor para su hijo; sin embargo, otra madre contaba que quiso hacer algo parecido en otro colegio, pero la amenazaron con quitarle la plaza «porque si su hijo no la va a aprovechar, se la dan a otro niño que sí la aproveche».

¿Hasta qué punto pueden o no obligarte a llevar a tu hijo a clase una vez escolarizado? Quisiera saber mis derechos, quisiera poder pisar firme si decido escolarizar, sea este año o el que viene, y no dejarme amedrentar por amenazas si estas no tienen fundamento alguno.

Bueno, como ya he dicho antes, no sé si en este sentido, en lo referente a la ley y los derechos de una y otra parte, me podrías orientar. Es que no sé a quién acudir.

Por otro lado, está mi temor de no tomar la decisión acertada. La decisión más razonable parece ser la de probar y si no le gusta no lo llevo, pero esto me da miedo, porque no es tan fácil como parece. Me atormenta la idea de ir el primer día de clase y que los demás me arrastren y acabe por dejarlo allí llorando porque «el primer día es normal que llore, mujer, qué exagerada, cómo te lo vas a llevar, eso no lo puedes hacer, sería peor, etc.». Yo fui un solo día de mi vida a la guardería, con más de tres años ya, y lo pasé tan mal que lo tengo grabado en mi memoria perfectamente, incluso aseguraría que me ha marcado. Creo que se puede echar todo a perder con un solo día.

Verás, Luis es un niño muy sociable. Está en una etapa en la que busca mucho jugar con otros niños. Está deseando tener oportunidad de tratar con otras personas. Y cuando esas personas se

van, se queda llorando... Vamos al parque, y va él solo a buscar a los niños, se les presenta y se pone a jugar entusiasmado sin cortedad alguna. Algunos, la mayoría, se quedan extrañados por esa iniciativa, e incluso salen corriendo, ante la decepción de mi hijo. Y es que es el único del parque que no ha ido a la guardería y es el más sociable, ¡fíjate!

Claro, luego llega el invierno, todos en el cole o la guardería, los parques desiertos, sin posibilidad de llevarlo a ningún sitio porque en este pueblo no hay nada de nada; familia, casi ninguna; primos cercanos, ninguno; amiguitos que vengan a casa, veces contadas... Acaba encerrado solo conmigo en casa y me dice: mami, tú eres mi amigo Pepe, y tengo que hacer como si fuera su amigo; mami, tú eres la prima Elena, y tengo que hacerme pasar por ella... Y así con todas las personas y los personajes que se le ocurran... Es agotador y me da una pena terrible.

Entonces parece que el colegio se presenta como una posible solución a esta carencia de relaciones sociales. Todos dicen que en el colegio hace amiguitos, y que a esta edad solo van a jugar y divertirse. Entonces ¿por qué lloran y no quieren ir tantos niños a esta edad? No he visto ninguno que llore porque no quiere ir al parque. Me molesta que pinten el colegio como un lugar idílico para un niño de tres años cuando por las mañanas escucho el llanto de los hijos de los vecinos gritando que no quieren ir.

Nunca he dejado a mi niño en ninguna parte con nadie si él no ha querido, ni tan siquiera con los abuelos. Por fin llegó el día en que no le importaba que me fuera y ya empecé a dejarlo, y han sido pocas veces y poco rato. Hace poco lo he tanteado en una ludoteca para ver si se quedaba conforme si yo me iba. Me decía adiós sin problema y era la segunda vez que lo llevaba. Las veces que me he acercado al colegio para verlo, preguntar o solicitar la admisión, lo he llevado conmigo. Pero allí no le entusiasman los niños como en el parque o en la calle... Los mira y se queda como parado, tal vez por tanto jaleo, y le he explicado que allí van todos los niños a jugar con plastilina, a pintar, incluso nos hemos asomado a un aula... Pero no quiere saber nada. Le digo que si se quiere quedar y luego vengo a recogerlo, y no le gusta nada la idea: se agarra a mi pierna y me dice que no le deje allí solo. Y pienso: ¿lo estoy haciendo mal? ¿Será mejor no hablarle del colegio con antelación? ¿Cuál debería ser mi actitud para ayudarle?

¿Qué es lo mejor para mi hijo, teniendo en cuenta nuestras circunstancias? ¿Ir al cole o quedarse en casa con mamá? ¿No es mucho estrés para un niño tan pequeño tener ya esa obligación de levantarse cada día temprano y pasar cinco horas fuera de casa? ¿No es demasiado pequeño aún para que le impongan disciplina y le digan cuándo estar sentado y que hay que recoger los juguetes? ¿No se supone que con tres años aún no tienen sentido de la responsabilidad?

Por favor, ayúdame a inclinar la balanza a un lado o al otro. Es fácil decir lo de «escucha tu corazón, tu instinto», pero es que a mí me pasa que mi corazón me dice que lo siga teniendo conmigo, pero por otro lado me da pena cuando lo veo tan solito jugando en casa... Y luego está también lo de la plaza... y los demás mirándonos como bichos raros (aunque eso es lo de menos).

¿Qué le va a beneficiar más? Soy una madre comprometida en criar a mi hijo lo mejor que esté en mi mano, sin sufrimientos innecesarios, respetando su ritmo, sin forzarle a nada... Y en este tema de la escolarización me siento presionada, es como si de repente se acabara mi libertad para hacer lo que yo quiera con mi hijo... Ya no puedo seguir respetando su ritmo porque hay que escolarizar de golpe y sopetón, con un período de adaptación bastante irrisorio... y tiene que ser ya...

Por favor, te ruego que me des consejo en esto, lo estoy pasando fatal, faltan días para la matriculación y yo no sé qué hacer... ¿Qué le va a beneficiar más, ir al colegio o seguir en

casa conmigo? Quiero hacer lo mejor para él.

Espero no haberte saturado con la tremenda parrafada que te he soltado. Espero haberme expresado lo suficientemente bien para que comprendas mi angustia. Y espero que sigas haciendo la gran labor que haces. Personas como tú se necesitan para cambiar el mundo.

Muchísimas gracias.

## **Segundo testimonio. Experiencia en escolita alternativa o libre**

La experiencia de escolarización de mis hijas ha sido un tanto peculiar. Antes de que la mayor tuviera la necesidad de estar con iguales, nos unimos a otras familias con la intención de poner en marcha un proyecto educativo para nuestros hijos. Un espacio donde pudieran compartir tiempos y juegos con otros niños sin tener que pasar por el sufrimiento causado por una separación no deseada de la figura de referencia, que es lo habitual en prácticamente la totalidad de escuelas infantiles y colegios.

Y a este espacio acudieron mis hijas cuando mostraron interés por estar con otros niños, sin que eso significara que mamá no estuviera presente. Porque para poder explorar el entorno, estar con el otro, los niños necesitan sentirse seguros. Necesitan saber que mamá, o papá, o incluso una tía o la abuela, una figura de referencia en definitiva, está ahí, disponible: por si tienen un conflicto con otro niño, si les cuesta aceptar algún límite, si se hacen daño..., mamá o papá o la abuela son un consuelo hasta que el pequeño tenga suficiente confianza con la maestra.

A lo largo de los años, este proyecto ha sido la «primera escuela» para otros niños y niñas, y todos han podido acudir acompañados por un familiar, sin presiones, sin forzar una separación que es vivida por la criatura como un abandono en un espacio extraño y con personas desconocidas. Han podido ir adaptándose, cada uno a su ritmo, hasta que se han sentido seguros y han permitido la marcha de la figura de referencia.

Esto no hubiera sido posible sin Yolanda González. Ella estuvo a nuestro lado casi desde el primer día, con ella comprendimos y aprendimos en profundidad lo que era la autorregulación y el respeto por los procesos del desarrollo psicoafectivo infantil, dos de las bases de nuestro proyecto. Primero contamos con su asesoramiento a través de la escuela de padres de Altea, a la que algunos de los padres y madres del proyecto acudíamos y donde planteábamos los conflictos que tenían nuestras criaturas en el espacio educativo. Y más adelante, con la supervisión directa del funcionamiento del aula.

El acelerado ritmo actual parece que invita a dejar el niño en la escuela como quien aparca un coche en un parking. Son muchos los padres o madres que cuando se les habla de proceso de adaptación, afirman no poder hacerlo por razones laborales. Pero están los abuelos, los tíos, incluso amigos muy cercanos en los que el niño confía, que pueden acompañarlo en el proceso de adaptación. Vale la pena realizar el esfuerzo, porque las primeras experiencias dejan una huella indeleble. Si nos paramos a recordar nuestra primera escolarización..., ¿hubiéramos preferido que fuera de otra forma?

Todos queremos lo mejor para nuestros hijos, queremos ahorrarles cualquier sufrimiento. Hagamos un esfuerzo por comprender qué sienten, qué necesidades tienen y acompañémoslos. *Que los meses de septiembre dejen de ser noticia miles de niños llorando desesperados en las escuelas, que la noticia sea que acuden felices, que la escolarización sea una experiencia gozosa en lugar de ser algo traumático.*

Hasta aquí estos dos testimonios reales de madres en relación a dos enfoques diferentes de escuela. Representan algunas de las muchas consultas que recibo año tras año de cara al inicio de la escolarización temprana de cero a tres años. Como he señalado antes, al final del libro encontrarás más aportaciones.

Entiendo que te hayas visto reflejada, y quizás algo más acompañada al comprobar que no estás sola cuando te cuestionas si no hay otra forma más respetuosa y armónica de entrar, estar y ser en la escuela.

Afortunadamente, cada día crece el número de padres que busca otras alternativas o escuelitas respetuosas que favorezcan una entrada y una estancia gozosa en la escuela.

Por otro lado, también aumenta el número de profesores que se preocupa más por acompañar a los alumnos en su proceso de integración y aprendizaje que por el horario y el currículo a cumplir.

Cada día crece significativamente la cantidad de profesorado que reivindica su profesionalidad y se rebela contra la tiranía impuesta de los programas y los libros de texto. Hoy en día, cada vez más, el acto de aprender se relaciona con el significado de la experiencia y menos con el de la rígida y estricta transmisión de conocimientos.

Sin embargo, todavía queda mucho camino por recorrer en la educación de nuestros hijos. Ese camino no puede ser solo trabajo de los maestros. Padres y educadores debemos caminar juntos para que aumente el respeto por las necesidades y procesos evolutivos de hijos y alumnos.

## EDUCADORES INFANTILES Y ESCOLARIZACIÓN

Veamos ahora las inquietudes de los educadores infantiles, el otro colectivo que interactúa con la primera infancia.

Pero, antes, reflexionemos juntos: es un hecho que, de la misma forma que hay padres y madres con diferentes grados de conciencia e implicación en relación a la crianza y la educación de sus hijos, en el campo educativo, la variabilidad de actitudes y conocimientos sobre las necesidades emocionales infantiles es también muy amplia.

Por un lado, tenemos que tener presente la formación que ha recibido la educadora y su motivación, las características del centro, las *ratio* por aula y la relación con el equipo. Por otro, y más importante si cabe, la autoobservación de sus propias capacidades y limitaciones, es decir, su carácter.

Ambas realidades, el contexto educativo y el carácter del educador/a, configuran el mapa de las relaciones educador-bebé-niño durante el horario escolar y las actividades extraescolares si las hubiere.

Es necesario resaltar un aspecto importante antes de continuar: siempre hay maravillosas y cada vez más frecuentes profesionales de la educación que se cuestionan y buscan alternativas a un modelo escolar sentido como obsoleto y poco saludable. Sin embargo, esta realidad no significa que no haya resistencias al cambio por parte de otros profesionales.

En mi experiencia profesional como formadora de educadores y profesores de todos los ciclos, he comprobado que, al inicio de la formación, suele presentarse una importante resistencia al cambio, fundamentalmente entre los educadores infantiles que tratan con bebés de cero a dos años.

Al conocer las necesidades emocionales de los más pequeños y tener que confrontar sin algodones esta realidad emocional ante la escolarización temprana, muchos educadores, identificados totalmente con su función, ven cierta amenaza en relación a su puesto de trabajo. Este temor surge en caso de plantearse un cambio de percepción y por tanto de chip a la hora de

interactuar con los bebés. La pregunta habitual, imperiosamente formulada, es: «Entonces ¿mi trabajo qué?».

El cuestionamiento del abordaje y las ratios de la institución escolar se consideran un potencial enemigo de su labor educativa, debido a la intensa identificación personal con su función de educador/a. Esta identificación inicial dificulta la aproximación a las verdaderas necesidades emocionales de los bebés. Cuando las defensas rígidas ceden, emergen la comprensión y la mejora en la atención a la primera infancia. La progresiva comprensión de las necesidades emocionales de los bebitos conlleva inevitablemente grandes cambios en la atención educativa, chocando frontalmente con la propia estructura escolar actual.

Por tanto, invito a los educadores que están leyendo estas líneas a que lo hagan *con ojos de niño*, es decir, desde la posición infantil, sin aferrarse a una estructura que no respeta el ritmo madurativo infantil y tampoco valora adecuadamente la función de los propios educadores que la sustentan.

Aclarado lo anterior, veamos algunos comentarios que se han repetido año tras año, al *comienzo* de la formación a educadores infantiles, en torno al tema del inicio de la escolarización.

### *Testimonios de educadoras. Casos reales*

Expongo a continuación algunas afirmaciones iniciales en los cuestionarios de evaluación que recogen las inquietudes de las educadoras al principio de la formación:

- «En mi escuela no hay período de adaptación, y me gustaría saber los pasos a seguir para intentarlo, si el centro lo acepta, claro».
- «Creo que muchas madres no saben separarse de sus hijos y no les hacen ningún favor, los malcrían».
- «Me siento desbordada al inicio de las clases con los de dos años, pese al personal de apoyo».
- «Algunas madres me exigen que les quite el pañal o el chupete».
- «El centro decide cuándo quitar el pañal o el chupete, y yo no lo tengo claro».
- «Me preocupan los niños que no lloran pero se les ve apagados».

- «Hay padres que ni preguntan cómo ha estado su bebé en el aula».
- «Intentamos que los padres comprendan la importancia del período de adaptación, pero muchos pasan o protestan por su trabajo».
- «Cuando hacemos charlas, vienen los que menos lo necesitan, los otros ni aparecen».
- «Muchos niños vienen sin límites, los padres pasan de todo».

**Aclaración:**

Todas estas afirmaciones, como he mencionado anteriormente, se producen durante los primeros contactos con una formación que va permitiendo cambiar el chip, es decir, la mirada a la infancia, al igual que ocurre con los grupos de madres-padres.

La formación va modificando creencias y tópicos a medida que avanza el curso, y produce cambios significativos en la percepción de las criaturas, al mismo tiempo que aumenta la comprensión sobre las necesidades y procesos emocionales infantiles. El resultado final es la apertura a un cambio de actitud muy gratificante para los propios educadores y, por supuesto, en beneficio de los más pequeños, los bebés y las criaturas en general.

Por otro lado, tanto en el contexto familiar como en el escolar, es habitual, al inicio de las sesiones formativas, considerar que la responsabilidad —cuando no «culpa»— de cualquier problema la tiene el otro colectivo. También ocurre en las relaciones interpersonales. «Es que tiene un profesor...». «Es que tiene una madre...».

Esta actitud de ping-pong en el reparto de responsabilidades no es algo inocuo ni superficial. Demuestra la brecha tan pronunciada que existe todavía hoy entre estos dos contextos educativos esenciales. Manifiesta con claridad en la práctica, no tanto en la teoría, *la escisión de contextos educativos*, es decir, la ausencia de puentes que posibiliten la necesaria confluencia de ambos colectivos en una auténtica comunidad educativa.

La escisión de contextos afecta a todas las edades en el ciclo infantil. Los bebés y los niños necesitan que no se produzca ninguna ruptura con su entorno familiar hasta que no hayan podido crear nuevos vínculos con suficiente seguridad en un nuevo y desconocido espacio, como lo es un centro

educativo. Es decir, necesitan *continuidad en el apego con la figura de referencia de la familia*, sin ruptura, y por tanto se requiere un puente específico para transitar de un medio familiar a otro medio escolar, respetando siempre su ritmo madurativo. Este respeto es una exigencia incuestionable para favorecer el bienestar emocional en la infancia. Veremos más adelante cuáles son esos ritmos madurativos individuales y las claves para interpretarlos y respetarlos adecuadamente.

¿Qué ocurre habitualmente a la entrada de un bebé de cuatro meses en un centro educativo?

Transcribo literalmente un párrafo de Marga, una educadora infantil en el trabajo final de la formación (máster).

Hablaré principalmente desde la propia experiencia de trabajo. Un día a la semana, dedico unas horas a la atención de madres y padres de una guardería de ámbito rural, a la que asisten niños de poblaciones cercanas. Tengo, asimismo, la oportunidad de observar a los pequeños y la dinámica que se da en las aulas, comedor, dormitorio, etc.

Cuando llega el momento de dejar al bebé en el centro, nos encontramos con madres apenadas, tristes y ansiosas ante la separación de su hijo/a. Otras veces, la madre está más desconectada y vive ese momento con mayor desapego, quizá convencida de los mensajes que se lanzan al respecto desde todos los ámbitos de esta sociedad y que vienen a afirmar cosas como «Cuanto antes entre en la guardería, mejor para él», «Aprenden a socializarse antes», «Será más independiente».

Todos estos mensajes están destinados a atenuar, negar e ignorar la angustia natural que cualquier madre siente ante una separación tan prematura de su bebé. *La angustia materna es una respuesta instintiva de protección ante el llanto de su bebé, lenguaje emocional desde el que reclama a su figura de apego la pérdida de seguridad.* Y punto.

Es duro escuchar a algunos educadores, la mayoría de las veces por ignorancia y no por mala fe, afirmaciones como esta: «trabájate la separación, el bebé llora ahora porque tú le transmites ansiedad, luego se queda bien». «Vete, vete rápido que no te vea».

Si no hubiera un instinto de protección primaria, nuestra especie no habría llegado hasta nuestros días. No hay depredadores, pero la vivencia de amenaza a la integridad emocional en un ser vulnerable y dependiente es idéntica a la de hace miles de años, y como tal debe respetarse. Desde la teoría del apego, existen numerosas investigaciones al respecto. Y desde la

psicología evolutiva y la psicoterapia profunda, tenemos muchos datos clínicos y empíricos sobre el tema.

Por supuesto, la vivencia emocional materna ante la separación prematura de su bebé está íntimamente relacionada con su carácter, sensibilidad e información recibida sobre temas de crianza y educación.

Sin embargo, es dramáticamente verdadero el tópico tan extendido de que «cuanto antes lo lleves, mejor».

... ¿Para qué y para quién?

Hay un hecho real constatado: la respuesta emocional es *aparentemente* menor por parte del bebé cuantos menos meses tiene. Es decir, los menores de cuatro-seis meses disponen solo del lenguaje del llanto, lo cual «beneficia» al adulto ante la ausencia de protestas enérgicas que se producen a medida que progresa en su maduración (rabietas, gritos, aferramiento...).

Pero que la protesta sea expresada a través del llanto y este a su vez sea desoído hasta su extinción, no significa que los bebés no sufran ante la separación. *A menor edad, menor capacidad de defensa y mucha mayor vulnerabilidad.*

Veamos ahora una reflexión **en torno a la importancia del contacto corporal**, realizada por Verónica, otra educadora que se ha formado en **promoción** de la salud y **prevención** infantil.

¿Qué ocurre con los bebitos que reclaman contacto corporal, brazos, miradas y atención en una escuela infantil?

Desgraciadamente, existe poco contacto con los bebés que asisten a una guardería o escuela infantil. Las razones más obvias son la falta de personal y las ratios totalmente absurdas que se establecen. La cuestión económica se impone, y una vez más se deja de lado, por desconocimiento y porque no conviene, el aspecto de la salud emocional de los pequeños.

Muchas educadoras reaccionan ante el llanto o la rabia de los bebés con frases como «Esto es normal al principio, enseguida se les pasa», «No le hagas caso o se pondrá peor», «Es que fulanito es muy listo y sabe cómo llorar para que le cojan»..., atribuyéndoles una capacidad manipuladora que no poseen e ignorando lo vital que es el contacto para un bebé y la atención al llanto para crear un vínculo seguro. Frases que son el pan de cada día en el famoso período de adaptación. Luego hay otras cuestiones más sutiles y cotidianas que influyen a la hora de favorecer el contacto o impedirlo: por ejemplo, las madres llegan al centro con el niño en el carrito. Me pregunto qué pasaría si todas las madres llegaran al centro con su bebé en brazos.

Buena pregunta.

Y continúa:

De esta manera, el escenario es el siguiente: los bebés pasan de estar, la mayor parte del tiempo que permanecen en el centro, de sus carros a la cuna-parque y, cuando ya son capaces de mantenerse sentados, a la trona. En contadas ocasiones se les pone en el suelo, sobre la alfombra, por supuesto solos (cuando lo ideal sería que la educadora hiciera lo mismo para estar a su nivel y propiciar desde ahí otro tipo de contacto, más cercano, más íntimo...). Así, el contacto corporal queda excluido y se produce, con suerte, en el momento de darle el biberón y de cambiarle el pañal, un panorama bastante desolador.

Desolador, desde la perspectiva y necesidad emocional y afectiva del bebé, claro está. Desde la infraestructura escolar, no se produce demasiado conflicto, al considerar y creer en el tópico de que los bebés deben tener sus necesidades fisiológicas cubiertas y todo lo demás es secundario, pues «no se enteran de nada». Este es el modelo diseñado para atender a bebés en ratios, como veremos a continuación, excesivamente elevadas para cubrir sus necesidades esenciales (contacto, mirada, abrazo, atención al llanto inmediato), aunque muy económico aparentemente para la institución educativa, que ahorra cada vez más en personal educativo en detrimento de la salud emocional de los más vulnerables.

### *Las ratios en las escuelas infantiles*

Veamos qué dice la ley en relación a la atención de los menores de tres añitos, por ejemplo en Navarra ([www.lexnavarra.navarra.es](http://www.lexnavarra.navarra.es)):

La atención a los menores de tres años en la Comunidad Foral de Navarra se ha llevado a cabo, en los últimos años, en centros de muy variada tipología y condiciones: Escuelas Infantiles del Gobierno de Navarra, Escuelas Infantiles municipales, guarderías privadas, aulas para niños de 2 años en centros de Infantil y Primaria privados, etc.

Asimismo, a partir del año 2000, el Gobierno de Navarra puso en marcha políticas dirigidas a la creación de servicios de atención a niños menores de tres años, en el marco de la legislación vigente de aquel momento. Dichas políticas, basadas en el compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y en la colaboración entre el Gobierno de Navarra y las entidades locales, han propiciado la creación de numerosos centros de atención a niños de 0 a 3 años de titularidad municipal.

[...]

#### *Ratios*

1. El número máximo de niños por unidad será:
  - a. Unidades para menores de 1 año: 8.

- b. Unidades para niños de 1 a 2 años: 12 [por educadora]
  - c. Unidades para niños de 2 a 3 años: 16
2. Cuando las necesidades de organización del centro lo requieran podrán agruparse niños de distintas edades en una unidad, de acuerdo con las siguientes ratios:
- a. Unidades para niños de 0 y 1 año: 8
  - b. Unidades para niños de 1 y 2 años: 14
  - c. Unidades para niños de todas las edades: 10.

¿Cómo es posible que una educadora tenga a su cargo cuatro bebés (en el mejor de los casos), cuando una mamá que cría a su bebé atendiendo a sus necesidades a veces se ve desbordada y siente que no puede tener ni un rato para ella?

Y no digamos si hay algún hermanito pequeño que reclama su atención con insistencia, intentando no perder su lugar en la familia ante la aparición de un nuevo rival.

Pensemos: además de atender las necesidades asistenciales, ¿pueden atenderse de forma adecuada e individualmente las necesidades emocionales?

Itxaso es una educadora comprometida con el bienestar de los bebés y, habiendo realizado todos los cambios posibles a su alcance para mejorar la atención, nos comparte su experiencia en relación a las ratios de bebés por educadora (diciembre de 2013):

Yo tengo ocho bebés a mi cargo nacidos entre enero y mayo de 2013; mi compañera, otros ocho.

Tenemos apoyo entre las 9 y las 9:45 h, y desde las 11:15 hasta las 13:00 h, comida y siesta. Estamos con dieciséis bebés en un aula, las compañeras de la otra escuela (tres educadoras) están con veinticuatro.

Algunos bebés apenas han cumplido el año, otros ya van para los dos. Imagina la disparidad de necesidades y ritmos de sueño y de momentos de desarrollo.

Imaginemos esa disparidad de necesidades y ritmos según cada proceso del desarrollo individual de cada bebé. Y el desdoblamiento que han de realizar las educadoras para intentar atenderlos en la medida de sus posibilidades.

A veces sobran las palabras...

## PERÍODO DE ADAPTACIÓN EN BEBÉS

Llegamos a uno de los temas más cruciales en la escolarización temprana y más delicado para afrontarlo adecuadamente.

¿Qué ocurre con el período de adaptación? ¿Cómo se realiza? ¿Cuánto tiempo disponen los padres que así lo desean para acompañar a sus bebés en el período de adaptación?

Y lo que es más importante: ¿de cuánto tiempo disponen los bebés para asimilar la ausencia del vínculo de referencia? Es decir, ¿cuánto tiempo se ofrece a los bebés para poder separarse sin angustia del cuidador principal, madre, padre, abuelos u otra figura que ofrezca seguridad, mientras se forma otro apego con la educadora?

Continuamos con el mismo testimonio de Itxaso, la **educadora** de Navarra del apartado anterior.

... En muchas [escuelas] privadas ni se hace la adaptación, dejándolos según necesidad de los adultos. Yo he visto cosas que no comparto en absoluto.

En nuestro caso, hemos ido realizando muchos cambios, pero todavía no llegamos a lo necesario.

En la actualidad se van incorporando en grupos de tres niños; primer día, media hora con papás o mamás y nosotras.

Segundo día, se repite.

Tercer día, media hora solos con nosotras y papás cerca y localizados.

Cuarto día, se aumenta a una hora.

Quinto día, más o menos, según se les vea, se repite o se va aumentando un poco.

Con tres bebés, se comienza temprano, hacia las 8:30 h, y se va alargando; otros tres empiezan simultáneamente, pero a las 11 h, hasta las 11:30 h con papás, y luego solos. Más tarde, hasta las 12:00 h, el mismo proceso que el primer grupo. El lunes siempre se empieza repitiendo el horario del viernes, y poco a poco se va alargando la permanencia de los niños de ambos grupos, incluyendo siesta si coincide, y posteriormente tomas o comida, hasta irlos haciendo confluír poco a poco, al principio ratos breves y yendo a más.

A los padres se les permite, según situaciones, permanecer más tiempo en el aula si el bebé lo necesita; esto es muy difícil a veces para otros niños.

Este año yo he reducido el horario de estancia en un par de casos para facilitar el proceso del bebé, las madres en general se angustian, les preocupa.

Es complicadísimo respetar las necesidades de sueño y tomas, y tampoco las horas de entrada y de salida suelen coincidir con sus necesidades; se les despierta para venir: tienen que tomar entonces; cuando dormirían, los vienen a buscar, o hay que alargar media hora más. Es muy complicado, se les ha forzado la regulación de nuevos horarios de comida y sueño según las necesidades de la escuela y de las familias, y acaban descontrolados.

Los que aún toman pecho a demanda o hacen colecho lo pasan fatal y no llegamos a atender a todos, las miradas vuelan de uno a otro, un abrazo, un momento en brazos, hablarles continuamente.

## *Comedor*

¿Qué ocurre con el comedor? Vamos a ver un ejemplo con la misma aportación de esta educadora consciente de las necesidades de los bebés, implicada en atender las demandas de los peques.

... En nuestro centro, no se obliga a comer, pero tampoco se sabe cómo afrontar casos que todos los años se dan, generalmente niños que se niegan a comer sólido o incluso que rechazan prácticamente todo tipo de comida.

Las estrategias que se van utilizando se alargan en el tiempo y no suelen dar resultado. No estamos formadas para entender el trasfondo y poder ayudarles a superarlo. Las familias lo viven fatal, tampoco saben qué hacer y se entra en unas luchas, chantajes y concesiones increíbles.

En mi opinión, se fuerza la adquisición de la autonomía, hay niños que claramente todavía no están preparados y se interpreta como una dependencia negativa, cuando simplemente aún no es su momento.

En nuestro grupo damos de comer de dos en dos, supuestamente en brazos hasta que se sientan en la trona, a los siete meses más o menos. Es muy difícil respetar su necesidad desesperada de comer, coinciden varios a la vez, una vez más tenemos que hacer malabares para procurar satisfacer las necesidades de la mayoría. Yo me salto las normas y hago lo que en cada momento me parece mejor, les doy pan, cojo a tres y distraigo un poco la espera, pero no siempre es fácil; entre tanto, ya hay varios con sueño que tienen que esperar porque hay que unificar las siestas: se trata de que duerman más o menos a la vez para que nosotras podamos comer, pero esto es imposible, siempre hay alguno despierto que despierta a los demás y acaba no durmiendo ninguno.

En fin, desde mi experiencia, lo más difícil es creer que lo que es mejor para los niños no suele coincidir con lo que se me pide que haga, por lo encajados al milímetro que están los horarios, cambios de pañales a miles, tiempos muy limitados, comidas a nuestro ritmo y no al de ellos..., pero la presión es tan grande, tan intensa y tan continua que a veces me arrastra y me veo perdiendo el punto o forzando situaciones mucho más allá de lo que desearía. Para lavarme la mala conciencia, intento compensarlo con momenticos especiales para cada uno de ellos en cuanto se me presenta la ocasión.

Aun así, estoy encantada y no tiene color con respecto a la guardería privada en la que he sobrevivido los tres últimos años. Pero queda mucho por hacer.

Quizá podamos preguntarnos:

¿Merecen las criaturas en primer lugar, y los educadores en segundo, una dinámica tan estresante como las experimentadas en estas condiciones?

## 6

# **CONCEPTOS FUNDAMENTALES: ACOMPañAR, EDUCAR, SOCIALIZAR O ESCOLARIZAR. CONTEXTOS EDUCATIVOS**

*Los educadores felices cambiarán el mundo.*

TICH NHAT HANH

Vamos a abordar este tema con el máximo de apertura posible. Lo primero de todo, hemos de hacernos unas preguntas sencillas pero profundas. Debemos intentar clarificar conceptos que conllevan decisiones importantes por parte del cuidador principal, y que afectan directamente al devenir de los bebés y los niños pequeños.

Discriminemos conceptos básicos: educar, acompañar, escolarizar y socializar.

## ¿EDUCAR O ACOMPAÑAR?

Antes de continuar con el tema de la educación, conviene matizar estos conceptos.

Soy partidaria de emplear el concepto de acompañar, en lugar del de educar, por una razón simple: «educar» (del latín *ex ducere* = conducir desde fuera) hace referencia a transmitir lo que «yo sé y tú no sabes», tanto en relación a todo tipo de conocimientos como a habilidades sociales.

Sin embargo, «acompañar» refleja más en profundidad el objetivo de la función del adulto en interacción con *cada* criatura. Es decir, «acompañar» significa favorecer la seguridad necesaria para posibilitar todos los tipos de aprendizaje que el bebé y el niño necesitan desarrollar durante su primera infancia, poniendo a su disposición los medios necesarios para lograr dicho objetivo.

En las **escuelas convencionales** que dependen de la institución escolar formal, el modelo educativo continúa siendo, en la mayoría de ellas, de tipo directivo y jerárquico. Es decir, el adulto conduce el aprendizaje, dirige actividades, corrige comportamientos en la interacción con iguales..., en definitiva, educa. Hay que señalar que cada educador tiene un margen para introducir los matices que considere oportunos, en función de su formación y su carácter, aunque es un hecho comprobado que en muchas ocasiones ve limitada su creatividad por los imperativos del programa escolar.

En las **escuelas no convencionales**, el modelo de acompañamiento responde a la observación y el respeto de las necesidades individuales infantiles, entre las que destacan el intento de garantizar la seguridad emocional y afectiva, así como el aprendizaje creativo.

En este contexto, la función del adulto es la de una presencia reaseguradora que facilita los medios para el aprendizaje en función de los intereses de la criatura y de su ritmo madurativo. Sin embargo, cada escolita libre o alternativa responde a unas características concretas y, nuevamente, va a depender del carácter y la formación del acompañante para que el resultado del acompañamiento sea el adecuado en la satisfacción de dichas necesidades emocionales y de aprendizaje de cada pequeño/a.

A lo largo del libro, utilizaré ambos conceptos, educar y acompañar, ya que ambos modelos están presentes en nuestra sociedad.

## ¿ESCOLARIZAR O SOCIALIZAR?

Los padres llevan a sus hijos a la escuela por diversas razones. Aunque en el capítulo 7 analizaremos las motivaciones que llevan a los progenitores a optar por una escolarización temprana, es necesario destacar y reflexionar sobre un argumento de gran relevancia actual, y que quizá te has planteado como lector o has escuchado con mucha frecuencia:

*«Yo no llevo a mi hijo a la escuela infantil porque tenga que trabajar, sino porque quiero que se socialice y aprenda a compartir, a comer y a jugar con otros niños».*

Muchas madres y muchos padres se identificarán con esta afirmación y sus objetivos. Sin embargo, y siendo realidad que cada vez hay menos niños/as en los parques (porque casi todos están en las escuelitas o en actividades extraescolares), la escolarización y la socialización son dos conceptos totalmente diferentes que pueden coincidir o ser diametralmente opuestos en función de la edad madurativa del peque. Es decir, hemos de distinguir entre los siguientes conceptos:

**La escolarización** habitualmente responde a una *decisión* que parte del adulto y que guarda relación con sus motivaciones personales o profesionales.

**La socialización**, por el contrario, es una *necesidad* que parte del niño y que se manifiesta cuando ha alcanzado la madurez para relacionarse con sus iguales, como veremos en el capítulo siguiente.

Partiendo de estas dos premisas, vamos a analizar una realidad social impactante.

## ¿EDUCAR O ESCOLARIZAR? DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

En nuestra sociedad se suele confundir con frecuencia *educación* con *escolarización*.

Lo primero que tenemos que establecer con claridad es que la educación y el aprendizaje no están circunscritos exclusivamente al ámbito de la estructura escolar.

La *escuela infantil* responde a un contexto educativo **FORMAL**, es decir, responde a un marco institucional con una serie de proyectos y programas concretos que van variando según los modelos educativos o las leyes constantemente cambiantes y, por tanto, inestables. Pero lo más significativo, lo que más cuesta integrar, es *que no es obligatoria* hasta la edad de los seis años.

Además de los contextos educativos formales, coexisten en la práctica los contextos educativos **NO FORMALES**.

Veamos el contexto de educación no formal.

Socialmente, la forma de aprender considerada como habitual, e incluso apropiada, es la «formal». Sin embargo, vamos a comprobar que hay múltiples y variadas formas no regladas de ofrecer espacios de aprendizaje vital y esencial para la formación en la primera infancia.

En educación infantil, el primer contexto educativo «no formal», pero prioritario para el niño/a, es **el ecosistema familiar**. La familia es el espacio privilegiado que permite tanto la creación de vínculos como el desarrollo del aprendizaje de variadas funciones psicomotrices y procesos psicoafectivos, además de diversas habilidades cognitivas y sociales.

Paralelamente a dicho contexto familiar, existen otros sistemas no formales que lo complementan, como veremos a continuación.

1. El más inmediato es la **red social** constituida por los propios padres. Es decir, el grupo de amigos y la familia de los padres. Por otro lado,

también forman parte de este contexto no formal las diversas actividades grupales en las que están presentes o participan los hijos, sea en el parque, en las fiestas infantiles o familiares, en los juegos con los vecinos, los primos, etc. Recordemos que, además, esta red social ha existido siempre y, en la actualidad, continúa cumpliendo una función muy valiosa en el aprendizaje vital y vincular.

2. Junto con estos contextos educativos no formales, pero que inciden en mayor o menor medida directamente en la formación del pequeño, también ejercen una influencia muy importante, aunque sea de forma indirecta, las **actividades que realizan los padres** destinadas a mejorar el bienestar en la infancia: asistencia a grupos de padres-madres, conferencias, lecturas, foros, asociaciones de padres, etc. Todo ello configura un marco que engloba también la educación infantil no reglada, puesto que los peques se ven afectados positivamente o no por los criterios de crianza de sus padres.
3. Por otro lado, existen otras formas de entender la educación infantil, cada vez con más presencia y consistencia, como son las mencionadas escuelas no convencionales, denominadas **escuelas libres o alternativas**, así como otras perspectivas de educación interesantes, como la opción de **educar en casa** (*home school*), o de acompañamiento, como las **madres de día**, además de cualquier otra actividad creativa que esté destinada a fomentar el desarrollo infantil sin crear interferencias en su proceso madurativo y que fomente el respeto y la empatía a sus procesos de desarrollo emocional y de aprendizaje.

Llegados a este punto, hagamos una puntualización importante: nombrar y valorar la importancia y la función que tienen otros contextos educativos no-escolares no debe interpretarse como una negación o un rechazo a la función que puede cumplir la escuela pública, como contexto formal, siempre que esta responda a criterios de salud y de aprendizaje creativo.

Porque de lo que se trata esencialmente es de valorar y comprobar si cada escuela, sea formal (institucional), no formal, o alternativa, *cumple las condiciones básicas para favorecer un desarrollo madurativo respetuoso y saludable durante la etapa infantil*. Y para ello, el educador o acompañante, con **su carácter y formación específica**, es una variable que ejerce una influencia fundamental en el desempeño de su función, más allá de que el enfoque del modelo educativo responda al convencional o a la denominada

escuela respetuosa (con sus diferentes denominaciones: escuelas alternativas, libres, con apego, creativas, etc.).

Considero que el análisis realizado anteriormente sobre la función del profesorado en la escuela infantil debe extenderse al *resto de ciclos educativos*, incluyendo la etapa de la adolescencia y la universidad. Solo así podremos mantener una coherencia mínima con criterios básicos que garanticen una *formación integral* como ser humano. Solo de esa forma lograremos la satisfacción y el placer de aprender durante toda la vida, y evitaremos la uniformidad y la mediocridad que reducen la alegría y eliminan la creatividad.

Porque tan solo desde el placer de aprender y explorar, errar y volver a empezar, podemos crear un modelo de educación saludable, que fomente el desarrollo de seres humanos, respetados y respetuosos, creativos y solidarios, con capacidad crítica y reflexiva y mucha capacidad de escucha, criterios muy necesarios en la época actual.

## EL POR QUÉ Y EL CUÁNDO DE LA ESCOLARIZACIÓN INFANTIL

Sabemos que la etapa de cero a seis años no es obligatoria. Sin embargo, saberlo no evita las presiones ejercidas para obtener plaza en algunas escuelas infantiles y comunidades, lo que provoca un efecto similar de obligatoriedad en algunos padres.

El pasado curso 2013-2014, según los datos publicados en *El País* (10/4/2014), se matricularon en primer ciclo de Educación Infantil (de cero a tres años) 432.000 pequeños, un 2,1 % menos que el año anterior. Parece ser que la causa fundamental de esta leve disminución ha sido la crisis económica y la subida de las tasas de matrícula.

El texto actual de la reforma educativa (LOMCE) no alude específicamente a esta etapa. La ausencia de regulación conlleva grandes variaciones según las comunidades, tanto en las ratios como en los espacios requeridos para los niños. Según datos publicados en dicho diario, en Madrid se necesitan 1,5 metros cuadrados por cada niño, mientras que en Palma de Mallorca son 2,5 metros cuadrados los requeridos. La oscilación de las ratios responde por tanto a los criterios de cada comunidad.

Por otro lado, cada vez están proliferando más iniciativas privadas, que surgen para atender la franja de edad de cero a tres años, como veremos más adelante, al margen de la institución escolar.

Podemos comparar algunos datos en torno a la incidencia de la escolarización temprana en algunas comunidades. Hablamos de bebés menores de dos añitos:

En el curso 2008-2009, los niños menores de un año que estaban escolarizados en el País Vasco, ascendían a un 19 %.

Entre un año y dos añitos, la escolarización ascendía al 40 %, y con dos añitos, el 96,3 % estaban escolarizados.

En Madrid, el 14,2 % menores de un año estaban escolarizados, mientras que los bebés de uno a dos añitos representaban el 41,5 %. Y el 61,6 %, los bebés de dos años.

Por tanto, Madrid y el País Vasco son las comunidades con una tasa de escolarización más elevada en relación al resto de comunidades.

La media del Estado español cifra en un 7 % los menores de un año escolarizados. Los bebés de un año a dos representan el 24,7 %, y los de dos años, el 43 % de escolarizados.

Hasta aquí, los datos orientativos. Un 43 % de bebés de dos años escolarizados es una media bastante significativa, ¿no crees?

## ¿POR QUÉ?

Veamos algunos factores implicados que pueden explicar las razones de este porcentaje en la escolarización de menores de dos años, etapa bebé.

Básicamente podemos considerar tres factores. En primer lugar, se defiende a nivel institucional la función de la estimulación precoz en el ámbito de la escolarización temprana. En segundo lugar, las necesidades laborales de los padres. Y por último, los cambios actuales en la familia nuclear. Vayamos por partes:

### *1. Razones pedagógicas: «cuanto antes, mejor»*

Existe un debate pedagógico permanente sobre la función que cumplen las escuelas infantiles en el primer ciclo. Función asistencial y/o función pedagógica.

La defensa institucional de la escolarización temprana, como lugar adecuado para promover las habilidades sociales y académicas de los niños, es uno de los mayores motivos que induce a los padres a escolarizarlos. Es decir, se valora tanto el desarrollo precoz de las funciones intelectuales, además de las habilidades sociales, que se anticipa el aprendizaje cognoscitivo a edades muy tempranas del desarrollo para favorecer el rendimiento escolar posterior. Por otro lado, gracias a la teoría del apego y la visión psicodinámica, sabemos que el ecosistema familiar es el primer contexto educativo que requieren los pequeños para su seguridad y establecimiento del vínculo.

Desde mi enfoque profesional, coincido en gran parte con la investigación realizada por el Instituto de Salud Infantil de Estados Unidos (2010), que subraya por encima de este debate **el valor de los cuidados recibidos** tanto si se realizan en casa como en un espacio educativo.

Por mi experiencia, considero que es prioritario comprender lo esencial del debate: *el cuidado empático y responsable de las necesidades afectivas infantiles*. Es decir, es fundamental que tanto padres como educadores tengan capacidad de contacto emocional y afectivo con los peques, que desarrollen la empatía y sean capaces de responder a su necesidad de seguridad y juego *por*

*encima de cualquier aprendizaje reglado*, pues es un hecho constatado que los peques y los más mayores aprenden experimentando. Solo necesitan los medios adecuados para desarrollar sus potencialidades y creatividad. La función del adulto, en casa o en un espacio llamado educativo, es observar, acompañar, proporcionar medios al mismo tiempo que genera confianza en un clima donde el afecto sea omnipresente.

Este cuidado se debe observar y comprobar en la praxis cotidiana, no en los protocolos ni en la declaración de buenas intenciones de ambos colectivos.

La creencia de que «cuanto antes, mejor» es un factor destacado en la tendencia a la escolarización temprana y está cada vez más extendida en un sector de la población. Desde ese supuesto, se logra tranquilizar algunas ansiedades adultas ante la angustia de la separación de sus bebés, al minimizar la percepción de su reacción emocional como «un mal menor e inevitable». Se instaura la prioridad de creer que la precocidad escolar favorece grandes desarrollos intelectuales, así como habilidades sociales, incluida la socialización.

Es probable que, a fuerza de intentarlo, haya respuestas miméticas en los bebés, que repiten habilidades o incluso conceptos con medios sofisticados. Es probable que puedan hablar varios idiomas precozmente. Es probable también que puedan tocar un instrumento a corta edad. Es probable que «aprendan» a compartir, cuando todavía no están maduros para ello.

Es probable que... Antes de continuar, hagámonos una pregunta básica y reflexiva: ¿el ritmo de aprendizaje guarda relación con el ritmo madurativo? Y lo que es más evidente y preocupante todavía: ¿quién marca el ritmo?

Es incuestionable que podemos y debemos facilitar los medios para que se desarrollen sus habilidades y destrezas manuales y cognitivas. Está comprobado que un ambiente empobrecido limita las potencialidades del bebé o del niño. Estamos de acuerdo en favorecer o crear un *ambiente rico, estimulante* y, sobre todo y ante todo, **seguro y con calidad afectiva**. Pero estas condiciones se cumplen de forma natural en ambientes familiares con cierto grado de estabilidad y salud, sin necesidad de incorporar metodologías *ad hoc* en edades tan tempranas.

Estudios en Finlandia y el informe PISA de hace unos años concluyen que la escolarización precoz «pueden socavar la confianza en los niños, pudiendo

dañar, a la larga, su aprendizaje». Afirman, asimismo, que se han adelantado demasiado los objetivos y contenidos escolares para niños muy pequeños, con lo que el segundo ciclo de educación infantil (de tres a seis años) se ha convertido en una especie de miniprimaria.

Nuevamente podemos plantearnos cuál es nuestro objetivo en relación a nuestros hijos y alumnos. ¿Seremos racionales que memorizan conceptos *sin experimentarlos*, que repiten tópicos y creencias porque han relegado la capacidad para *sentir*?

¿Qué espacio ocupa el respeto a las necesidades emocionales infantiles en las escuelas? ¿Qué tiempo se dedica al conocimiento profundo de los procesos emocionales en la infancia durante la formación del profesorado?

Cada cambio de ley, con tantos programas a cumplir, representa una vuelta de tuerca para el juego libre, la espontaneidad y la creatividad.

Cada vez tienen que **aprender antes** a desarrollar la capacidad lectora (aunque no sea obligatoria hasta primaria), así como la escritura, entre otras exigencias, todo ello en espacios cada vez más masificados y con menos personal docente como consecuencia de los perversos recortes. Menos atención y más estrés.

Pero ahí no acaba todo, tienen que aprender a nadar, a tocar un instrumento, a pintar, a manejarse en internet, a aprender varios idiomas simultáneamente... Y por si fuera poco, cuando tienen pocos añitos, comienza la batalla de **los deberes**, tema que abordaremos en el capítulo 13.

Detrás de tanta carrera tras el aprendizaje precoz se encuentra el mensaje subyacente de que «Hay que competir en esta dura sociedad». Sería interesante realizar un estudio estadístico y clínico profundo sobre el grado de felicidad que aporta todo este aprendizaje precoz en el corazón de los pequeños, y evaluar si es imprescindible para su formación humana.

W. Reich afirmaba que «**cuando la emoción es libre, la inteligencia viene por sí misma**».

A mayor seguridad emocional a través del apego seguro en los primeros años, menor tiempo se requiere para desarrollar las capacidades intelectuales con posterioridad.

El estrés supone una sobrecarga innecesaria en edades tempranas. Y más tarde evidentemente también, pero esto ya es una decisión del mundo adulto.

### *El aprendizaje reglado reduce el juego*

Desde diversos ámbitos de la psicología y la pedagogía, sabemos que los niños aprenden a través del juego y sienten la vida a través de él y de los afectos.

Los padres trabajadores llegan cansados a casa. Los padres parados a veces también llegan cansados a casa, después de buscar trabajo. Algunos padres, pese a todo, deciden ir al parque con sus peques. Otros, y a falta de niños con los que puedan jugar en casa, o a falta de ganas o de tiempo para jugar con sus hijos, lo compensan con la televisión, los videojuegos, el ordenador, las chuches y un largo etcétera a edades cada vez más tempranas.

En 1981, un niño en edad escolar en Estados Unidos disponía del 40 % del tiempo para el juego libre. Cerca del año 2000, ya había disminuido al 25 % ...

Algunos estudios hacen referencia a que el aumento de ansiedad se correlaciona con el incremento de exámenes y controles académicos, así como con las elevadas expectativas académicas de los padres. Paradójicamente, la ansiedad interfiere en el rendimiento y aprendizaje escolar (K. Hirsh-Pasek).

Por otro lado, los índices de depresión y ansiedad están aumentando significativamente en la infancia. Al mismo tiempo, también aumenta la depresión y la ansiedad en adultos, mientras se disparan el consumo de ansiolíticos y antidepresivos. En la actualidad, según algunos psiquiatras, la depresión es la epidemia del siglo XXI. Algo no va tan «bien».

Ellos, los peques, cada vez juegan menos pese al enorme potencial de juego libre (creativo y milenario) que tienen a su alcance, y nosotros, los adultos, cada vez delegamos más en terceros o en la tecnología avanzada el cuidado de nuestros hijos.

Salvando enormes diferencias, es como si compráramos un coche maravilloso para que lo conduzcan otros hasta la noche, momento en que lo guardamos en

el garaje hasta el día siguiente.

## *2. Necesidades laborales de los padres*

Por otro lado, el otro gran argumento para explicar la escolarización temprana es el tema del desempeño laboral de los padres. No cabe duda, hay que trabajar para vivir, y las mujeres tenemos todo el derecho a desarrollar una profesión, a poder ser satisfactoria, y a mantener una economía independiente. Pero ¿es ese el motivo de fondo en todos los casos?

Un estudio realizado en las IX Jornadas de Economía Laboral (julio de 2011) sitúa al País Vasco en el *octavo* lugar en cuanto a ocupación laboral femenina. Y, sin embargo, está en los *primeros* puestos de escolarización temprana. Dato muy significativo que nos lleva a replantearnos si, en este caso, es la necesidad laboral la causa de escolarización precoz o si se debe a los factores anteriormente señalados.

Madrid se sitúa en el primer puesto en cuanto a tasas de actividad femenina, seguido de Cataluña (2008). Probablemente, los datos hayan variado en la actualidad, como consecuencia de la crisis económica, pero la percepción social respecto a la «necesidad» de escolarización temprana ha variado muy poco, e incluso ha aumentado, fruto de la presión educativa existente no solo para escolarizar, sino para preservar plaza, como hemos visto anteriormente al hablar del primer ciclo de educación infantil.

## *3. La estructura familiar ya no responde al modelo nuclear*

Efectivamente, la estructura familiar se ha diversificado. En la actualidad, se aproxima cada vez más al modelo centroeuropeo y nórdico, con un aumento de las familias monoparentales, de las cuales el 59,7 % son mujeres a cargo de los hijos. Esta circunstancia obliga a muchas madres a delegar en terceros el cuidado de los hijos, debido, como hemos visto, a la ausencia de recursos que preserven el derecho a un ejercicio maternal y paternal saludable.

## ¿CUÁNDO? ESCUCHEMOS LA VOZ INFANTIL

Paradójicamente, las escuelas han sido creadas por los adultos para el supuesto «bien» de la primera infancia. Sin embargo, ¿se acostumbra a escuchar la voz de los verdaderos protagonistas? ¿Nos paramos los adultos a escuchar-interpretar adecuadamente lo que sienten y manifiestan los bebés a través del llanto o de las somatizaciones de repetición?

Reflexión similar es válida para la escucha de las necesidades de los niños/as pequeños/as.

Esta es una pregunta molesta. Muy molesta. Si pensamos en las necesidades de los pequeños, probablemente descubriremos que son **opuestas** a las nuestras.

En un congreso en el que participé hace unos años, donde confluían el Instituto de la Mujer, madres/padres y educadores infantiles, se planteó que la etapa de cero a tres años debía ser educable ya no como las antiguas «guarderías», sino como escuelas infantiles con contenidos educativos, en habilidades sociales, instrumentales, etc. Y para ello se planteó que los centros educativos abrieran las veinticuatro horas del día, de tal forma que pudieran cubrir las necesidades de los padres, ya que, literalmente: «los hijos no debían constituirse en un *estorbo* para el funcionamiento adulto en la sociedad». Así se viven los pequeños muchas veces...

Mi asombro, por no decir indignación, me llevó a intervenir inmediatamente, pues como comprenderás, no daba crédito a lo que escuchaba.

En esos momentos, siendo formadora en muchos centros educativos del profesorado de infantil y de la ESO, y como especialista en el tema, resalté la importancia de esta etapa crucial del desarrollo.

Era la única psicóloga especializada en clínica de adultos que defendió las necesidades emocionales y vinculares de los más vulnerables. Y, cuando lo hice, todos se giraron hacia mí como si mi planteamiento fuera no solo extraño, sino, sobre todo, muy molesto para digerir en el citado congreso. Sinceramente, para mí, los «raros» eran todos ellos.

La respuesta de un ponente, profesor de universidad de psicología, teórico del desarrollo pero sin ningún contacto con la realidad cotidiana de cientos de familias con bebés y niños pequeños (al contrario del privilegio que disfruto profesionalmente) fue: «yo creo que todas las etapas son críticas, y la más crítica es la vejez».

¡Vaya descubrimiento! ¡La vida en sí misma es crítica!

Al finalizar el congreso y en privado, me reconoció que era una etapa muy vulnerable. Quizá su conciencia se quedó tranquila, pero ese reconocimiento no supuso ningún cambio en los planteamientos expuestos en el congreso, en los que se defendía, de forma manifiesta y aparentemente inocua, la «inevitable» realidad de adaptar a los bebés y a los niños a las necesidades laborales y de ocio del mundo adulto.

Efectivamente, todas las etapas son críticas, la infantil, la adolescencia, la juventud, la madurez y la vejez. Y por supuesto, la muerte y el nacimiento, según cómo se vivan.

Comprobar la negación de la importancia de esta etapa de formación caracterial en el ser humano (cero-seis años), base de todas las demás etapas sobre la que se sustenta la personalidad adulta, me permitió comprender los mecanismos utilizados por algunos profesionales para que *nada cambie* a nivel profundo.

Paradojas de la vida, ese profesor universitario era formador del profesorado de la ESO y de bachillerato. Años después, me ofrecieron la oportunidad de sustituirlo en la formación de educación secundaria. Con lo cual, gracias a esta inesperada ampliación, tuve la oportunidad de continuar con todo el hilo conductor formativo desde la infancia hasta la adolescencia.

Los adultos tienen sus motivaciones. Quizá debamos plantearnos cuándo es realmente el momento para que una criatura realice el tránsito familia-escuela.

## LA NECESIDAD DE SOCIALIZACIÓN

Esta es la razón que realmente **cumple una función deseable** en el proceso del pequeño: haber llegado a la maduración que le invita a acceder a la socialización, como un paso más en su maduración. Este estado madurativo favorece generalmente un tránsito bastante tranquilo y seguro cuando es el propio niño quien, a partir de transitar por la etapa cero-tres años con suficiente satisfacción y seguridad, necesita el pasaje sin rupturas del ecosistema familiar al ecosistema social. Es decir, cuando va al encuentro con sus iguales. Es una etapa que se inicia generalmente a partir de los tres años, pero es más detectable a los cuatro años, edad en la que los niños necesitan compartir de forma espontánea el juego con sus coetáneos y pueden tolerar la ausencia física temporal de sus figuras de referencia. Hemos visto que el criterio fundamental para valorar si un peque está o no preparado para escolarizarse es la *ausencia* de sufrimiento, es decir, de ansiedad o angustia infantil ante la inminente separación de la figura de apego. Esta ansiedad y/o angustia es un síntoma claro que puede mitigarse, como veremos cuando hablemos de cómo escolarizar con un adecuado período de adaptación, aunque no siempre es suficiente, según cada caso. El criterio de ausencia de angustia o retraimiento permite comprobar que, en algunos casos en los que está presente, su maduración *todavía no* le permite separarse de su figura de apego. Por otro lado, hemos abordado las fases que se observan en caso de separación prematura a través del lenguaje del llanto. Veremos también que hay peques que no manifiestan emociones, pero que presentan un grado de inhibición importante, lo que denota el retraimiento antes señalado.

Por tanto, la iniciativa de la escolarización parte del adulto. La socialización es una necesidad de la criatura, y muchas veces no coincide con la decisión de los padres. En este sentido, si somos conscientes de la responsabilidad que implica tal decisión, tendremos que valorar muchos aspectos, además de nuestras necesidades personales.

En esta etapa de socialización, a partir de los tres-cuatro años, generalmente las criaturas necesitan realmente a sus iguales. Es un proceso más en su largo desarrollo psicoafectivo. Y la escuela, en la actualidad, se presenta como el único lugar viable para encontrarse con sus potenciales amigos, puesto que en los parques y la calle es difícil encontrar con quién jugar. En efecto, aunque

hay otras formas de socialización, la escuela, sea convencional o alternativa, libre, etc., ofrece la oportunidad de este encuentro imprescindible para su desarrollo. En caso de elegir la opción de educar en casa, también requiere la búsqueda de espacios que posibiliten ese encuentro con otros niños de forma cotidiana.

Sin embargo, la escolarización no siempre respeta este proceso natural de socialización, como hemos analizado anteriormente. Es por ello que se proponen programas para enseñar a socializarse prematuramente desde edades muy tempranas, lo mismo que para «aprender» a compartir y a desarrollar habilidades, que en realidad se generan de forma espontánea cuando hay medios adecuados y maduración para ello en el momento evolutivo que corresponda a cada bebé/niño.

*¿Cómo podemos favorecer una saludable socialización?*

Para respetar un adecuado acceso a la socialización, respetando ritmos y procesos, tenemos que partir de dos aspectos importantes:

1. La necesidad de cuestionar nuestros modelos de crianza y educación, de tal forma que nos ayude a evitar la transmisión intergeneracional de padres a hijos/alumnos, de patrones educativos poco saludables.
2. La necesidad inevitable de exigir una política social y educativa coherente, que preserve una sanidad y una educación saludables. Es decir, la exigencia social de una utilización de la economía responsable y al servicio del bien público, favoreciendo la formación permanente de padres y educadores, al mismo tiempo que se ofrezca una diversidad de ofertas para el cuidado coherente de la primera infancia. Pues no olvidemos, que la infancia es la *mejor inversión en prevención y salud para el futuro de la humanidad*.

## 8

### **EL GRAN SALTO: EL PRIMER DÍA DE ESCUELA. «MAMÁ, ¿DÓNDE ESTÁS?»**

*Las investigaciones nos dicen que no aprender a seguir la inteligencia del corazón conduce a la separación, que en realidad es el problema subyacente que encontramos en nuestras familias, en comunidades y en el mundo.*

R. MCCRATY  
Director científico del IHM, California

Llegamos a un punto crucial para la experiencia vital de los pequeños.

Los primeros días de escuela nos ofrecen mucha información sobre la maduración de la criatura y también sobre el modelo educativo, en función de que haya períodos de adaptación-integración adecuados en el tiempo o, por el contrario, sean inexistentes o insuficientes. Veamos estos aspectos clave para favorecer o dificultar el primer gran paso de la familia a la escuela.

## LA ESCOLARIZACIÓN DESDE EL ADULTO

Se acerca el momento de iniciar la escolarización, decidida, como es habitual, desde el adulto y por diversas motivaciones.

La mamá, el papá, la abuela, los tíos, los vecinos han repetido hasta la saciedad: «Qué bien, ya vas a ir al coole». «En el cole, harás muuuuuchos amiguitos. Verás que bieeen te lo vas a pasar».

Los peques, confiando todavía en el mundo adulto responsable de su cuidado y del que dependen, pueden imaginar un espacio maravilloso para jugar sin límite desde su inagotable creatividad y vitalidad.

No conocen el concepto de «escuela» ni de «cole». Necesitan experimentarlo directamente, al igual que cualquier otro concepto abstracto que no forma parte de su vivencia directa. Por tanto, en función de cada niño particular y de su edad madurativa, sus reacciones varían bastante ante la desconocida e inminente experiencia.

Unos se mantienen expectantes ante «eso» que a los adultos parece que les entusiasma tanto. ¿Qué será?

Otros se dejan contagiar por la ilusión que perciben en el exterior durante el período de preescolarización.

Algunos otros esperan ese día con entusiasmo, pues marca un hito en su desarrollo psicoafectivo, un antes y un después en su dinámica vital, porque se sienten *preparados* para dar el salto.

Pero también hay algunos que ante la propuesta o aviso inminente de escolarización responden: «escuela, ¡nooo, no!».

En el caso de los últimos, los que intuyen que eso de la escuela es mucho para ellos, bien por intentos previos poco exitosos, bien porque no les resulta atractiva todavía la idea propuesta de estar en otro espacio que no sea el familiar, el peque y su familia se enfrentan a numerosos comentarios cotidianos: «¿Todavía no vas al coooole?». «Los niños tienen que ir al cole. Los papás a trabajar».

En esta afirmación subyace, de forma más o menos consciente, cierta búsqueda de paralelismo con el mundo adulto, plasmada en la frase habitual de «los mayores vamos a trabajar y los niños al cole». Una formulación que, realizada de forma consciente o inconsciente, transmite una equiparación *poco* real entre la función de los peques en la escuela infantil y el trabajo adulto.

Los niños juegan *sin* obligación, más allá de ir o no a la escuela. El placer del juego cumple la importantísima función del aprendizaje permanente y dinámico en contacto con la vida.

En contraste, los adultos trabajamos *por* obligación y en pocos casos por el placer de la vocación. Es inútil que un adulto pretenda que el peque entienda el sentido de la escuela por semejanza con el trabajo sin experimentarlo previa y directamente.

Trabajar es una obligación para la subsistencia individual y social. Jugar es una necesidad vital e imprescindible para la maduración global en la primera infancia.

Independientemente de que estos comentarios sean bienintencionados desde la creencia popular, que considera la escuela como la alternativa exclusiva en los primeros años de vida para «aprender», este cuestionamiento cotidiano a los peques y sus familias que posponen el inicio escolar refleja el desconocimiento de que cada paso en la vida, para que sea exitoso, tiene que darse en el momento adecuado.

De nada serviría intentar que un bebé de seis meses caminase.

¿Por qué nos cuesta tanto entender que el tránsito a la escuela es un pasaje muy importante que no debe forzarse? ¿Es tan difícil comprender que cada criatura tiene su propio ritmo de desarrollo emocional y psicológico?

Es un hecho comprobado que cuando se aproxima el mes de septiembre, aumenta la presión social ejercida sobre las familias que deciden posponer el ingreso escolar por múltiples y variadas razones.

En los grupos de madres y padres, son temas recurrentes. Practicar el colecho, la lactancia materna prolongada, posponer la escolarización para cuando el peque dé señales de poder integrarse sin choques emocionales innecesarios,

etc., son aspectos de la crianza y educación que a la media de la población incomodan. Se sienten *cuestionados* indirectamente cuando alguien no responde a las expectativas sociales instauradas y asumidas por la mayoría. Y ante la diferencia, emerge el prejuicio de que los «otros» son raros por no responder a la expectativa social general.

Que quede claro: no se trata de posicionarse *ni a favor ni en contra* de la escolarización temprana. El análisis es más profundo y representa una llamada de atención a la sociedad (familia y escuela) para que, llegado cada caso particular, se realice con criterios sólidos y saludables, reflexionando sobre **cuándo, cómo y dónde** se lleva a cabo dicha experiencia infantil, como veremos más adelante.

## LA ESCOLARIZACIÓN DESDE LA VIVENCIA INFANTIL

En este apartado veremos la función del período de adaptación-integración.

En los casos en los que no existe tal período o este es muy reducido, las expresiones emocionales infantiles de los más pequeños enseguida afloran con intensidad ante una separación impuesta desde el exterior.

Veamos cómo puede vivir una niña pequeña de dos o tres añitos el inicio escolar sin período suficiente de adaptación para su caso particular.

*Mamá, ¿dónde estás?*

¿Qué puede sentir una niña en su primer día de escuela?

Este caso que vamos a tratar es frecuente observarlo en las escuelas con períodos de adaptación inexistentes o insuficientes para lograr el objetivo deseable: que la escuela sea vivida con placer.

### El ejemplo de Anita

*Primer día de escuela, en un barrio de ciudad sin período de adaptación adecuado:*

La niñita de tres añitos, o quizá tan solo dos (en función de las comunidades), empieza su experiencia en el «cole».

Ana (nombre ficticio) no ha ido a escuelas infantiles de cero a dos años. Es la primera vez que va a pasar por esta experiencia, que debe de ser fabulosa a juzgar por la alegría que manifiesta su mamá y su abuelito.

Por el camino, le van contando que hará muchos amiguitos y lo pasará muy bien. Ana les escucha sin darle demasiada importancia a esa información mientras juega distraída a medida que se acercan a la puerta de la escuela. Ella, como todos los niños, está abierta a explorar, siempre que se sienta segura.

A la llegada, y después de una hora de «presentaciones» (o quizás un par de días o tres), la mamá se despide de Ana, prometiéndole que volverá pronto y diciéndole que se porte bien.

Ana, por primera vez en su vida, se queda sola sin referencias conocidas en un espacio desconocido y con extraños. Se aferra al cuello de mamá. No quiere soltarse. Lloro desconsoladamente.

¿Qué ha ocurrido?

El concepto tiempo no existe a su edad: «pronto» y «enseguida» son adverbios que alegremente afirmamos los adultos que disponemos del concepto espacio-temporal y de un reloj. Para ellos, quince minutos pueden ser vividos como una eternidad o un para siempre en edades tempranas.

¿Qué siente Ana?

*«Me han dejado solita. ¿Por qué, mamá? ¡Quiero irme! Mamá, ¿dónde estás?».*

La maestra se acerca, cariñosa, y la invita a ir con ella y los otros niños. Ana se siente en peligro con esa desconocida que muestra buena voluntad, y no puede parar de llorar mientras balbucea entre sollozos: «¡No, no, mamá, contigo!», mientras que la maestra le sugiere directamente o con señas a la mamá que se vaya, que enseguida se le pasará.

Finalmente, la mamá de Ana logra irse con el corazón encogido, creyendo que es lo mejor que puede hacer, pues le han dicho que es «normal», y confiando en que pronto dejará de llorar.

Y Ana llora. A ella poco le importa si desde fuera se interpreta como normal o no.

No entiende por qué, por primera vez en su vida, no está su mamá, como siempre, como cuando van al parque, o en coche, o como cuando están en casa. Tampoco está su papá. Ni sus abuelos. Ni siquiera su hermanito que tanto le hace rabiar. Nadie de su entorno seguro. Se siente sola, pese a estar rodeada de peques como ella, a los que tampoco conoce y que en muchos casos participan de su perplejidad y desolación.

No tiene ganas de jugar. Mira la puerta constantemente. A ratos, la profesora consigue su atención. O un objeto interesante. Pero no está feliz. Ha habido un crack en su *continuum* de vida, y de pronto está sola en un espacio nuevo sin su familia.

¿Habéis presenciado casos de este tipo?

Continuando con la historia, por fin Ana sale. Al ver a su madre esboza una gran sonrisa. La mamá interpreta «sale contenta». Ha llorado, pero sale contenta.

Esta interpretación acostumbra a asombrarme bastante. ¿Acaso cuando sales del trabajo, no sales contento? ¿Significa que has estado invariablemente feliz por esbozar una sonrisa al acabar la jornada? Pues a ellos les pasa algo similar, salvo a los peques que disfrutan porque están plenamente integrados y en un contexto adecuado.

Si tú, querido lector, vas con un amigo a Japón y no dominas el idioma, confías plenamente en que tu amigo, que vivió diez años allí, te haga de puente para comunicarte en ese país tan extraño para ti. Pero, de pronto, tu amigo te anuncia: me voy. Y sin escuchar tu malestar ni darte más explicaciones, desaparece.

¿Qué sentirías? A pesar de disponer de más recursos y comprensión intelectual, probablemente la sensación de abandono, de «dejarte tirado»,

aparecería en algún momento. A nadie le agrada una situación así. Rápidamente, con el móvil, internet u otras habilidades sociales, podrías defenderte sin mayores problemas. Pues tu sensación puntual de abandono es ínfima al lado de la vivida por un pequeño que depende totalmente de sus progenitores.

Siempre me ha llamado la atención la actitud y la respuesta de insensibilidad de muchos adultos ante los sentimientos de abandono y desesperación de los peques en el momento de la escolarización. Afortunadamente, esta actitud está modificándose progresivamente en muchas escuelas, fruto de la inquietud de las familias conscientes y de las educadoras responsables. Sin embargo, todavía está demasiado presente el acorazamiento emocional que tanto impregna nuestra sociedad. Tanto es así que lo extraño para la mayoría de gente es mostrar respuestas solidarias y empáticas ante estas escenas de intensa desesperación vivida por los pequeños en su lucha por preservar el vínculo que les ofrece seguridad.

Es evidente que no todos los niños son iguales ni todos los contextos tampoco. Por tanto, no siempre se producen estas reacciones de llanto y miedo ante la escolarización. Afortunadamente.

Los que realmente se integran bien están libres de este sufrimiento estéril. Pero estoy hablando de integración, como veremos luego, no de resignación.

Continuando con las diferentes vivencias infantiles en función de su historia infantil y grado de madurez, hay casos en los que el llanto no eclosiona el primer día.

### **No llora el primer día: Juan**

El peque, de tres añitos sin cumplir, ha empezado el cole. Los primeros días de la escolarización se mantiene expectante. Mira para todas partes, escucha, acepta el juego, se presta con cierto grado de colaboración..., hasta que algún pequeño detonante (caerse, ser empujado, tener hambre o sed) despierta las alarmas de inseguridad, y el niño reclama a su figura de referencia. Llora, se retrae y se le «pasa»; incluso, cuando sale, puede contar cosas que ha hecho en el cole.

Aparentemente, en Juan todo está normal, pero al día siguiente a la hora de volver al cole, dice: «No, al cole, no».

El no reiterado de Juan despierta la perplejidad de la madre o el padre, que no entiende su negativa. Y comienza una batalla para intentar convencerle, según

cada familia. Unos, con un sencillo: «venga, vamos al cole»; otros, recurriendo a sutiles presiones: «si no vas, te quedarás solito en casa, mamá tiene que trabajar», o a un aumento del volumen y la aparición del chantaje: «mamá se enfadará». Y en el peor de los casos, con amenazas: «los Reyes no te traerán nada...».

Por supuesto, todas estas reacciones son comprensibles desde el adulto cuando se sumerge en la impotencia ante ese tipo de situaciones. Máxime cuando tiene que ir a trabajar y no estaba en sus planes semejante negativa. Pero aquí nos falta comprender al protagonista principal. ¿Cómo se siente Juan? ¿Por qué no quiere ir?

Y a continuación emerge la habitual pregunta: «Ya, entonces ¿qué *haces?*».

Cuando se comprende la emoción que subyace ante las respuestas infantiles, la búsqueda de soluciones es mucho más efectiva.

*Antes de plantear qué hacer, siempre preguntémonos qué siente el pequeño.* Esta **es una regla de oro**. Y la más difícil de practicar, como compruebo una y otra vez en los grupos y en las formaciones.

A partir de ahí, hay que valorar todas las opciones posibles. Cada caso es un mundo único. Estamos intentando empatizar, comprender para buscar la alternativa más adecuada a cada caso particular.

No hay soluciones para todos igual. Mi función es ayudar a reflexionar, empatizar y comprender las dinámicas emocionales. La acción es el último paso, y depende de cada situación particular, cada niño y cada familia.

### *El patio*

El recreo es una gran oportunidad para verificar la existencia de integración o no en el medio escolar.

Hay criaturas que en el aula «funcionan» más o menos con tranquilidad. Tienen la referencia clara de la educadora y de los compañeros, y se sienten contenidos entre las paredes del aula.

Sin embargo, los espacios abiertos y sin una actividad concreta les despiertan ansiedad y angustia. Algunos lloran, otros se inhiben y se retraen, y los que se

hayan integrado, disfrutan del juego libre.

Es necesario que los educadores observen las respuestas de cada peque y estén muy presentes en los recreos para verificar el grado de integración de cada escolar. Una buena adaptación-integración no tiene nada que ver con la inhibición y el llanto. Y mucho menos con la resignación.

En los casos de inhibición o llanto, la presencia reaseguradora del educador es fundamental. Puede proponer juegos cooperativos o favorecer la proximidad corporal para evitar un incremento de la angustia que podría poner en peligro una adaptación, todavía precaria, en las criaturas en proceso de integración.

## LA PSEUDOADAPTACIÓN

En bastantes casos, la integración a la escuela no ha sido interiorizada realmente por los peques, que se hallan «sujetos con pinzas» en el funcionamiento escolar. Son los casos de pseudoadaptación.

En dichos casos, en los momentos más inesperados para los padres, emerge un intenso rechazo a la reincorporación escolar. Por ejemplo, tras las vacaciones de Navidad, Semana Santa o después de una enfermedad.

Este rechazo es la consecuencia del esfuerzo previo realizado por adaptarse a la dinámica escolar, que cede espontáneamente por efecto del descanso, y, para sorpresa de muchos, tras ese parón, vuelve a emerger la negativa a retomar la rutina escolar.

Aparentemente todo *estaba funcionando*, quizá con ciertas resistencias, pero leves, hasta que un período largo de descanso despierta la ansiedad ante el reinicio escolar. ¿Por qué?

Los niños pequeños no tienen una concepción clara del tiempo. Para algunos, tres meses ya es demasiado tiempo de experiencia escolar. Ignoran que la escuela, una vez empezada, dura muchísimos años. En estos casos, se manifiesta una adaptación precaria y por tanto frágil. La opción es retomar la adaptación o valorar una posible reincorporación en el siguiente año escolar.

Los padres tienen miedo a que, si esperan al año siguiente, el peque «no quiera entrar nunca más». A algunos niños les cuesta más que a otros. Pero salvo excepciones que hay que analizar, cuando están maduros para incorporarse, la mayoría lo hacen sin angustia, siempre que se den las condiciones adecuadas.

Debemos tomar conciencia de que no es lo mismo *preferir no ir* a la escuela que *sentir angustia* ante la escolarización.

A veces prefieren no ir. Y es natural, a los adultos también nos ocurre. Pero la presencia de angustia, llanto, dolor de barriga, etc., son elementos a tener en cuenta y no deben ser malinterpretados de forma superficial como una actitud caprichosa.

Se trata de tener claros los criterios de madurez necesaria para el inicio de la escuela. El pasaje a la escolarización requiere respeto por el ritmo individual. Es un **paso evolutivo**, como lo es, entre otros:

- el inicio de la locomoción en el plano psicomotriz,
- el destete cuando la criatura lo vive sin angustia,
- el control de esfínteres en el momento adecuado, y
- el pasaje a otra habitación, como éxito personal.

Son algunos ejemplos de una larga lista de pasos madurativos que necesitan ser acompañados desde el respeto por cada ritmo individual infantil.

*Y, para respetar, no es suficiente la buena voluntad, hay que conocer los procesos de maduración infantil.* En mi libro *Amar sin miedo a malcriar*, expongo con amplitud los procesos psicoafectivos infantiles, para aquellos que deseen una ampliación de la información sobre las fases del desarrollo emocional y psicológico, de cara a posibilitar una adecuada comprensión que redunde en una mayor empatía por parte del adulto hacia las necesidades emocionales y evolutivas de la primera infancia.

En el presente libro, hemos destacado en síntesis los aspectos relacionados directamente con la temática que nos ocupa. Recordemos que no es lo mismo *escolarizar* (decisión que parte del adulto) que *socializarse*, necesidad que surge en el niño a partir de los tres o cuatro años, cuando se ha producido el fenómeno de la «constancia objetal» anteriormente descrito, es decir, la interiorización de la imagen materna sin necesidad de su presencia física.

Por tanto, el mecanismo de la socialización significa que el niño, en su proceso de progresiva autonomía no forzada, necesita salir del ecosistema familiar al encuentro de sus iguales para empezar a disfrutar del juego simbólico acompañado de amiguitos (anteriormente el juego tiene otro cariz), disfrutar del compartir espontáneo y del aprendizaje permanente que le ofrecen estas interacciones.

## LOS CUATRO AÑOS

Si un pequeño es escolarizado a la edad **de cuatro años**, como se hacía hace unas décadas, e incluso a los seis años en la escolarización obligatoria, muy probablemente su necesidad de socializarse con iguales le lleve a mostrar mucho interés por ir a la escuela para «jugar» y aprender de la interacción con otros. Forma parte de la necesidad natural de socializarse.

Como es lógico, todo dependerá del ambiente escolar, la relación con el/la educador/a y con sus iguales. Probablemente, con cuatro años, ya no necesite un período de adaptación-integración, puesto que evolutivamente ya cuenta con una representación interna de las figuras parentales, es decir, ha interiorizado las figuras de apego sin que requieran su presencia para sentir seguridad.

Algunos niños, a pesar de todo, necesitan un acompañamiento inicial si es su primera separación, pero es habitual que ya no sea demasiado largo si las condiciones son las adecuadas.

Sin embargo, cuando todavía no están maduros para escolarizarse, porque el proceso de su necesidad de socialización no está instalado y necesita del entorno familiar que le da seguridad, es fundamental que tanto **padres como educadores** tomen conciencia de la importancia del **período de adaptación-integración**. Este período es un tránsito-puente, imprescindible para la criatura. El pasaje de la familia a la escuela evita las rupturas vinculares y el sufrimiento innecesario.

## MI EXPERIENCIA INFANTIL EN EL INICIO DE LA ESCOLARIZACIÓN

Recordemos que no hace tanto tiempo que los pequeños se escolarizaban a los cuatro años e incluso a los seis. Quizás algunos de vosotros tuvisteis la oportunidad de vivir ese inicio más tardío en el tiempo.

Mi *experiencia personal* (vivía en otro país, Argentina) fue, precisamente, la de escolarización a los seis años. Recuerdo el primer día como un acontecimiento con gran excitación y sin ninguna angustia. Estaba deseosa de aprender, jugar con compañeros y saber qué era eso de la escuela. Recuerdo la fascinación que me despertaban el aprendizaje de las letras, las tizas de colores y la facilidad con la que aprendía... *lo que me interesaba*, claro está. Sentía una inclinación inconsciente que me permitía percibir lo que era estimulante y vivo a los ojos de una niña, e instintivamente perdía interés ante lo que no experimentaba como estimulante en mi aprendizaje, por mucho que se presentara como importante. Y en esa inclinación, la maestra cumplía una función fundamental: su capacidad o no para despertar mi interés era la clave del aprendizaje gozoso y fácil o tedioso y complicado. Quizá, los que hayáis pasado por una experiencia similar, sintáis como yo que no ha sido necesario estar escolarizada con anterioridad para disponer de los conocimientos de los que disfrutamos hoy y que, en mi caso, continúo reciclando durante toda la vida.

## 9

# CÓMO ESCOLARIZAR: INTEGRACIÓN FAMILIA-ESCUELA

*La imaginación es más importante que el conocimiento.*

A. EINSTEIN

Entramos en el capítulo del propio proceso de integración-adaptación. Es decir, en *cómo escolarizar* desde la perspectiva de la salud.

Para lograr dicho objetivo desde la salud, necesitamos desarrollar la capacidad de transformar las actitudes rutinarias y estáticas, que representan un obstáculo para avanzar, en otras creativas y constructivas.

Hasta ahora, hemos analizado y comprendido aspectos esenciales del desarrollo para evitar alteraciones e interferencias en el proceso del desarrollo emocional infantil.

Durante este recorrido por la etapa de cero a tres añitos, hemos abordado esta fase como una etapa vulnerable del desarrollo durante la cual los bebés y los «casi todavía bebés» (de dos a tres años) están realizando una gran labor interna de desarrollo en todas las áreas de su vida. Son muchos los retos que tienen que superar, y no están libres de dificultades. El aprendizaje comienza *cada día* al abrir sus tiernos ojos a la vida, dispuestos a impregnarse de experiencias, como auténticas esponjas del conocimiento que son, deseosos de contar con un *espacio facilitador* que les permita desplegar las alas de la exploración y de sus propias potencialidades. En ese espacio facilitador, la figura de apego cumple una función primordial.

Por otro lado, también los medios disponibles a su alcance son importantes para favorecer que toda su potencial riqueza pueda expresarse o no en el devenir de su vida infantil.

Espacio y medios facilitadores son dos factores que influyen en el contexto educativo. Sin embargo, todos sabemos que hay situaciones familiares desfavorecidas en los diferentes ámbitos afectivo, socioeconómico y/o cultural. Estas familias necesitan un apoyo extraordinario, a nivel social e institucional, para que puedan superar dichas dificultades durante el ejercicio de su función parental en el marco familiar. No es el objetivo de esta exposición tratar estos dolorosos casos. Pero no quiero dejar de afirmar que un buen abordaje familiar puede prevenir situaciones graves de violencia, drogadicción y patologías diversas, además del sufrimiento inherente presente en estas familias. Esta intervención debe detectarse y prevenirse desde instituciones especializadas más frecuentemente de lo que se efectúa por ausencia de presupuesto o indolencia. La mayoría de las cárceles estarían desiertas si hubiera una prevención adecuada, permanente y global en los diversos ámbitos implicados en la crianza y la educación.

En el resto de casos, como probablemente sea el tuyo y quizá el de tu pareja, estáis leyendo este libro interesados en una crianza natural, respetuosa y con apego, y es vuestro deseo que la escolarización sea igualmente acorde con vuestro modelo. Para llevar a cabo este proyecto con coherencia, es fundamental disponer de todos los medios a nuestro alcance (y si no los hubiera, hay que implementarlos), de tal forma que el tránsito familia-escuela no represente rupturas en el vínculo y sea vivido como un logro por parte del principal protagonista, la criatura, más que como una imposición familiar o escolar.

Recapitulemos brevemente lo tratado para aplicarlo a este momento crucial de la escolarización:

Detrás de cada niño o bebé que se escolariza, hay ya previamente una historia familiar que condiciona su corta vida personal. Es decir, el tipo de apego que se ha ido construyendo en interacción con los padres está también presente en el momento del inicio escolar.

Hay bebés/niños que ya han vivido varias experiencias de separaciones previas, bien por haber sido escolarizados durante el primer año de vida, bien

por haber vivido dicha experiencia a los dos años. Cada niño, en definitiva, porta su propia historia familiar, con sus respectivas historias de separación o no de las figuras parentales. De esta realidad única se deriva la importancia de conocer, por parte de cada modelo educativo, la historia familiar previa, puesto que la acogida durante la escolarización no debe responder simplemente a la particularidad cronológica de bebés en el aula de un año, o en el aula de dos, o de tres-cuatro.

Esto significa que la entrada a la escuela va a manifestar las capacidades adquiridas para tolerar la ausencia/separación de la fuente de seguridad sin sufrimiento, en función de su momento evolutivo y su historia vincular, y, por supuesto, de las condiciones del medio escolar.

## ESCUELA-FAMILIA: CONTEXTOS SEPARADOS, NIÑOS DIVIDIDOS

La escuela de Antzuola (Guipúzcoa) ha sido un referente importante en la inclusión del período de adaptación, con experiencias llevadas a cabo desde 1984. Lo ha sido tanto por su pionera comprensión de las necesidades emocionales infantiles como por su abordaje en la primera separación institucionalizada de la criatura con respecto a la familia.

A continuación podemos observar algunas de las características del significado de una entrada convencional en la escuela en ausencia de un período de adaptación suficientemente adecuado para cada pequeño, y que fueron inicialmente contemplados por la escuela de Antzuola. Más tarde han sido ampliadas o modificadas por la práctica profesional.

- La separación, en el primer ciclo de educación infantil, *no es iniciativa del niño*, sino que parte del adulto.
- La madre (figuras de apego) y la escuela se presentan generalmente como *excluyentes*. Es decir, el pequeño siente que estar en la escuela es sinónimo de no estar con su madre. Escuela y madre se vivencian como antagónicas. Por el contrario, en el parque o en casa, el niño va y viene, explorando y jugando según su voluntad, aunque no acostumbra a perder el contacto visual en la distancia con su figura de apego, siempre deseablemente disponible.
- El aula, y la escuela en general, suelen ser espacios *desconocidos*. Los peques no tienen tiempo para explorar poco a poco el espacio en presencia de la figura de apego.
- La educadora es una *adulta extraña*. Si no hay período de adaptación suficiente, el peque la vive inicialmente como *causante* de la partida de la madre. Más tarde y después de un imprescindible proceso de vinculación, puede representar una fuente de seguridad.
- El comienzo de la escuela representa el encuentro con *otros niños*, generalmente desconocidos. A veces, hay vecinos o hermanitos que amortiguan esta experiencia. Los otros niños representan potencialmente a los «amiguitos» anunciados por la familia, pero también pueden ser fuente de conflictos y agresiones (mordiscos) en edades muy tempranas.

- En definitiva, los niños, que deben ser los protagonistas, en algunas ocasiones acaban siendo víctimas de una situación que no han elegido.

Hasta aquí, algunas de las características del modelo escindido y sus posibles repercusiones en la vivencia infantil.

## REFLEXIONES Y CONSECUENCIAS DEL MODELO ESCINDIDO

1. En primer lugar, todas estas situaciones son **evitables**. Pueden transformarse, como de hecho ocurre, si la institución escolar logra ser un *espacio real* para los niños, que vaya a favor y no en contra de sus necesidades elementales. Para ello es imprescindible superar los protocolos rígidos que dificultan en demasiadas ocasiones la apertura necesaria para que los pequeños se sientan acogidos sin fisuras ni tensiones innecesarias.
2. Los llantos, los gritos, **la angustia y la desolación** de los niños pequeños ante la separación *no tiene justificación* alguna. Son llamadas de emergencia que requieren ser escuchadas. No «es normal que lloren». Salvo si el concepto «normal» hace referencia a lo acostumbrados/resignados que estamos ante situaciones poco saludables que reflejan la ausencia de empatía y respeto con los más tiernos de la humanidad.
3. El **sufrimiento estéril no es sano ni natural**. No se aprende nada de ello, salvo el mal arte de la resignación, que consiste en el duro aprendizaje de renunciar a la defensa de los propios derechos naturales, así como de la capacidad de respuesta ante las injusticias de toda índole. Consecuencia de lo anterior, la resignación implica la renuncia al derecho a ser más felices. ¿Es ese el primer aprendizaje escolar que queremos transmitir? «Aprende a ser duro». «Aunque llores, no sirve de nada, nada cambiará». «Asume lo inasumible».
4. **Ratios y educadoras**. Tampoco es saludable que una educadora tenga que enfrentarse a 15, 20 o 25 niños pequeños, que, evidentemente, se sienten desconcertados y demandan atención de múltiples maneras. Cualquier intento de crear dinámica, cualquier proyecto educativo interesante, se va al traste cuando varios niños lloran a la vez desconsoladamente mientras otros se quedan en una esquina y algunos se hacen pis/caca. ¿Dos profesoras son suficientes para semejante paisaje?

He comprobado en numerosas ocasiones el *estrés y la impotencia* que viven las educadoras, desbordadas ante tanta demanda imperiosa de atención. Algunas se acorazan y aguantan el chaparrón, esperando al paso del tiempo para que salga el sol, mientras asumen unas condiciones precarias de atención a la primera infancia, convencidas

de que nada se puede cambiar. Otras sienten el dolor de esos pequeños que a su vez no pueden asumir la partida materna o paterna, e intentan consolar con los recursos disponibles a esos tiernos desconocidos de mirada franca y directa que reclaman sin aderezos el *restablecimiento de su seguridad*.

5. **Resignación materna/paterna.** Por supuesto, no es en absoluto saludable que las madres y padres asistan resignados a las expresiones de llanto de sus pequeños cuando estos reclaman su presencia. Los cientos de correos electrónicos que recibo cada inicio escolar (capítulo 19) son la muestra palpable de la angustia, las dudas y el desconcierto que viven los padres ante una entrada poco gratificante en la escuela.
6. Todo esto **nos deshumaniza**. En el reino animal, los mamíferos atienden a sus crías de forma instintiva y sin interferencias externas. Solo las hembras que experimentan rechazo a sus recién nacidos como consecuencia de algún déficit para la supervivencia, o incluso por un exceso de manada a la que alimentar, presentan una conducta anormal frente al cuidado instintivo.
7. **La cultura** es un gran aporte de la humanidad. Pero no es cultura aquello que nos desnaturaliza y endurece tanto, hasta el punto de hacernos creer que son inevitables las situaciones de sufrimiento gratuito de la primera infancia, incluida la angustia de la separación durante la escolarización. Ni es cultura infligir daño a los semejantes (guerras, violencia, maltrato, insolidaridad), ni tampoco desviar la mirada del sufrimiento hacia otro lado, cayendo en la falacia de creer que somos seres independientes, cuando todo en la vida responde *al criterio de interdependencia*. Todos somos corresponsables, que no culpables, de nuestras decisiones, por acción u omisión, y hemos de tomar conciencia de ello si deseamos un mundo mejor.
8. **Hay que prevenir.** Los períodos de adaptación-integración son imprescindibles en función del ritmo madurativo de cada criatura. Es el principal elemento **de diagnóstico fiable**: tenemos que discriminar si se dan las condiciones de madurez para la separación o no. Pues es la reacción del pequeño, y no la interpretación sesgada o interesada del adulto, lo que determina el grado de madurez en un contexto respetuoso.

**10**

**EL PERÍODO DE ADAPTACIÓN-  
INTEGRACIÓN  
CRITERIOS PREVENTIVOS**

*Los niños felices cambiarán el mundo.*

TICH NHAT HANH

Llegamos a la concreción de los objetivos y criterios esenciales para favorecer un saludable tránsito de la familia a la escuela.

## OBJETIVOS DEL PROCESO DE ADAPTACIÓN- INTEGRACIÓN

- Que los peques vivan la primera experiencia como generadora de *deseo*. Deseo de aprender, de explorar y de vivir. Nunca como una experiencia dolorosa.
- Que vivan un clima de *seguridad y de confianza*.
- Que el proceso no sea masificado, sino que *respete el proceso* y el ritmo individual de cada niño.
- Que el pequeño viva la escuela como un logro propio, donde acude para crecer y desarrollarse sin miedo ni tensión innecesario.
- Que cada criatura encuentre su lugar en la escuela, no desde una adaptación o pseudoadaptación al medio escolar, sino desde una integración real, consecuencia de sentirse auténticamente escuchado y partícipe directo de la dinámica en el aula.
- Para lograr estos objetivos, es fundamental evitar la escisión de contextos familia-escuela y superar los esquemas de ruptura entre el entorno familiar y el escolar. Debe haber un *continuum*, un lazo que vincule ambos colectivos sin interrupción brusca ni delegación por parte de los padres en la institución escolar.
- La prevención consiste en evitar la institucionalización de la crianza. Hay que transformar la tendencia habitual a la delegación por una colaboración padres-educadores en beneficio del protagonista escolar: la niña.

Con todo, el objetivo principal es que el inicio de la escuela no signifique una *pérdida dolorosa* para el pequeño, que no es otra que la seguridad del hogar.

Antes bien, la escuela debe representar, simbólicamente para cada protagonista, una suma y jamás una resta en el bagaje de su experiencia infantil, y para ello el ingrediente imprescindible es la seguridad emocional de cada individualidad. Es decir, es la oportunidad de vivir la escuela como la conquista de un nuevo espacio para compartir y disfrutar con los iguales, cuando estén preparados para ello.

Hay muchas formas de implementar el período de adaptación-integración. Es aconsejable tener presente que los procesos de adaptación no deben estructurarse de forma rígida ni con expectativas cerradas que despierten ansiedad en padres y educadores.

En cada centro, en función de su particularidad, es necesario estudiar la modalidad que mejor se ajuste a su realidad, sin olvidar el objetivo: facilitar la entrada escolar de forma saludable.

Veamos los puntos centrales.

## MES DE JUNIO. PRIMER CONTACTO NIÑOS-PADRES-PROFESORADO

### *Padres/madres*

Es *fundamental* realizar un abordaje informativo previo con los padres y profesores en junio. En ese encuentro, los educadores tienen que fundamentar ante los padres el sentido y la función que cumple el período de adaptación-integración.

Desde pequeños, nos enseñan a compartimentar la vida, aprendemos a delegar en otros nuestro propio poder y capacidad de decisión. En el caso que nos ocupa, solemos delegar a nuestros hijos en una institución escolar, delegación que evidentemente dificulta la coherencia de cualquier queja posterior. Si no somos partícipes en cocrear las condiciones más idóneas para ellos, tenemos un margen reducido de intervención. Por eso, acudir a esta reunión previa es el primer paso que permitirá asumir otro rol y otro significado en el acompañamiento a la primera infancia, tanto para el educador como para los padres, pues de esta manera vamos creando lazos y puentes entre los propios adultos a favor de los peques, y de esa actuación común deriva, como consecuencia, la salvaguarda de su seguridad y bienestar emocional.

### *Dificultades y resistencias*

- Tenemos la vida tan estructurada, que no disponemos de tiempo para lo esencial.
- Algunos padres se resisten a comprender que este período es crucial en la vida de sus hijos. En este período como en todo tránsito infantil, es indudable que necesitan de su presencia. Para no tomar cartas en el asunto, la desolación y las emociones de los peques se interpretan con frecuencia como «algo inevitable», o incluso como una «exageración» según los casos (vómitos, insomnio, etc.), además de tender a minimizarlas al considerarlas como «pasajeras» y, por tanto, *querer creer* que son inocuas.
- Para otros, la mayor dificultad estriba en el tema laboral. Lo habitual es considerar excesivo un período de adaptación-integración

individualizado y que requiera el tiempo necesario que marque la propia capacidad del pequeño para la separación, **sin angustia**. Este proceso de integración requiere *tiempo*. Y, efectivamente, la confianza y la espera en que el peque se integre sin angustia se traduce en «tiempo laboral».

Esta es la gran objeción de muchos progenitores, ciertamente objetiva, para su participación implicativa con sus hijos. Por eso es fundamental la reunión en junio. Aquellos que deseen acompañar en este proceso (de cero a tres-cuatro años) a sus hijos deben anticiparse a la organización de septiembre. No es fácil. ¡Claro que no! Atender adecuadamente a la primera infancia, en esta sociedad, no es nada fácil. Pero es posible. Ya sabemos que no se contempla en los contratos laborales la presencia paterna y materna en la escolarización temprana. Pero el conflicto sociedad-función paternal/maternal saludable *no corresponde asumirlo* a la primera infancia. Por eso, cada uno debe ver la forma de lograr estar presente, o enviar a un **sustituto** que represente una figura de apego para el pequeño y que disponga de más tiempo.

Insisto, sabemos que no es fácil, pero tampoco imposible en la mayoría de los casos: abuelos, tíos..., en definitiva, un adulto que represente una figura de referencia y de seguridad en este tránsito casa-escuela. Hay que intentarlo desde las posibilidades de cada familia, sin desestimar ninguna alternativa que nos lleve a ignorar el objetivo primordial: lograr el paso familia-escuela sin angustia innecesaria.

### *Educadores infantiles*

Una educadora infantil requiere de mucha paciencia, empatía y amor por la primera infancia para sobrellevar las presiones institucionales y, en ocasiones, también las de los progenitores. Es importante ver las ventajas de abrir las puertas a la colaboración de los padres (muchas lo llevan haciendo años) para facilitar su función. Los niños pequeños que observan una interacción positiva entre educador-padres establecen con mayor rapidez la confianza que posibilitará el vínculo con el maestro. Si no hay interacción, el educador permanece como «extraño» durante bastante tiempo a ojos del pequeño y, en ocasiones, como responsable directo de la ausencia de los padres, con las consiguientes emociones asociadas. Por tanto, la reunión de junio posibilita ir

estableciendo la *alianza* inicial con los padres para fomentar la *colaboración con el centro*, en lugar de la *delegación*.

Es importante enfatizar en la necesidad de colaboración de los dos contextos educativos (co-laborar: trabajar juntos), para lograr no solo los objetivos de una buena integración, sino también la presencia activa en la dinámica escolar en los momentos en los que la participación de los progenitores contribuya a la integración de contextos escuela-familia.

### *Dificultades*

- Los educadores que comprenden los beneficios de la *integración* de contextos frente a la *delegación*, en numerosas ocasiones se encuentran con el problema de la escasa participación padres-madres por las diversas razones antes expuestas dificultando el proyecto de colaboración-integración.
- Por otra parte, las educadoras también tienen que lidiar con otra dificultad: el propio *temor a la pérdida de control* que experimentan ante las inclusiones novedosas en su práctica profesional que requieren un cambio de percepción y actitud. Es decir, surgen muchas incógnitas en cuanto a cómo se desarrollará la dinámica en el aula en presencia paterna/materna, así como también sobre el «lugar» que deben ocupar los padres y los educadores en ese espacio puntualmente común.
- Es habitual que emerja el temor al juicio («qué van a pensar») cuando los padres están presentes en el aula, bien en el período de integración, bien en las actividades participativas en las que puedan co-laborar dentro del aula.
- Por último, una vez vencidas las resistencias de padres y educadores, las más difíciles de superar acostumbra a ser las del propio centro, que es reacio a introducir cualquier cambio que cuestione la estructura, generalmente rígida por definición, de la institución.

### *Criaturas de dos-tres-cuatro años*

Partamos de una gran paradoja: los adultos creamos las condiciones para la escolarización y el aprendizaje; sin embargo, se excluyen del proyecto educativo a los auténticos protagonistas, los niños. Escuela *para* ellos, pero sin contar demasiado *con* ellos.

Si los peques van a ir a la escuela, tienen derecho a saber, ver y conocer qué es eso que llaman escuela (que como todo concepto no vivenciado, es algo abstracto). Necesitan poder transmutar una idea imaginaria en un hecho real antes de enfrentarse de lleno a dicha experiencia. Es decir, dar «nombre» conceptualmente a la escuela en base a la vivencia real de la misma.

Por tanto, durante el mes de junio, los niños deben poder acceder a *su aula* al menos dos o tres veces con alguno de los progenitores o sustitutos. En turno de mañana o tarde. Y poder permanecer allí, acompañados por su figura de referencia el tiempo que necesiten. Sin forzarles a permanecer, pero tampoco a irse, si así lo desean, en este primer contacto. Pueden convocarse dos niños por día con sus respectivas fuentes de seguridad afectiva.

### *Dificultades*

La más frecuente es la resistencia de padres o educadores a compartir aula durante dos o tres clases en el mes de junio. No es tan importante el tipo de actividad que se desarrolle en ese mes concreto, sino la apertura de una puerta para la progresiva integración posterior. Puede ser por la mañana o por la tarde, según las circunstancias individuales de cada progenitor o del centro. Es cuestión de organización y planificación.

Los niños acompañados (dos o tres por vez) no suelen presentar problemas para entrar en el aula. Sin embargo, es una gran *oportunidad* para los educadores, que pueden observar ya desde junio el comportamiento infantil, de forma individualizada, y detectar aspectos a tener en cuenta en el curso escolar (retramiento, agresividad, capacidad exploratoria, etc.). También podrán observar el comportamiento de los padres (receptivos, invasivos, colaboradores), por lo que comenzarán a aproximarse a un conocimiento inicial antes del comienzo escolar de septiembre.

### *Ventajas*

Todas. Tengamos en cuenta que este primer contacto es la forma idónea para iniciar la colaboración familia-centro y posibilitar la *reducción* de los posibles recelos entre ambos colectivos. Los profesores observan la interacción de los progenitores con sus hijos *in situ*, y captan mejor las particularidades de cada interacción familiar. Los padres conocen a la profesora en la dinámica escolar

y pueden ver las actividades del aula. Este conocimiento directo permite a los padres, en el hogar, compartir comentarios con sus hijos en relación a la actividad, que ayuden a integrar la experiencia infantil. Es decir, dar «nombre» a la experiencia vivida en el centro escolar y hacer referencia a ella desde una posición de complicidad compartida.

Sin duda, los *grandes beneficiados* son los niños, que evitan vivir la angustia ante la separación. *La escuela no se vive ya como excluyente de la madre o figura vinculante.*

Por otro lado, el peque conoce mínimamente el espacio, los niños y la profesora, pasando de ser entes imaginarios y desconocidos a seres reales.

Al final del verano, si la experiencia ha sido agradable, tú, como madre o padre, anunciarás el inicio de la escuela a tu peque. Con naturalidad, sin demasiada insistencia, y con la seguridad de que tu compañía es el mejor antídoto ante sentimientos penosos.

Es un hecho elemental que hay que evitar los tópicos recurrentes y amenazantes en torno a la escuela, que algunos padres utilizan para intentar lograr obediencia: «ya verás, ya..., en el cole, no te dejarán hacer esto...», «ya te puedes portar bien o te castigarán», «cuando vayas a la escuela, se acabarán estas tonterías», «te voy a dejar en el comedor, verás como aprendes a comer»...

A veces los adultos no somos conscientes de que las tonterías las decimos *nosotros*. Inducir miedo a la escuela no es la idea más inteligente para apoyar a nuestros hijos. Ni ahora ni nunca. Pero no solo el miedo a la escuela, sino cualquier comentario que despierte temor, sea para crear obediencia, sea para lograr un objetivo, es totalmente contraproducente, pues disminuye la confianza en los adultos y no es educativo. Una cosa es la información y la prudencia ante diversas situaciones de la vida a modo preventivo, y otra, inculcar temor y miedo. Bastante miedo hay en la sociedad como para potenciarlo.

Efectivamente, necesitamos fomentar la escucha y la actitud crítica durante todas las etapas del desarrollo infantil y, para ello, debemos escuchar realmente a los niños en cada fase madurativa, para favorecer la innata capacidad creativa, su deseo de experimentar la vida, y para crecer en libertad y sin miedo.

## MES DE SEPTIEMBRE. LA VINCULACIÓN

Como hemos visto anteriormente, hay muchas modalidades para iniciar el período de adaptación. Por los motivos ya expuestos, cada centro y cada familia buscarán la forma adecuada de aproximarse al objetivo de lograr una adecuada adaptación-integración escolar.

Sin embargo, para aplicar el período de adaptación adecuado a cada caso tenemos que contemplar dos criterios esenciales.

El primer criterio consiste en respetar ante todo la seguridad emocional de los peques, sin rupturas vinculares durante el tránsito familia-escuela. El segundo criterio es ser conscientes de la importancia de crear las condiciones para la formación del apego con la educadora, sin forzar ni esperar a que dicho apego sea inmediato. Ambos criterios forman parte de un proceso.

Habitualmente, las escuelas que ya lo vienen instaurando comienzan por una serie de fases en las que se plantea la **fragmentación de grupos y de horarios**. Eso significa que según la disposición de cada centro, durante la primera semana, los peques solo acuden durante una hora y en grupitos de tres o cuatro al aula. Siempre acuden **con** los padres o sustitutos y en presencia de dos educadoras, preferiblemente.

La entrada ha de ser relajada, con horarios no demasiado estrictos y en un clima de acogida, donde el juego libre o la psicomotricidad relacional sean el eje central del funcionamiento. Los cantos y los juegos de interacción o cooperativos también favorecen la dinámica inicial, y deben formar parte del recibimiento habitual de los peques. Jugar es aprender.

Hay centros en los que ya el primer día, o como mucho al tercero, piden a los padres que abandonen el aula y se queden en el pasillo con la puerta abierta, favoreciendo la libre circulación de los peques, quienes, atraídos por el juego de la clase, se van acercando a la misma, mientras que a otros les cuesta dar el paso sin ser acompañados.

Soy partidaria, si es posible, de que la entrada en el aula sea de la mano del adulto familiar. Cuando la confianza y el apego con la educadora estén afianzados, puede darse el paso de los padres al pasillo, siempre con la

disponibilidad de acceder a las figuras de apego por parte de los peques. En caso de requerir la presencia materna o paterna, es importante ofrecer una actitud espontánea de acogida, facilitando la posterior reincorporación al aula. La respuesta de *recriminación, rechazo o indiferencia* provocan el efecto contrario, es decir, una respuesta instintiva conductual de mayor temor, y como consecuencia del rechazo, más necesidad de apego del pequeño hacia el adulto, con lo cual se retrasa el proceso de integración progresiva.

No por empujarles se independizan antes.

### *Signos de incipiente vinculación*

En el proceso de vinculación que, no olvidemos, requiere tiempo, se observan unos indicios que referencian el inicio progresivo de la vinculación educador-criatura. Estos signos guardan relación con el interés que se observa en el pequeño ante breves interacciones con otro adulto que no es familiar.

Algunos indicios de interacción, por citar los más recurrentes, comienzan con miradas curiosas hacia los objetos (siempre desde una base de seguridad), para continuar con un incipiente juego de objetos intercambiados entre educador-niño o cierto acercamiento corporal iniciado desde el pequeño al adulto-educador. En este proceso, la mirada hacia los progenitores o sustitutos está siempre presente como base de exploración segura.

Cuando los indicios se repiten de forma reiterativa, y la criatura ha establecido contacto con la educadora, los padres pueden ir desplazando su presencia del aula al pasillo, pero de forma progresiva y en función del ritmo de cada niño. Para ello, es aconsejable anunciarlo previamente sin dramatismo y con complicidad (antes de acudir ese día a la escuela y previo acuerdo con la profesora). Es importante que la figura de apego asegure al peque su presencia en todo momento en el pasillo y el acceso libre a su persona si lo requiere. Y lo requieren a veces, para enseñar un juguete, otras para ser abrazados, otras para saber si todavía estás «ahí». No se trata de juzgar ni valorar su necesidad. Ellos, mejor que nadie, saben por qué buscan la proximidad de ese adulto que les ofrece seguridad.

La puerta abierta representa, por un lado, el acceso físico a las figuras de apego, pero, por otro, también es la puerta de acceso simbólica a la integración de contextos escuela-familia. La criatura lo experimenta como

«puedo entrar y salir sin peligro de abandono», lo que favorece el incremento paulatino de seguridad.

En la segunda semana, tanto para los peques con padres en el aula como los que ya están en el pasillo, se puede ampliar a dos horas de permanencia, en los casos en los que los pequeños van integrándose en la dinámica del juego, con signos de tranquilidad y bienestar. Entonces es el momento en que ya pueden unificarse los dos grupos que han acudido al aula en horarios separados (no más de cuatro por grupo), siempre con presencia materna o sustituta. Según la evolución de cada pequeño, y teniendo en cuenta las referencias anteriores sobre los signos de vinculación incipiente, se pueden proponer o recibir propuestas de breves ausencias en relación a las figuras de referencia (progenitores o sustitutos): saliendo del aula, permaneciendo en un banco en el pasillo (y con la puerta abierta tal y como hemos señalado), permitiendo la entrada y salida del pequeño cuando lo necesite... Los padres, reitero, han de adoptar una postura receptiva, pero una vez satisfecho el requerimiento del pequeño, pueden invitarlo a entrar o acompañarlo según el caso.

*¿Cuándo salen los padres del centro?*

A lo largo de todo el libro, estamos analizando y comprendiendo las necesidades emocionales infantiles que nos permitirán desarrollar un auténtico respeto al ritmo madurativo de los pequeños. Es real que vivimos en una sociedad con demasiadas exigencias laborales y mucho estrés, y en la que hay poca cabida a llevar un proceso respetuoso con el ritmo madurativo infantil.

No hay apoyo suficiente. Esa es nuestra realidad actual.

Pero, insisto una vez más, porque es básico: hemos de valorar si nuestra realidad debe repercutir en la vida de seres tan indefensos, que no entienden nuestras circunstancias porque no les corresponde comprenderlo por madurez y menos aún, asumirlo. O si podemos efectuar algún cambio, por pequeño que sea.

A partir de ahí, cada uno hace lo que buenamente puede. Sin embargo, no pretendamos que las criaturas reaccionen como *necesitamos* ni que lo hagan para sentirnos bien. Simplemente, seamos conscientes de nuestros límites y

analicemos si pueden expandirse un poco más, pensando en otras soluciones que no comporten como resultado el hecho de someterlos inevitablemente a un estrés que no se merecen.

Es no solo habitual sino comprensible, la vivencia de incertidumbre que algunos centros y educadores experimentan ante los períodos de adaptación-integración individualizados, así como la presión que viven y también ejercen los padres para retomar sus funciones laborales y personales. Nuevamente, chocamos con necesidades antagónicas: por un lado, la prisa adulta para que se adapten y por otro, el ritmo sin tiempo predecible de la criatura a la que se escolariza.

Por tanto, si diéramos una respuesta concreta a la pregunta de cuánto tiempo requieren los pequeños para integrarse en la escuela, sin que la salida de las figuras de apego les signifique malestar o sufrimiento, caeríamos en el riesgo de mecanizar el proceso.

La respuesta adecuada es simple pero profunda: a mayor edad madurativa, mayor probabilidad de integración rápida. Efectivamente, a partir de los tres-cuatro años todo se produce con mayor fluidez, tanto para los niños como para los padres y los educadores.

Continuemos con el proceso. Si el paso del aula al pasillo se tolera bien, siempre de forma individualizada, se propone, después de unos días, la salida de la madre fuera del centro por espacio de 15 minutos. Esta iniciativa puede partir de la madre/padre o del centro y conviene que sea compartida. Con el principal protagonista, desde la complicidad y el respeto, observando siempre su respuesta emocional. Si la tolerancia es satisfactoria, la figura de apego va aumentando los tiempos de ausencia en el centro.

Para favorecer este paso, hay que vehicular el puente entre escuela y familia con sencillas frases como: «voy a por el pan y vuelvo enseguida». A veces funciona muy bien dejar un objeto personal al peque, con un «cuídamelo que vengo ahora», como objeto vincular entre el niño y la figura de apego. Y, por supuesto, cumplirlo. Siempre hay que volver. Esta partida y regreso, cuando el pequeño ya ha realizado cierto vínculo con el educador, es fundamental para afianzar la seguridad y la confianza.

Si este paso no se logra en la segunda o tercera semana, se pospone a la cuarta o quinta, o incluso bastante más. Hay niños que necesitan uno, dos... o tres

meses (a pesar del susto o sorpresa de padres o educadores al leer esta constatación corroborada en cientos de casos) para establecer vínculos con lo desconocido, y es totalmente natural.

Los que estén preparados emocionalmente y seguros, gracias a la constitución del vínculo con la educadora, llegará un momento en el que podrán despedirse sin angustia ni inhibición de las figuras de apego. Siempre hay que verbalizar este nuevo estado cuando llega dicho momento de despedida. El día anterior por la noche y al día siguiente al despertar, conviene recordárselo sin dramatismos y con seguridad (pues es consecuencia lógica de un proceso bien tolerado): «Ahora mamá (o sustituto) se irá un rato a hacer cositas, pero volverá a recogerte para ir a comer a casa». No está de más que, si lo necesita, le acompañe en el aula un objeto familiar, sea algo materno o su juguete preferido, como referente de seguridad.

Algunos centros impiden que los peques lleven cosas de su hogar. El criterio de un objeto por niño no genera ningún caos y simboliza el *continuum* de casa-escuela, tan necesario a esta prematura edad. Hay que evitar cualquier rigidez institucional que resquebraje la necesidad de reaseguramiento infantil.

### *Algunas señales de integración*

Cuando un pequeño está integrado, disfruta de la experiencia como un logro personal. El espacio no es amenazante, sino conocido. La educadora mantiene un buen vínculo con el pequeño, que se siente seguro. Juega y se ríe.

Esto no significa que no haya conflictos entre iguales, puesto que desde los dos hasta cerca de los cuatro años es una etapa en la que, fundamentalmente para los más pequeños, no presentan la madurez suficiente para participar en el juego colectivo con complicidad, ni para compartir los objetos o a la propia educadora.

Pero la angustia ante la separación de la figura de apego está más elaborada ante la presencia de la figura vincular con la educadora.

Entre otras, las señales más evidentes de integración son:

- Ausencia de angustia y llanto ante la partida de la figura de apego.

- Ausencia de retraimiento y pasividad. No está presente la inhibición en el juego.
- Presencia de la exploración y del juego con el educador y los iguales.

Estas señales deben mantenerse en el tiempo, ya que a veces ocurren pseudoadaptaciones. Estos casos emergen, como ya hemos visto, tras las vacaciones de Navidad, un fin de semana, una enfermedad, el nacimiento de un hermano, o en momentos de regresión. Son situaciones que rompen el equilibrio precario que la criatura intentaba mantener con delicado esfuerzo. Son los casos en los que inicialmente «parecía» que el pequeño aceptaba bien el colegio, pero más tarde se niega a continuar acudiendo a la escuela.

Más vale una buena integración que una pseudoadaptación.

Cuando son más mayores (a partir de los cuatro años), preferirán en más de una ocasión no ir al cole, bien por cansancio, bien por otros estímulos interesantes (los juguetes de los Reyes Magos, un familiar recién llegado, etc.). Pero una cosa es «preferir» y otra «no querer ir» debido a la inmadurez de su etapa evolutiva. De la misma manera que es diferente que «prefieran» dormir de vez en cuando con los papás a que «necesite» el contacto directo piel con piel con su mamá para su propia seguridad y bienestar.

## ¿Y SI NO QUIERE QUEDARSE? ELEMENTO DE DIAGNÓSTICO

En función de la edad (cuanto más pequeños, más probable) y otros factores que hay que tener presente en cada situación individual (nacimiento de un hermano, separación conflictiva de los padres, deficitario o inmaduro control de esfínteres, etc.), en muchos casos la angustia emerge ante la separación de la figura de apego y se mantiene pese a que hayan pasado algunos meses.

Cuando no hay signos de integración, conviene replantearse el sentido que tiene que la criatura permanezca escolarizada. Es probable que sea más saludable esperar a una edad madurativa más apropiada, que permita una integración fácil y rápida, que forzar una adaptación con papeletas para el fracaso. Finalmente, esta será una decisión de los progenitores en función de diversas circunstancias.

Pero no olvidemos que el pequeño tiene toda la vida para ir a la escuela. Y hasta los seis años, la escolarización no es obligatoria.

Para concluir, podemos afirmar que el período de adaptación-integración es un elemento de diagnóstico excelente para conocer el **momento madurativo real** de cada pequeño.

### *Demasiado pequeño para ir al cole*

Si se han dado las condiciones adecuadas para su integración en la escuela, con el tiempo necesario, y pese a todo el pequeño no puede renunciar a las figuras de apego referenciales *sin angustia* para permanecer solo en el aula con la educadora y los compañeros, es que **no está preparado**.

Llegados a este punto, aparecen todos los miedos. «Y si... luego no quiere ir». «Y si... luego es peor». «Y si... se queda sin plaza». «Y si... mi familia no lo aprueba». «Y si... no hay niños en el parque». «Y si... cree que se sale con la suya siempre».

Miedo, miedo y más miedo.

Las madres que dan el pecho, cuántas veces han pensado «¿y si no quiere dejar la teta?». Las que practican el colecho, cuántas veces se han planteado «¿y si no quiere cambiar de habitación?». Y así sucesivamente en cada etapa evolutiva.

Miedo y desconfianza son las emociones más frecuentes en los adultos de cara a las potencialidades madurativas infantiles. Y falta de información, y formación adecuada y continuada.

No hay niño que no quiera madurar y crecer. Es consustancial con la vida. Salvo, claro está, si presenta una patología física o psíquica que pudiera condicionar su funcionamiento natural.

Si un adulto dispone de los medios necesarios, en el momento adecuado madurativo, los niños crecen y se desarrollan sin interferencias ni problemas importantes.

Cuando un pequeño está maduro para pasar a otra habitación, lo hará sin llanto. Ningún niño sano desea la cama de sus padres a los dieciocho años. Las condiciones adecuadas y la edad madurativa marcan el proceso. La propuesta de cambio de habitación será acogida con tranquilidad si está preparado para ello.

Cuando un pequeño ha satisfecho sus necesidades de amamantamiento, podrá vivir el destete sin angustia, nuevamente como un logro personal.

Todo llega, si sabemos respetar las etapas del desarrollo. Para ello, hay que disponer de la información apropiada.

Por tanto, lo ideal es no determinar el tiempo del período de adaptación. Ya hemos constatado la limitación de los padres por causas laborales, pero es necesario que el centro se plantee la flexibilidad ante la presencia de progenitores o abuelos que permanezcan en el aula o en el pasillo durante el tiempo necesario. En ocasiones, será necesario cuestionar las barreras de la rigidez institucional.

Finalmente, las evaluaciones familia-escuela de cada situación, pueden ser de gran ayuda para la toma de decisiones conjuntas.

A partir de ahí, que cada uno valore hasta dónde está dispuesto a realizar los cambios oportunos para cada situación en el acompañamiento a la primera infancia.

## Y MIS NECESIDADES, ¿CUÁNDO?

Las necesidades de los adultos son de índole personal y no deben ignorarse. Sin embargo, durante el cuidado a la primera infancia, hemos de valorar prioridades.

Somos «maduros» y podemos encontrar una forma de autorregulación y gestión en nuestra vida que nos ayude a encontrar el equilibrio y, para ello, es esencial conectar con nosotros mismos, siendo conscientes de que estamos bastante acorazados para sentir-nos/les. Esta coraza nos aprisiona el corazón y nos automatiza, limitando la intuición y el sentido común, e impidiendo la escucha real de nuestras profundas necesidades.

En realidad, todos necesitaríamos un proceso terapéutico, bien para sanar heridas emocionales infantiles, bien para profundizar en un mayor conocimiento más allá de nuestro carácter y nuestros egos.

En cada **grupo de padres**, comprobamos una y otra vez cuán a menudo *proyectamos* nuestra importancia personal en nuestros hijos, nuestras heridas infantiles sin sanar, nuestra necesidad de ser atendidos en primer lugar. Reconocemos nuestra sombra detrás de cada conflicto con los pequeños, nuestra ausencia de empatía y escucha desde un ego herido que no tolera la «desobediencia» infantil, pues abre las heridas de la intolerancia autoritaria de nuestros propios padres con respecto a nuestra tierna infancia. Despierta los dolores no resueltos, la rabia y la impotencia reprimida, emociones proyectadas frecuentemente de manera inconsciente sobre nuestros propios hijos o alumnos.

Emprender una búsqueda personal que sane las propias heridas es una decisión personal de gran utilidad interna. Máxime si un proceso terapéutico se realiza *antes* de experimentar la paternidad/maternidad, para favorecer una crianza y educación más libre de cargas y con mayor conciencia.

Sin embargo, nunca es tarde. Mientras haya vida, podemos cambiar.

Independientemente de decidir un proceso terapéutico o no, tenemos la responsabilidad de reflexionar, aprender y cambiar muchos aspectos de nuestra vida, si estas áreas están interfiriendo de alguna forma en el desarrollo

saludable de nuestros hijos o alumnos. Tenemos la responsabilidad de asumir que, *conscientemente o no*, elegimos modelos de crianza y de educación que fomentan la salud o la perpetuación de estilos educativos poco saludables. Por ello, los espacios de grupos de padres-madres, que trabajan sobre los modelos de crianza y cuestionan aspectos caracteriales propios en la interacción con los hijos, son espacios privilegiados de comprensión, profundización y puesta a punto, con el fin de crear puentes de conexión entre el mundo infantil y el adulto, desde el respeto a los ritmos madurativos de la primera infancia.

Los adultos, más allá del trabajo gratificante o insatisfactorio, necesitamos también, en ciertos aspectos, cosas similares a los pequeños: tiempo para descansar, para cuidar nuestro cuerpo y nuestro interior, para relacionarnos. Tiempo para la amistad, para el amor. Tiempo para disfrutar de la vida.

Por supuesto que encontrar un equilibrio entre nuestras necesidades y las de los peques es bastante complejo, sobre todo cuando no paramos ni un momento en la actividad cotidiana. Sin embargo, esta dificultad no debería hacernos olvidar que ellos *dependen totalmente de nosotros* durante los primeros años de vida.

En estos tiempos de estrés y sin tiempo suficiente para nosotros ni para ellos, nos han consolado con la expresión «tiempo de calidad: poco pero bueno».

Más vale «poco y bueno» que nada, claro está. Y, por supuesto, que «mucho y malo». Esta realidad no nos exime de la conciencia sobre la imposibilidad de medir unilateralmente lo que necesita un bebé o un niño.

Las criaturas no entienden de tiempos ni de estrés, solo lo padecen. Si nos centramos en nuestra realidad exclusivamente, nada cambiará.

Para favorecer un apego seguro y un yo sólido y fuerte, que pueda enfrentarse a los retos de la sociedad, y si queremos satisfacer sus necesidades emocionales, hemos de ir más allá, creando nuevas opciones y posibilidades.

Por tanto, si queremos que el desarrollo de los pequeños se encamine hacia el bienestar y la salud, hemos de ser conscientes de que la balanza ha de inclinarse durante unos años hacia la satisfacción de sus necesidades primarias (emocionales), que no secundarias (consumistas).

No desde el sacrificio, sino desde la conciencia y la alegría de estar haciendo *lo adecuado* para su bienestar y crecimiento saludable.

Hay que buscar y encontrar momentos para nosotros progresivamente, de menos a más. En los primeros años (dos-tres años), el tiempo estará bastante reducido a nivel personal y cotidiano, y se incrementará a medida que se instala la etapa de la socialización, momento en el que los peques necesitan y disfrutan de los juegos entre sus iguales.

Retomando el hilo conductor, no solo es importante comprender las razones que inducen al adulto a la escolarización temprana, sino atender al **cómo** se produce dicha escolarización. Es decir, además de cuidar la calidad en la interacción adulto-criatura, tanto en casa como en el espacio educativo, es necesario prestar especial atención a la metodología utilizada para favorecer o dificultar ese tránsito familia-escuela, en los casos en que se opte por esa vía.

## LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR CONTINÚA

Una vez llegados a una adecuada integración infantil, según los criterios planteados de salud, la presencia de la familia en el contexto educativo escolar debería prolongarse de continuo a través de diversas actividades participativas **dentro** del aula, como son los cuentacuentos, algunos juegos infantiles, cocina familiar en horario escolar, participación de padres con presentación de oficios o profesiones... Actividades que deben estar integradas en el modelo educativo del centro.

La familia es fundamental en la integración de contextos como superación del modelo convencional de delegación en terceros de las tareas educativas.

La vida funciona fluidamente cuando está presente la colaboración y la cooperación. Es un valor que hemos de transmitir a nuestros hijos con nuestra propia práctica en el hogar y en la escuela.

# 11

## **FUNCIÓN DE LOS PADRES Y LOS EDUCADORES**

*La educación no cambia al mundo. Cambia a las  
personas que van a cambiar el mundo.*

PAULO FREIRE

En este capítulo vamos a especificar concretamente las funciones de los dos contextos educativos que hemos mencionado en el capítulo anterior durante el proceso de adaptación, e incluiremos el análisis de la inclusión del autobús y el comedor dentro del proceso de integración.

## FUNCIÓN DE LOS PADRES

Los progenitores, como figuras centrales de apego, son esenciales en este proceso. Tomar conciencia de su función puede favorecer mucho la integración.

Desde el primer día del encuentro con la escuela, los adultos que acompañan a la niña han de establecer una *comunicación breve* pero abierta con la educadora en el momento de la entrada al aula. Ese diálogo interactivo (cómo ha dormido Ana, qué juguete lleva...) transmite a la pequeña un mensaje tranquilizador respecto a la educadora, más allá del propio discurso verbal: mamá habla con esa persona desconocida. Ya es un poquito menos desconocida.

Básicamente, las funciones como padres son:

1. **Reaseguramiento afectivo.** Los progenitores parten de su función de reaseguramiento afectivo ante lo desconocido. Eso significa que han de estar receptivos a las demandas de sus hijos y responder a sus requerimientos. Sin embargo, progresivamente, y en la medida que la dinámica infantil lo vaya marcando, los padres irán ocupando un segundo lugar, permaneciendo en un aparte del aula, testigos de los juegos que la educadora invitará a realizar desde la necesidad del pequeño. Ocupar un segundo lugar en el aula no se traduce en una actitud «momificada», como a veces se malinterpreta. Su conducta debe ser totalmente natural ante las demandas de su hijo, es decir, una actitud receptiva pero no tan activa como en casa.
2. **Base de actividad exploratoria.** Representa un gran apoyo saber que el objetivo central de la presencia de la madre/padre en el centro es la de posibilitar que su pequeño, desde una base de seguridad, explore el entorno inmediato y se *vincule primero con la educadora* y luego con sus iguales.  
Desde esa exploración progresiva del espacio, *sin forzar* y a través de los juguetes y el juego, el pequeño observará a la educadora a distancia y, en la medida de sus posibilidades, irá lentamente interactuando con ella, volviendo a su base de seguridad, es decir, a su madre o sustituta, después de la exploración. Por tanto, el deseo de jugar es la verdadera motivación para participar con la educadora y los iguales, y debe partir de su propia iniciativa, y poco a poco.

3. **Pasaje a la vinculación educadora.** Unos más rápidos que otros, comienzan a aceptar pequeñas interacciones con el educador. Este debe estar receptivo a sus miradas y a sus pequeñas manifestaciones de apertura hacia él sin invadir el espacio de la criatura. Paulatinamente, a medida que tome confianza, sin sentirse amenazado por la ausencia materna en ningún momento, podrá abrirse al juego también con otros compañeros.
4. **Interacción con iguales.** Después de haber pasado un período de exploración del entorno desde la base exploratoria materna o sustituta, que le permite iniciar la interacción con el adulto educador, el niño comienza a sentirse libre para contactar e *interactuar con sus iguales*. Esta interacción con otros niños abre la dimensión relacional y la necesidad de situarse en un entorno nuevo, con las consiguientes variantes en los comportamientos y emociones, dependiendo de variables diversas en cada caso y edad concreta del desarrollo. Nuevamente, a menor edad (dos o tres años), mayor tendencia a competir por el adulto referencial y por tanto también mayor conflictividad grupal: empujones, mordiscos, etc. Es una etapa en la que la socialización es todavía muy incipiente y la necesidad de atención exclusiva sigue presente.  
Así pues, los padres en el aula o en el pasillo deben estar atentos a evitar tanto el hecho de ser invasivos en la interacción con sus peques, como la actitud pasiva o indiferente ante sus demandas. Como ocurre en los múltiples caminos de la vida, la **opción del medio** es la más difícil, pero generalmente la más saludable. Es decir, se trata de estar presentes emocionalmente, receptivos, y favorecer la exploración del entorno sin empujar ni impedir su libre movimiento.

## **FUNCIÓN DE LA EDUCADORA**

No es nada fácil la función de la educadora en los primeros meses de escolarización. Máxime cuando tiene a su cargo 10, 15, 20 o 25 peques. Aunque hoy en día, afortunadamente, es bastante frecuente el apoyo de otra educadora de refuerzo. Aun así, son pocas manos para tanta necesidad de abrazo y de juego.

Tampoco es fácil para las educadoras con conciencia desarrollar su actividad creativa y vincular durante todo el ciclo de educación infantil, puesto que cada vez más esta etapa se encuentra identificada, de manera inquietante, con el aprendizaje de habilidades y de conocimientos.

La etapa infantil se está aproximando a la reproducción del funcionamiento del ciclo de primaria, en el que la exigencia de implementar aspectos que potencien el intelecto se considera prioritaria frente a otros aspectos fundamentales del desarrollo de la personalidad.

Esta es la realidad de la mayoría de los centros escolares, aunque, afortunadamente, cada vez hay mayor conciencia y responsabilidad a la hora de plantear modelos educativos más saludables y armónicos que favorezcan el despliegue de potencialidades y capacidades infantiles. Es decir, surgen iniciativas alternativas, tanto en la escuela pública como en las escuelas libres, que van operando cambios significativos en relación a la mirada a la primera infancia.

La educadora debe contar con apoyos institucionales para una adecuada acogida infantil. Por encima del cumplimiento de cualquier currículo o exigencia institucional, debe primar su sentido común y su empatía con la primera infancia.

Es evidente que, si los padres están limitados por el deber laboral en el acompañamiento a sus peques, los educadores lo están, fundamentalmente, por unas ratios abusivas y deshumanizantes que impiden la atención individualizada que tanto se defiende en la teoría curricular.

*Crterios mínimos*

En menores de cuatro años especialmente, pero también durante toda la etapa infantil, se debe priorizar principalmente un *enfoque preventivo y saludable* en la interacción adulto-niño, a través del juego, el trabajo por proyectos educativos, la psicomotricidad y el movimiento libre.

Algunos criterios preventivos:

1. **La entrada.** Los educadores, y la institución en su conjunto, deben cuidar especialmente la entrada en el sistema escolar, promoviendo un adecuado período de adaptación-integración, como ya hemos explicado.
2. **El inicio escolar** (posterior a la reunión explicativa-formativa de junio y la asistencia de los menores a su futura aula) requiere de un clima seguro y lúdico, donde el concepto fundamental sea *la acogida* en sentido estricto. Los juegos grupales y los cantos iniciales pueden ser un buen punto de partida, para dar lugar a continuación al juego exploratorio en su más amplia expresión.
3. **La observación** de cada pequeño es fundamental. A veces, llevar un registro de sus movimientos interactivos, resulta muy eficaz para comprender mejor la dinámica individual y el proceso de adaptación de cada pequeño. Es decir, realizar observaciones tanto sobre la tendencia o no a interactuar con los juguetes como a la progresiva búsqueda de la educadora (pasado cierto tiempo), sin olvidar el registro de la interacción con iguales y cómo lo hace. Al mismo tiempo, conviene observar la interacción con las figuras de apego.
4. **El diálogo**, por breve que sea, con cada progenitor en presencia de la criatura es un elemento que ofrece información y sobre todo emite señales de seguridad al pequeño, que no comprende en ocasiones el discurso, pero capta perfectamente el *tono emocional* que subyace al mismo.
5. **La comunicación.** Todos los pasos del período de adaptación-integración deben contemplarse y ser comentados con los padres. Muchas veces, las educadoras sienten cierta presión institucional que las limita o les impide comentar libremente con los padres las reacciones emocionales de los pequeños desde el momento en que los padres comienzan a ausentarse del centro escolar. Lo correcto es transmitir esa información en torno a la, lograda o no, integración escolar, independientemente de que la decisión final sea responsabilidad de las figuras parentales.

6. **Objeto.** Se debe favorecer la presencia de un juguete casero o un objeto familiar de pequeñas dimensiones, que la criatura pueda disponer como sustituto afectivo durante el tiempo que necesite tenerlo consigo, sin límite temporal. Cuando esté preparado, prescindirá de él para abrirse a nuevos objetos.
7. **La rutina** escolar de dejar la mochila o cambiarse de ropa debe ser acompañada por la figura de apego significativa para el pequeño durante el tiempo que lo necesite. Hay tiempo suficiente para invitarles a que aprendan a asimilar este hábito concreto (en los casos en que no dispongan de esta habilidad) y también lo hay para que sea la educadora quien lo acompañe. El temor a que los «roles» puedan ser confundidos por la criatura, al ser la figura de apego quien acompañe si así lo necesita a su hijo, carece de sentido. Poco a poco, discriminará los espacios familia-escuela, sin necesidad de brusquedades innecesarias o imposiciones que generan temor y desasosiego.

## COMEDOR Y AUTOBÚS

Durante los años que realicé la formación al profesorado de educación infantil en el País Vasco, una de las mayores dificultades para cambiar el chip de los actores implicados fue el tema del comedor y el autobús.

No tanto por resistencia de las educadoras, que habiendo modificado la mirada a la primera infancia, enseguida encontraron la lógica al tema planteado, sino porque implicaba cambios importantes en la ruta de los autobuses y en la organización de los comedores, al tener que valorar cada necesidad individual en los pequeños.

Sin embargo, después de muchas resistencias y debates, conseguimos que hubiera modificaciones importantes en la organización institucional, y también en la comprensión de los propios padres.

### *El comedor*

Lo primero que vamos a abordar es el tema del comedor en edades tempranas y en los primeros meses de escolarización. Hemos estado analizando en detalle la función del período de adaptación-integración y los elementos de diagnóstico que nos aporta este período en cada caso particular en relación a la conveniencia o no de escolarizar en términos saludables.

¿Qué pasa con el comedor? Habitualmente, en el mes de octubre arrancan los comedores escolares. Las razones por las que existe este servicio responde a diversas motivaciones de los padres.

- Hay progenitores que argumentan el comedor como una buena opción para que se socialicen: «así aprenden a comer entre iguales».
- Una gran mayoría, deciden esta alternativa por razones laborales o de distancia geográfica: «no puedo recogerlo, no me da tiempo».
- Otro sector de padres elige esta opción con el argumento de que así sus hijos «comen de todo y además mejor que en casa».
- Y por último, hay padres que se plantean: «¿es lo mejor para mi hija?».

El último punto es la pregunta central que debemos hacernos en primer lugar, independientemente de las circunstancias personales o las creencias individuales.

A estas alturas del libro, ya sabemos que no hay respuesta global a situaciones únicas y concretas. Hay pequeños que, en función de su maduración (generalmente a partir de los cuatro años), desean tener esa experiencia una vez por semana o casi todos los días. Genial en ese caso. Solo tenemos que ocuparnos de que el comedor aporte alimentos adecuados y respete su ritmo a la hora de comer.

Sin embargo, otros niños (habitualmente más pequeños) lloran desconsoladamente o se niegan a comer.

Entonces ¿cuál es el criterio esencial desde la salud? Su respuesta emocional. Es decir, si los peques quieren quedarse o piden hacerlo, es que la experiencia es satisfactoria. Por el contrario, los que lloran o protestan no lo hacen por capricho. Esta es una *desafortunada interpretación* adulta.

Lloran porque les supera la situación por diversas razones: unos por vivencia de soledad en ese momento crucial de la comida; otros, por rechazo al tipo de alimento en cuestión (es una falacia que deban comer de todo y hasta el final), algunos por el estrés a la hora de tener que acabar el alimento, etc.

Por tanto, la opción del comedor hay que meditarla en función de la respuesta de cada criatura.

El criterio inicial es primero integrarse bien, para valorar después el tema del comedor. Si la criatura está bien integrada, se puede proponer y observar su respuesta en caso de que se opte por esta alternativa. La realidad, constatada en cientos de casos (dos-tres años), es que algunos podrán quedarse en octubre, otros en enero o marzo y algunos más lo tendrán que posponer al curso siguiente.

Habrà ocasiones en que los padres no encuentren otra alternativa después de haber indagado todas las posibilidades. Probablemente, con el tiempo, si la situación es desfavorable para el pequeño, encontrarán la solución.

Preguntémonos: ¿qué tiene de educativo que un pequeñito llore, vomite o se niegue a comer en un momento tan delicado como es el acto de comer? ¿Qué

representa la comida? ¿Solo alimento?

Fundamentalmente en edades tempranas, y especialmente en la fase de oralidad infantil (de cero a tres años), la comida representa no solo nutrición. Simboliza también el afecto, la calidez y la presencia materna (o sustituto), junto con el descubrimiento de los sólidos. El ambiente familiar debe proporcionarle seguridad, aceptación y ternura. Claro que hay madres y padres estresados para los que la comida es una pelea constante. En estos casos, pueden continuar en esa batalla o preguntarse qué sentido tiene *oscurecer* un momento tan importante en la convivencia familiar. Quizá, tras la reflexión, comienza a haber un clima más relajado (anticipando lo necesario para evitar el estrés) y la comida se convierte en lo que debe ser: *compartir un momento de encuentro placentero*. El estrés se puede minimizar con una adecuada planificación familiar.

Cada familia tiene que observar y analizar cuáles son las mejores condiciones para superar el *posible malestar* en los encuentros a la hora de la comida en el hogar.

No se trata de que coman mucho, sino de que coman *relajados, felices* y de que la comida sea realmente *nutritiva*, es decir, con nutrientes saludables, a poder ser, biológicos. Ningún niño que dispone de comida, se muere de hambre. Pero a ninguno le gusta la prisa, los gritos ni el estrés, sea en el comedor de casa o en el escolar.

Cambiamos de actitud y creemos medios adecuados para disfrutar de esos espacios, aunque el tiempo sea breve. Es la actitud la que debe cambiar primero y, luego, los aspectos externos. Nuestra sociedad está estresada y bastante enferma, por tanto, no fabriquemos más locura añadida.

Hay que recordar que, a través de la boca, los pequeños conocen el mundo exterior en las primeras etapas de crecimiento. De ahí la importancia del desarrollo saludable de la oralidad.

La comida, por tanto, no solo es nutrición orgánica, es, además, placer. El placer de mamar, el placer de comer, es la manera de que dispone la criatura de interiorizar experiencias externas que provienen del entorno circundante, entre ellas la más determinante: el amor. Muchas patologías posteriores (depresión, anorexia, bulimia) hunden sus raíces en etapas primitivas del desarrollo. Tomemos conciencia y creemos bases saludables.

Por tanto, el comedor escolar debe reunir unas condiciones mínimas para aquellos pequeños que se queden, con una adecuada y respetuosa **formación de las educadoras** del comedor, que permita la información fluida, desde el centro a los padres, sobre las dificultades observadas, en caso de que las hubiera.

Asimismo, también tendría que haber un período de adaptación-integración en este **nuevo reto** para los pequeños, que por primera vez comerán sin presencia familiar. Los padres deberían poder estar presentes para favorecer este tránsito en el centro escolar, si se ha tomado esta opción.

Así, nuevamente son los padres, en coordinación directa con la escuela, los que deben decidir, en el caso de que se presenten reacciones adversas en sus pequeños, si lo más conveniente es continuar en el comedor o esperar a que la criatura adquiera una edad en la que disfrute de compartir la hora de comer con sus iguales sin ningún malestar añadido.

Este abordaje significa que la escuela esté disponible y al servicio de los niños, que respete las necesidades citadas. Cada vez hay más iniciativas en esta dirección. Pero todavía quedan muchas resistencias y temores.

Esto implica cambios importantes que algunos padres o centros no están muy dispuestos a realizar. Pero aquellos que sean receptivos o crean en la búsqueda de alternativas han de valorar el contexto y buscar soluciones a cada caso particular mientras no haya una respuesta global que priorice la salud infantil.

### *Autobús*

Cuando los niños menores de tres-cuatro años son transportados desde el hogar a la escuela, no siempre lo viven como una experiencia gratificante. Independientemente de que viajen con educadoras, se sientan solos en su butaca. El autobús se mueve. La mamá o el papá se queda atrás...

En caso de necesidad inevitable, el autobús es la última pieza del engranaje en el inicio de la escolarización. Recordemos que el período de adaptación-integración conlleva contemplar ese inicio como un todo unificado.

1. Inicio de la escolarización, observación y valoración de la integración.

2. Inicio del comedor, después de una consolidación de la integración, en caso de darse.
3. Finalmente, experiencia de locomoción (autobús) en caso de haber superado bien los otros dos pasos.

Siempre es aconsejable acudir al centro escolar más próximo al barrio donde se habita. Salvo que el modelo educativo de la escuela cercana sea contrario totalmente a la educación respetuosa, las ventajas del barrio son múltiples cuando el niño va adquiriendo autonomía en la etapa final de infantil e inicio de primaria: puede jugar en los parques con los mismos compañeros de la escuela y puede desplazarse por el barrio con mayor autonomía.

En caso de necesitar el desplazamiento, algunos de los tramos pueden realizarse en coche si es posible, sobre todo en edades muy tempranas. Cuando son mayores de cuatro años, el autobús puede ser una experiencia agradable.

Bien, hasta aquí hemos abordado temas de crucial importancia para evitar la ruptura de los vínculos familiares en el acceso al inicio de la escolarización, así como la presentación de un modelo que supera la delegación convencional de la educación en el centro escolar, para favorecer una mayor presencia de las figuras de apego en las actividades escolares y, por tanto, una mayor integración de contextos educativos familia y escuela.

## **ALGUNAS INQUIETUDES DEL EDUCADOR: NIÑOS APEGADOS, INHIBIDOS Y MARGINADOS**

*Los creadores aprenden lo que desean aprender.*

A. NEILL

Son muchas las dudas e inquietudes que experimentan los educadores durante su práctica cotidiana en el aula. Demasiados peques (ratios excesivas) reclaman su atención con necesidades específicas en cada situación.

Habitualmente, las dudas que dichos educadores presentan durante la formación o la supervisión hacen referencia a la comprensión y el abordaje de la interacción con los niños/as considerados como muy apegados. Por otro lado, son igualmente foco de preocupación las conductas inhibidas o las situaciones de marginación.

Cada conducta señalada debe ser analizada individualmente, de cara a comprender con mayor profundidad el sentido y el origen de su manifestación conductual, para una adecuada intervención escolar.

## NIÑOS APEGADOS

Generalmente, las educadoras están más pendientes de los pequeños que demandan enérgicamente su atención a través del llanto, expresión saludable en los casos de inmadurez ante la pérdida de seguridad que representa la partida de la figura vincular. Como hemos tratado en el capítulo 3 de la teoría del apego, esta reacción emocional cumple una función de supervivencia natural y tiene el objetivo de restablecer la seguridad perdida. Por lo tanto, no son llorones, ni quejicas, ni apegados a las faldas de mamá, como desgraciadamente se interpreta desde una lectura superficial. Por el contrario, son pequeños que suelen responder (hay que valorar más aspectos) al apego denominado **seguro**. ¡Todo lo contrario a lo que se interpreta socialmente!

Estos pequeños, a través del llanto y la respuesta enérgica, están defendiendo su vinculación. Están protestando ante el sentimiento de abandono. Por tanto, su respuesta emocional responde a las fases de protesta, y en algunos casos de desesperación, descritas por la teoría del apego y requieren *escucha activa, presencia emocional, respeto y mucho contacto físico*. Y, como hemos visto anteriormente, invita a **valorar** si es el momento adecuado para la escolarización. Quizá la escolarización propuesta es demasiado prematura para su edad, porque no ha alcanzado la fase adecuada de socialización, o quizá no se ha realizado el proceso de adaptación-integración suficiente para su caso particular.

### *Niños apegados, ¿madres sobreprotectoras?*

En muchas ocasiones, he recibido la amarga queja de madres que han sido interpretadas como sobreprotectoras ante el llanto de sus pequeños. Hemos de ser conscientes de que los juicios rápidos basados en tópicos muy extendidos la mayoría de veces son erróneos. Frases como «es que llora porque tú estás insegura» o «eres tú la que tiene que asumir la separación y él la aceptará», son poco acertadas. Estas sentencias aumentan la confusión y la culpabilidad de los cuidadores principales del pequeño, cuando se enuncian de forma indiscriminada al realizar la atribución sobre la respuesta emocional infantil como inducida por los sentimientos parentales, presentándose por tanto de

forma directa o indirecta una responsabilidad exclusiva de la madre o el padre en cuestión.

Sin embargo, es verdad que hay algunos casos en los que las madres transmiten *mucha ansiedad ante la separación* de sus hijos, **independientemente** del estado emocional de estos. Es decir, ahí está la clave, como veremos a continuación: proyectan su ansiedad.

Cada caso necesita un análisis individual. En efecto, hemos de discriminar si la situación observada responde o no a un caso de sobreprotección materna real o, por el contrario, se trata de una respuesta infantil natural de apego ante una situación de inseguridad emocional.

Veamos un ejemplo:

A uno de mis grupos de padres asistió una madre que era consciente de este problema personal. Recordaba con mucha intensidad su traumática experiencia escolar y temía que a su hija le pasara lo mismo. Afortunadamente, en el grupo de madres/padres en el que participó, trabajamos ese temor para que no interfiriera en el inicio escolar de su pequeña. Así fue. La niña entró y permaneció feliz en una escuelita que respetaba estos procesos de adaptación al ritmo de cada criatura.

Esta tipología concreta se puede observar ocasionalmente y responde a una problemática interna individual que **no tolera** bien los pasos de **autonomía progresiva** del hijo. Los peques en este estadio evolutivo perciben las señales emocionales con mucha nitidez, y un niño tranquilo inicialmente puede vivir inquietud ante la inseguridad o temor que transmite su madre.

Pero, atención: no podemos hacer **interpretaciones superficiales y globales** sin incurrir en errores perceptivos que provocan sufrimiento. Vamos a discriminar dos situaciones que aparentemente son similares en cuanto a la respuesta emocional del pequeño, pero que parten de causas totalmente dispares. En el primer caso expuesto, el origen de la ansiedad y el temor parte y se origina en la cuidadora principal, pero se proyecta en la criatura.

En el siguiente ejemplo, la causa del malestar o sufrimiento radica y parte del niño. Ellos también sienten.

## El caso de María

María, de tres años sin cumplir, se despierta como cada mañana, contenta y con ganas de jugar. Su mamá le comenta con cariño que es su primer día de escuela mientras le señala el dibujito del calendario que hicieron juntas como recordatorio del inicio escolar.

La pequeña ignora todavía lo que ese gran acontecimiento familiar representa para ella. Sale acompañada de la mano de su mamá y se dirige al centro escolar. En este centro, se permite la presencia de los progenitores durante tres días, pudiendo alargarlo hasta cinco para los casos que lo necesiten.

La educadora recibe con apertura y calidez a los peques que van a estar a su cargo. Dispone de una educadora de apoyo para atender a las veinte criaturas que estarán en su aula. La entrada ha sido escalonada durante los días previos.

Sin embargo, llegado el día X, María debe quedarse ya sola en el centro educativo. De pronto, esa realidad inminente la vive de forma amenazadora. Todavía no está preparada para vivir esa experiencia sin la presencia de su mamá, pues representa su primera separación.

En el momento de la partida materna, llora. Se abraza y no quiere soltar a su fuente de seguridad. La madre siente su desconsuelo y confía en que lo superará, como le indican las educadoras. Esta madre esperaba que después de esos días de acompañamiento, la nena finalmente podría quedarse sin angustia, pues en el aula se la veía jugar como en el parque, confiada y segura ante su presencia. Su expectativa no se ha cumplido y ya no sabe qué hacer.

La decisión final del adulto es, evidentemente, suya. Pero al margen de ella, lo importante es analizar este caso para evitar la interpretación errónea de sobreprotección materna, cuando no responda a esta tipología.

Reflexionemos:

Si un niño llora desconsoladamente y se apega a su madre, ni el mayor aplomo puntual del adulto puede evitar la **emoción interna de angustia** ante la pérdida de seguridad. Es una respuesta instintiva del pequeño, que busca el restablecimiento del contacto a través del reencuentro, como fuente de tranquilidad. Es más, una actitud fría y distante, generada para evitar que la criatura busque el contacto ante la despedida, además de contraproducente es totalmente ineficaz y crea el **efecto rebote**: mayor necesidad de apego. Hay múltiples investigaciones desde la teoría del apego que avalan esta afirmación, además de la observación y aplicación del modelo de prevención infantil.

## NIÑOS INHIBIDOS

Especial mención merecen los niños calladitos. Son el polo opuesto de los niños considerados apegados. Su conducta inhibida es fácilmente observable, pues permanecen en una esquina sin molestar ni interactuar. Aparentemente, estos peques no manifiestan externamente ninguna emoción y son habitualmente considerados «buenos», porque no protestan, aunque quizá lloriqueen desde el silencio. La ausencia de protesta no significa necesariamente que sean más felices.

Si madurativamente las criaturas se encuentran en torno a los tres años y no han sido escolarizados previamente, o tampoco han realizado el período de adaptación-integración (en el caso de ser un contexto desconocido), es una señal que demanda especial atención debido a la ausencia de manifestación emocional y de interacción con el entorno.

En la formación de educadores, analizamos varios factores que provienen de la observación *in situ* y también de los datos recogidos sobre el sistema familiar. Desde esta evaluación se puede discriminar si estos casos responden o no a los peques que presentan una fuerte inhibición. Esta inhibición implica la renuncia a su derecho de ser atendidos o protegidos como consecuencia de una marcada resignación emocional.

Estos niños son los que más sufren y experimentan un intenso estrés interno, puesto que *no defienden* su espacio vital ni sus intereses inmediatos de seguridad y afecto externo. Se sienten aislados. Necesitan mucha atención, pues reflejan un profundo **síntoma** de malestar e inseguridad. La mayoría de las ocasiones, los niños inhibidos (probablemente, **apego inseguro**) acostumbran a rehusar la ayuda ofrecida. Sin adoptar ninguna actitud invasiva, **los educadores** deben, en primer lugar, tratar de establecer una alianza que permita una conexión vincular progresiva, a través de miradas e invitaciones de aproximación, así como del contacto corporal que esté dispuesto a recibir.

Estos pequeños, si bien pueden responder al tipo de apego inseguro mencionado (aquellos que *renuncian a la necesidad* de proximidad de la figura de apego en edades tempranas del desarrollo), pueden llegar a

transformar progresivamente su inhibición en interacción, a través de la disponibilidad afectiva del educador, y alcanzar una referencia segura mediante la relación de apego con dicho educador. Llevará tiempo, pero es una oportunidad inestimable para constituirse en **tutor de resiliencia**, concepto que proviene de la teoría del apego.

Ser educador o profesor es una gran oportunidad para favorecer un clima afectivo y creativo que despierte en la infancia. No solo el aprendizaje está en juego en estas etapas tempranas. Sobre todo, lo prioritario es promover el deseo genuino de ser, vivir y crecer con la motivación permanente de explorar todas las posibilidades que ofrece la vida. Y para fomentar todo lo anterior, los educadores tienen que prestar especial atención a estos peques que no muestran bienestar.

## NIÑOS MARGINADOS

En muchas ocasiones, en las supervisiones de profesorado dedicamos tiempo a los casos de pequeños marginados. Es realmente una situación preocupante, que merece mucha atención debido al sufrimiento que comporta para una criatura no estar bien integrada.

Además de los casos de marginación que pueden producirse alrededor de niños y niñas inmigrantes, también se dan casos de marginación en el mismo entorno sociocultural. Todos merecen atención.

Lo importante es detectar a tiempo estas situaciones. Los niños pequeños no son tan crueles como habitualmente se les etiqueta. Y si realmente una conducta es conscientemente cruel, alerta de un síntoma de malestar profundo que necesita atención. Abordaremos este tema en el capítulo 14 sobre la agresividad infantil.

Sin embargo, en general, esas conductas consideradas «cruelles» ante los ojos del adulto que  *juzga lo que está bien y mal*, en muchas ocasiones reflejan simplemente la tendencia a dejarse llevar por impulsos y emociones  *inmediatas sin el filtro del juicio*. Es decir, los menores de cinco-seis años no guardan modales a la hora de conectar con su sentimiento de rechazo o aceptación de un compañero, y lo expresan directamente. Es evidente que no han desarrollado plenamente la capacidad de empatizar que los adultos exigimos y esperamos en sus interacciones con iguales. Forma parte de su edad, pues no se nace con empatía, sino que esta se desarrolla progresivamente como una función madurativa más.

Retomando esta situación de marginación concreta en el aula, sería muy conveniente que los educadores tengan nociones de las dinámicas grupales y de la inestimable función de los juegos cooperativos. A través de estas dinámicas se puede lograr que los niños marginados o los líderes que no rotan (hay que favorecer la rotación de líderes, sin imponer) puedan integrarse en una dinámica de juego no discriminativa. Lo habitual es recriminar la conducta «no quiero jugar contigo» con un «hay que jugar todos».

En primer lugar, hemos de reflexionar sobre la libre elección que los pequeños pueden hacer sobre sus compañeros de juego. Nosotros también

elegimos nuestras amistades. No es lo mismo un «no quiero jugar contigo» puntual y temporal que un niño marginado de forma continuada.

Por otro lado, los pequeños que son «buenos», como hemos tratado en el apartado de los niños inhibidos, y no interactúan demasiado ni demandan atención del educador no significa que no la necesiten. Debemos detectar si esa conducta puede derivar en una marginación grupal, debido a la ausencia de demanda y a la tendencia a «jugar solos». En ese sentido, la educadora debe estar atenta y evaluar con más elementos (la historia familiar), la posible presencia o no de un apego inseguro, evidentemente sin caer en diagnósticos fáciles y superficiales.

Otras criaturas pueden presentar cierta dificultad a la interacción, debido a una timidez inicial, sin más. Y probablemente necesitan más tiempo para la integración. En estos casos, *la función de las dinámicas grupales* puede beneficiar mucho a estos peques más introvertidos, favoreciendo la rotación de roles, a través de juegos interactivos.

Una *estrategia útil* para los pequeños marginados es darles una función «importante» en clase que implique la colaboración de todos para su ejecución. Por ejemplo, llevar la dinámica inicial de un trabajo en grupo sobre el tiempo que hace ese día: llueve, sol, frío, calor, etc., enmarcado en un entorno de gran creatividad y participación, donde el/la pequeña marginada, puede ser la protagonista y líder ocasional.

## ALGUNAS REFERENCIAS ORIENTATIVAS DE INTEGRACIÓN

En definitiva, la función del educador, por delante del aprendizaje curricular, es crear para todos los protagonistas de su aula un clima de acogida y de mucha seguridad.

Y para ello conviene reflexionar sobre la función o no de algunas rutinas que necesitan revisión.

1. La fila: carece de sentido la *formación de niños en fila* para entrar uno detrás del otro en clase. Eso impide no solo el *contacto ocular* individual acompañado de una sonrisa de bienvenida, sino que elimina el necesario contacto educador-cuidador principal, que humaniza el encuentro con un sencillo: «qué tal ha dormido tu peque hoy», entre muchos otros ejemplos. Por otro lado, resta espontaneidad al encuentro entre los iguales.

Detrás de esta rutina, obviamente se halla la necesidad de orden. Sin embargo, salvo si se presenta de forma lúdica, con cantos u otras alternativas atractivas, es una manera fría e impersonal de comenzar el día durante todo el ciclo de educación infantil.

Si se plantea desde la institución una incorporación ordenada, no puede estar exenta de dosis de creatividad. Cada educador puede encontrar la forma de este trato individualizado que incluya el contacto con el familiar acompañante. Este contacto es fundamental hasta la edad de los cuatro años, período en el que la necesidad de socialización relaja la necesidad imperiosa de la presencia de la referencia familiar.

Recordemos que los peques necesitan que haya *familiaridad* en ese contacto inicial matutino. Y de ello se benefician todos.

2. Movimiento. Otra práctica muy válida, que no está suficientemente instaurada en los centros escolares, es el inicio del día con una *actividad en movimiento de índole lúdica*, destinada a favorecer una descarga de posibles tensiones, como antesala de una disposición a la concentración posterior. Como ya he citado en otro momento, la música (actividad amenazada por la implantación de la actual ley), la danza, la psicomotricidad, el yoga o un deporte, son medios de contacto corporal que permiten iniciar la jornada con alegría. Pasar de la cama a la silla es una forma pasiva de comenzar el día.

3. Los círculos del compartir de primera hora de la mañana están bastante instaurados hoy en día, pero podrían enriquecerse si estuvieran acompañados de música y también de movimiento o de expresión corporal. La alegría espontánea que de ello se deriva sería un factor importante a considerar en la dinámica diaria escolar. La sonrisa de una criatura es el mejor factor predictivo y preventivo de un buen abordaje escolar.

Las asambleas participativas, sin recriminación ni culpa, favorecen el inicio de la función reflexiva, la empatía progresiva y la vivencia de aceptación interna y, por tanto, la autoestima. Son totalmente secundarios los conflictos propios e inevitables del hecho de aprender a ser y vivir en una comunidad educativa.

**Una escuela inclusiva, sea convencional o alternativa, debe ser un espacio de bienestar para todos.**

Educar no es dirigir.

Tampoco es enseñar, amparados en la máxima «yo sé, tú no sabes». Educar **es acompañar**. Y potenciar las capacidades individuales de cada ser humano en formación, disponiendo de los medios necesarios para ponerlos a su alcance y favorecer su crecimiento psicoafectivo integral.

Educar es comprender que es fundamental el conocimiento de los procesos saludables del desarrollo para respetar cada ritmo individual, lejos de los tópicos educativos actuales.

Para ello, es fundamental tener vocación. Y pasión. Es decir, coraje para transformar los impedimentos sociales e institucionales en posibilidades reales que integren nuevos aprendizajes y amplíen horizontes en la vida y la educación. Esta mirada amplia y más saludable redundará en beneficio no solo de los pequeños, sino también de los adultos que experimentan un mayor crecimiento personal.

De lo contrario, como en todas las profesiones carentes de vocación y actitudes críticas dispuestas a mejorar el *status quo*, lo idóneo es la búsqueda del verdadero don que todos poseemos en alguna área de la vida con el fin de desarrollarlo satisfactoriamente y de esta forma contribuir en la mejora de nuestra infeliz y debilitada sociedad.

En definitiva, esta comunidad compuesta por padres y educadores debe garantizar la transmisión de un clima afectivo y de confianza auténtica, sin miedo ni represión, única base sólida para fomentar seres humanos más libres y más felices.

Os invito, desde esta perspectiva, a abordar juntos en el siguiente capítulo el controvertido tema de los deberes, los castigos y los premios.

# 13

## DEBERES, CASTIGOS Y PREMIOS

*Dime y lo olvido. Enséñame y lo recuerdo. Involúcrame y lo aprendo.*

BENJAMIN FRANKLIN

Veamos algunos aspectos muy controvertidos en la comunidad escolar con el objetivo de tratar de mejorar la calidad en la atención a la primera infancia.

Uno de los temas más recurrentes en los grupos de madres-padres, es el tema de los deberes.

## LOS DEBERES Y LAS FICHAS

Existen muchas opiniones sobre la conveniencia o no de prolongar el aprendizaje, o completarlo, a través de los «deberes» en casa.

En base a todo lo expuesto hasta aquí en el presente libro, probablemente ya tenemos una clara respuesta al tema de la conveniencia o no de hacer deberes.

En primer lugar, podemos reflexionar sobre el sentido que tienen.

En segundo lugar, si son necesarios.

En tercero, cómo lo viven los pequeños.

Voy a empezar por el tercero, ya que afecta directamente a los que son los auténticos protagonistas.

Para poder empatizar con ellos, hazte una pregunta clara en relación a tu propia experiencia actual: después de una jornada laboral, ¿te gustaría continuar realizando trabajo en casa? ¿O necesitas «desconectar» eligiendo otras actividades, como pasear, descansar, hacer deporte, leer o conversar tranquilamente con tu pareja o amigos sobre cualquier tema de interés? Si tu jefe te sugiere que te lleses trabajo a casa porque no lo has acabado, ¿lo asumirías alegremente?

Los niños pequeños tienen **derecho** a disponer de tiempo para *el juego libre*. Recordemos que la obligatoriedad de la lectoescritura se inicia también con la obligatoriedad de la escolarización: a los seis años.

En la actualidad, se adelanta el aprendizaje a edades muy tempranas. A los cuatro o cinco años, si no antes, muchos niños son incentivados a que aprendan las letras y los números a través de fichas o de otros métodos interactivos.

Lo que a esa edad les cuesta integrar a fuerza de reiterados intentos, se asimila con total facilidad cuando se alcanza el estadio del desarrollo que permite tal aprendizaje. Es decir, un niño de seis años aprenderá más rápido y mejor (por

su madurez) que uno de cuatro ante la misma área del conocimiento (lectura y escritura).

Una cosa es que un niño, espontáneamente, *desea* aprender algo que disponemos a su alcance, y otra muy diferente es que se establezca dicho aprendizaje para todos por igual. Es decir, generalmente se halla incluido en el protocolo curricular el respeto por el ritmo individual de aprendizaje. En la práctica, sin embargo, se producen contradicciones.

¿Qué es respetar el ritmo individual?

En muchas ocasiones, se indica como conveniente que la tarea que una criatura no ha podido finalizar en el horario escolar se complete en el hogar. Respetar el ritmo no significa necesariamente que dicha tarea deba finalizarse en el hogar para mantener «el ritmo del aula». Esta indicación implica «extender» el horario escolar, por muy reducida que sea la indicación temporal de su ejecución cotidiana.

*Los deberes en infantil roban tiempo a la infancia.* Representan una extrapolación del modelo de enseñanza del ciclo de primaria al ciclo de infantil.

Por otro lado, y aunque no estamos analizando este ciclo educativo ni madurativo, los deberes en primaria tampoco deberían ocupar más de media hora al día. Y solo en los casos en los que haya dificultad para erradicar esta práctica por las directrices del centro.

Por si todavía hubiera alguna duda, según el Informe PISA de 2014, los adolescentes de quince años en Corea e Islandia (a la cabeza del éxito escolar) dedican como **máximo tres horas** a la semana para el estudio en el hogar. Por el contrario, en España, los estudiantes de la misma edad son los que comparativamente dedican más tiempo al estudio, con una media semanal de **seis horas**. Paradójicamente, su aparente mayor dedicación no evita que sean valorados **por debajo** de la media en las citadas evaluaciones.

La clave *no está en invertir horas y más horas* de estudio fuera del ámbito académico. La solución reside en la capacidad docente e institucional para potenciar recursos e incentivar habilidades que respondan a los intereses del alumnado durante **las horas lectivas**, como medio para potenciar una auténtica motivación en cada estudiante y en todos los ciclos educativos.

Desde esa auténtica motivación, podrá verse favorecida la curiosidad y la búsqueda de información o de práctica fuera del ámbito escolar.

Por otro lado, durante el bachillerato y la universidad, los trabajos en equipo y la búsqueda de información fuera del horario lectivo son aspectos que emergen con mayor facilidad como consecuencia de la propia maduración y los intereses del alumno, y pueden regularse desde el propio estudiante en contacto estrecho con el profesorado.

**El hábito**, argumento utilizado de forma recurrente para justificar los deberes y la predisposición al estudio en primaria y alarmantemente en infantil, se debe adquirir por el interés que suscita el tema, no por imposición ni por temor a represalias.

Hay muchas formas de aprender. Y muchas inteligencias que potenciar en cada pequeño. Los deberes, como la propia palabra indica, no se corresponden con una etapa temprana del desarrollo como es la infantil. Porque ellos aprenden a través del principio del placer, del gozo de explorar, de querer saber más y más, en función de sus propios intereses.

Los pequeños tienen muchas destrezas que desplegar. Tienen muchas potencialidades que despertar. Y nosotros somos los que disponemos los medios para el desarrollo de su creatividad.

Eso es acompañar. Lo contrario es enseñanza directiva. Y no siempre es la más adecuada a las necesidades infantiles.

## EL CASTIGO

El *Diccionario de la lengua española* (DRAE) define «castigo» como: «Pena que se impone a quien ha cometido un delito o falta». El castigo es un acto punitivo y un ejercicio de poder impuesto desde quien lo ostenta hacia quien no lo tiene.

En una reciente investigación (informe *Amor, poder y violencia*, de Pepa Hornos), se destaca que en nuestro país se han detectado hasta una veintena de castigos físicos y psíquicos sobre los menores. Los más comunes son: abofetear, golpear en la cabeza o trasero, humillar públicamente, encerrar a oscuras, poner cara a la pared, ridiculizar, mostrar indiferencia, sacudir, insultar, golpear con la regla y cinturón, pellizcar, amenazar o hacer comparaciones con los demás hermanos.

Ante semejantes estrategias punitivas utilizadas por los padres, tanto la autora del informe como el defensor del menor de la comunidad de Madrid (Pedro Núñez) reclamaron medidas para la eliminación del castigo físico y psíquico, y solicitaron la aplicación de medios, como la creación de una red de apoyo, las formaciones de los padres por medio de cursos, etc.

Los castigos corporales son infligidos ampliamente por los proveedores de cuidados alrededor del mundo. En el citado estudio se señala el uso de castigos corporales por los padres con niños de dos a cuatro años, en 30.470 familias de 24 países en vía de desarrollo, el 63% de los proveedores primarios de cuidados declaró que alguien en su casa había castigado físicamente a su hijo durante el último mes.

Desgraciadamente, el uso de castigos corporales por parte de los padres alcanza su nivel más alto durante los años de la niñez y preescolar, y disminuye después.

## LOS CASTIGOS EN LA FAMILIA

Las escenas de castigo se suceden día tras día en la calle.

Las formas de castigo son muy variadas. Abarcan tanto el castigo físico como el psicológico. Por ejemplo, una forma de castigo frecuente es la que se produce cuando una madre ignora la rabieta de su hijo con total indiferencia (le han recomendado muchas veces que así lo haga), ignorando la demanda de aproximación que se acostumbra a dar después del paso de la tormenta inicial (la llamada rabieta). Otra forma de castigo se observa cuando ante una conducta infantil considerada inapropiada, la reacción del adulto tiene un carácter impulsivo y muchas veces desproporcionado al acto en sí, descargando, desde la ira sobre la criatura y sin previo aviso, una imposición del castigo.

Hace unos días, presencié una de las innumerables ocasiones que me ofrece la vida cotidiana para comprobar la ausencia de empatía y de conocimiento que muchos padres, sin mala fe, manifiestan día a día. Un niño de dos años y medio estaba «castigado» en su sillita, en la que había sido colocado con cierta brusquedad. El niño luchaba por salir de su encierro en la silla mientras la madre y la abuela le respondían «no, estás castigado». Ante la insistencia y llanto del pequeño, la respuesta se reiteraba en un «no, te he dicho que estás castigado», como si el pequeño fuera sencillamente sordo y, a fuerza de repetírselo, pudiera escuchar y aceptar el castigo de la inmovilidad y sujeción, cuando en realidad ni entendía ni aceptaba la imposición del castigo.

Como suele ocurrirme con frecuencia, no pude dejar de dirigir mi mirada hacia la criatura y también hacia la madre, como si a través del acto de mirar, confiara en que fuera posible que la madre encontrara otro camino más saludable que el del castigo. Finalmente, ignoro si por «el que dirán» o porque la madre lo consideró «suficiente», sacó al pequeño de su confinamiento en la sillita.

Esta madre probablemente creía que al castigarlo en la silla conseguiría que su hijo comprendiera que «eso» no se hace. Por supuesto, el niño captó perfectamente el tono emocional de ira de la madre, pero difícilmente

«aprendió» y comprendió las razones del castigo a tan corta edad. Yo tampoco las comprendí, ni las comparto.

Los niños pequeños aprenden de la experiencia y cometen muchos errores naturales de ensayo-error durante su práctica vital para poder situarse consigo mismo, los otros y la sociedad.

No necesitan castigos porque se les haya caído el vaso o hayan roto algo. Ni tampoco los necesitan cuando se presentan conflictos entre los iguales, pues castigar no es la forma de aprender.

El castigo genera sentimiento de **culpa** («lo has hecho mal»), que es uno de los más dolorosos e incapacitantes en la historia de una persona. Genera el sentimiento de no ser digno ante los ojos del otro y representa una carga innecesaria que impide el desarrollo de una autoestima sana. Ante un hecho incorrecto, favorecer la empatía, tanto en el observador como en el protagonista de dicha acción (en función de la edad), es el mejor sustituto saludable frente a la demoledora culpa.

Desde la perspectiva de una educación respetuosa y sana, las criaturas *aprenden a respetar si son respetados*, y a confiar si sienten la confianza de los adultos. El adulto es el facilitador en la exploración y la apertura a nuevos caminos o soluciones ante los conflictos, desde el acompañamiento sin juicio, y también desde la reflexión cuando ya están en edad para ello. No es necesario ni sano un modelo autoritario basado en la culpa, el miedo y el rencor de quien padece la herida del castigo. De hecho, según las numerosas investigaciones revisadas por algunos autores (Durant y Ensom), se ha demostrado que «el castigo físico vuelve a los menores más agresivos y antisociales, y pueden provocar problemas cognitivos y del desarrollo». Entre un 2 y un 7 % de los problemas mentales (depresión, ansiedad y trastornos de la personalidad y adicciones) tiene su origen en el trato que reciben los pequeños en su infancia.

Algunas de las consecuencias del hábito «educativo» de dar bofetadas son:

- Ofrece un modelo de actitud violenta para resolver conflictos.
- Impide el diálogo y la capacidad de reflexión.
- Los niños interiorizan el mundo como un lugar amenazante y poco fiable.

- Fomenta el victimismo y la reproducción de modelos parentales en la etapa de adulto. Es más fácil victimizar o ser víctima si se ha experimentado esta interacción familiar o escolar.
- Cualquier castigo les somete a vivencias de soledad y abandono, que generalmente generan rabia, culpa y desolación.
- Se fomenta la doble moral: está prohibido pegar a un adulto, pero se permiten las bofetadas «correctivas» a los más indefensos: las criaturas.

Estoy totalmente de acuerdo con el defensor del menor cuando afirma «el cachete no es pedagógico», hace tanto daño al que lo recibe como a quien lo ejecuta. El efecto liberador que siente el que da un cachete es engañoso y tiene consecuencias. Merma la autoestima y la confianza de quien lo padece. Y resta autoridad y legitimidad a quien usa este procedimiento mal llamado «corrector de conductas».

El castigo responde más a la impotencia del adulto para gestionar una situación, que *al hecho en sí mismo*. Y en demasiadas ocasiones, los castigos no guardan relación ni tan siquiera con una conducta infantil, sino con la vivencia de frustración adulta descargada en el momento más inesperado contra los más vulnerables.

Los castigos no se circunscriben al hogar. También están presentes en la institución escolar.

## LOS CASTIGOS EN LA ESCUELA

Sabemos que en los centros escolares están presentes tantas formas de entender las correcciones de la conducta como tipos de profesores y modelos educativos hay. En unos, se considera necesario castigar. En otros, se buscan otras alternativas a través del diálogo, y en algunos otros, se responde de forma mixta en función del problema planteado.

Aquí nos referimos al ciclo de infantil exclusivamente.

### *La silla o el rincón de pensar*

Este nombre es un eufemismo para no mencionar la palabra castigo en educación infantil. Cuando un niño de dos, tres o cuatro años realiza una conducta que el adulto considera inapropiada, el recurso de «la silla de pensar» elimina puntualmente el problema de la escena en el aula y es un aviso indirecto, o incluso cierta amenaza, para los demás pequeños.

Pero esta práctica no siempre es inocua.

En los grupos de madres-padres se relatan situaciones en las que los pequeños que en casa desconocen cualquier tipo de castigo, desarrollan *miedo* a la escuela cuando son testigos de esta «invitación a pensar» en una sillita aislada.

¿Qué puede «pensar» un pequeño de dos, tres o cuatro años en la silla de pensar? ¿Realmente creemos que piensan cuando son «invitados» o «castigados», según el tono de voz, a ese espacio o rincón? Si un niño de esa corta edad pudiera «pensar» algo como: «creo que no debí levantar la voz de esa manera porque molesté a los demás», o «me doy cuenta de que pegar cuando me enfado no soluciona adecuadamente el conflicto», o «me estaba divirtiendo mucho, jugando con mi compañero, pero he distraído a los otros niños»..., realmente no sería un niño.

Cuando un niño pequeño es enviado a la silla o al rincón de pensar, no siente que la experiencia de ese aislamiento puntual le sirva para algo constructivo. Lo que siente es «he hecho algo mal», «qué vergüenza estar aquí».

Por tanto, siente culpa o vergüenza. Y quizás «aprenda» a que si hace tal cosa, ocurrirá tal otra. Causa-efecto. Efectivamente, es una manera de que acepte una moral basada en un funcionamiento externo, y por tanto, sujeto a imprevisibles cambios según el contexto.

Sin lugar a dudas, si nos interesa que aprenda lo que se «debe» o «no se debe» hacer, el castigo es muy eficaz. Es una enseñanza basada en el temor a la autoridad que dicta lo que es correcto o incorrecto.

Pero si lo que queremos es acompañarle, sin recriminaciones ni juicios, para que desarrolle una personalidad *razonable y respetuosa*, el camino es otro.

La pregunta inmediata es: pero... ¿y si hace algo «mal»?

Mal y bien hacen referencia a *juicios morales*. ¿Qué es eso que hace mal? ¿Quizá morder a otro niño pequeño? Desde los valores habituales imperantes, «eso no se hace» y hay que enseñarle. Desde el **enfoque profundo** de la salud y la prevención, hemos de preguntarnos la *causa*, las motivaciones que llevan a un pequeño a morder a otro, *antes* de recriminar o modificar una conducta. Y quizá descubramos a un niño pequeño asustado, rabioso o frustrado. Quizá comprobemos que ha llegado al límite de su carga emocional y no puede evitar descargarla en otros. Quizá podamos mirar a esos niños con una mirada que les devuelve la comprensión y el amor que necesitan.

### *Las recompensas: las etiquetas, caritas, estrellitas y similares*

Las investigaciones realizadas inicialmente por el doctor Skinner y, posteriormente, por otros investigadores en el campo de la psicología cognitiva-conductual concluyeron que era bastante fácil reconducir la conducta de ciertos animales con refuerzos positivos o negativos. En concreto, las palomas fueron utilizadas para demostrar que, a través del refuerzo positivo de la comida como recompensa, estas eran capaces de aprender rápidamente la conducta que solicitaba el experimentador.

Desde dicha psicología cognitiva-conductual, centrada fundamentalmente en la modificación de la conducta, hace años que en muchos centros se aplican estos métodos para modificar la conducta de los más pequeños. Entre las muchas variantes que utilizan, se otorgan unas etiquetas (caritas, estrellitas, etc.), que representan la evaluación y clasificación del profesor en relación a

la conducta del pequeño, teniendo como objetivo final no solo la evaluación temporal, sino sobre todo la *modificación de la conducta* o el refuerzo de la misma según el caso.

- *Atiende en clase*: carita sonriente.
- *Habla en clase*: carita triste.
- *Trae los deberes*: carita sonriente.
- *Obedece a la educadora*: carita triste o sonriente según la interpretación del educador.

Esta evaluación se aplica sobre varios ítems de la conducta infantil. Lo alarmante es que, efectivamente, logran resultados.

Los pequeños responden de diversas formas ante estos «premios» o castigos «suaves»: unos se ponen contentos o tristes según la evaluación del profesor, otros desarrollan temor ante una evaluación que no siempre entienden o tienen presente. Otros experimentan vergüenza al compararse con otros pequeños. Es decir, cada criatura lo experimentará según su carácter, tipo de apego y el entorno en el que se realiza.

La realidad es que estos métodos cada vez están más presentes en algunos contextos educativos. ¿A qué responde?

En ocasiones responde a la creencia de que es un «buen método» para fomentar la colaboración infantil. En otras, es la consecuencia del sentimiento de *impotencia* ante ratios numerosas que escapan al control del educador. Pero tanto un punto de partida como el otro, se están centrando exclusivamente en la *conducta* infantil y, por tanto, indica un ejercicio de control y modelaje.

Si las ratios son excesivas, los padres y los educadores deben tomar conciencia de la falta de calidad que implican estas condiciones para la atención adecuada en la primera infancia y poner manos a la obra para que, juntos, se modifique este importante problema que interfiere en el bienestar infantil. No es una cuestión de falta de profesorado, sino de la pésima gestión económica que impide contratarlos.

Si la aplicación de este método es fruto de la creencia en sus bondades, cualquier crianza con apego y educación respetuosa se ve limitada ante

semejante manipulación. El mensaje del método de recompensa-castigo, implícito y explícito, es «pórtate bien y te querré». De lo contrario, me pondré triste. Potencia la obediencia ciega, la ausencia de capacidad crítica y la sumisión. Además, favorece el rasgo de carácter de «agradar» a los demás, por encima de las propias necesidades o cuestionamiento crítico.

Las criaturas merecen ser queridas, atendidas y aceptadas, **más allá de su conducta**. La conducta nunca debe condicionar el afecto, y los castigos del tipo que sean son un mensaje claro de la incapacidad adulta para gestionar la situación.

Podemos hablar de alternativas a conductas que consideramos inadecuadas, que implican creatividad, respeto y cambios en la mirada a la primera infancia, como veremos en el apartado de la agresividad. Pero nunca permitir la manipulación que genera, por muy sutil que sea, una obediencia lograda a través de premios y castigos.

### *Sin patio*

**Privar** a las criaturas, que necesitan tanto movimiento, de la posibilidad de expandirse en el patio después de varias horas de permanecer sentados y quietos carece de sentido para la salud y la educación respetuosa. Y esto, tanto en infantil como en primaria. En realidad, se debería tener en cuenta en todo el ciclo educativo. Privar del movimiento genera más tensión y estrés, y no soluciona el problema de fondo.

Es más, en los centros educativos donde se comprende la función del movimiento y el juego, implementar a *primera hora* de la mañana la posibilidad del deporte, o de psicomotricidad relacional o incluso el yoga, como se ha señalado anteriormente, puede reducir considerablemente el *estrés y la tensión* acumulada tanto en casa como en la escuela, y favorecer un clima mucho más distendido. Es una constatación ampliamente extendida, tanto desde el conocimiento científico como desde el popular, el incuestionable valor de la descarga física como alivio de tensión y regulación psicocorporal.

En muchos centros, no solo son inexistentes estas saludables medidas preventivas, sino que para colmo se orientan en dirección opuesta, reduciendo la necesidad de movimiento y descarga altamente beneficiosa al privar a la criatura del poco rato de recreo en el patio como método de castigo y

obteniendo, como consecuencia, un aumento de la tensión (latente o manifiesta) y poca o nula solución real ante el conflicto.

Los pequeños, ante respuestas punitivas de ese tipo, solo sienten que el educador está muy enfadado. Se sienten solos, nuevamente pensando que han hecho algo «mal», pero sin comprender en profundidad las razones, a pesar de las posibles y bienintencionadas explicaciones racionales. Solo sienten que les privan de su derecho a salir al aire libre y disponer del juego espontáneo con sus compañeros.

No se aprende con represión. Salvo a tener *miedo*. Una criatura que elimina una conducta por miedo **está obedeciendo por temor**.

Es importante que, como educadores, nos preguntemos en primer lugar: «¿qué siento yo ante esta situación?». En la mayoría de las ocasiones, la respuesta será, probablemente, rabia o impotencia.

Con ambos sentimientos, el castigo solo es consecuencia directa de esa expresión emocional personal.

### *Todos castigados*

En muchas ocasiones he oído el «¡Todos castigados!» ante una situación que desborda al educador. Si lo reflexionamos, es una respuesta impulsiva que responde a un abuso de poder: *yo puedo castigaros a todos*.

Estas respuestas se dan ante muchas y variadas tesituras, como pueden ser la desaparición de una mochila o la actitud charlatana de un grupito.

Los castigos indiscriminados, que afectan a los que no están involucrados, solo pueden generar dos reacciones:

- Malestar y desconfianza entre los propios compañeros, que aprenden a buscar a los culpables del castigo inmerecido, fomentando el malestar entre los iguales y el riesgo de discriminación posterior de los que «tienen mala conducta».
- Sentimiento de que «no merece la pena ser razonable», porque el castigo *no es previsible ni evitable*, pues su aplicación es sobre el total de las criaturas. Genera indefensión, decepción y deseo de abandonar la actitud razonable.

Cuando escuchas a un niño pequeño (o en primer año de primaria) decir: «me ha castigado la maestra por culpa de Pedrito», ¿se está generando un clima de cooperación o de malestar entre los pequeños? Paradójicamente, luego queremos que colaboren...

La afirmación «para qué me voy a portar bien si al final nos castigan a todos» es la respuesta saludable de muchas criaturas ante un modelo educativo que fomenta una *percepción distorsionada* de la justicia y la autoridad.

En lugar de utilizar el castigo, podemos intentar crear **dinámicas de grupo** para reflexionar sobre esas situaciones. Podemos también hacer juegos (mayores de cuatro años) de cambios de roles, a través de los cuales, y sin pretender inculpar a nadie, se ayuda a encontrar otras formas de interacción basadas en la *confianza y no en la represión*.

## CONSECUENCIAS O CASTIGOS

Hay una clara diferencia entre el castigo y la consecuencia. Acabamos de tratar el tema de los castigos, pero conviene resaltar algunos de los aspectos ya señalados.

- En primer lugar, el castigo se impone generalmente *sin previo aviso* o con insistentes *amenazas* destinadas a que el pequeño deponga una acción no grata para el adulto. «Juan, si sigues así, te voy a castigar». Hasta que se llega al «¡Castigado!».  
En la mayoría de las ocasiones, es una respuesta proveniente de la frustración que vive el educador o progenitor ante una conducta que interpreta como inadecuada.
- En segundo lugar, el castigo genera muchos sentimientos poco constructivos en quien lo padece: rabia, frustración, sentimiento de culpa, humillación o rebeldía, etc.
- En tercer lugar, es un *acto de poder*. Si queremos sociedades democráticas, no podemos tener respuestas autoritarias.

Evitar los castigos, ¿significa *ausencia de límites*? NO.

Significa que para que el niño me respete, tengo que *respetarle yo*. Y debo ser **coherente** en la interacción que mantengo con él.

Los menores de tres años no deben tener *ni castigos ni consecuencias*. Los límites a esta edad se circunscriben a ofrecer alternativas que eviten esa conducta que consideramos inapropiada. Estos límites se plantean a través de su propio lenguaje, el juego. Siendo creativos, podemos lograr, sin choques frontales, límites naturales que no dañen su autoestima.

La **anticipación** es un recurso muy eficaz si observamos y podemos anticipar la conducta infantil. No siempre es fácil, pero es muy posible. Por ejemplo, si veo que un peque de dos años va a derramar un vaso, intento anticiparme con un: «¿me das un poquito de agua?». O: «vamos a echar el agua a la planta». O de la forma que uno considere que logrará desviar la atención del objetivo no deseable (mojar el suelo) sin necesidad de decir machaconamente: «No, el agua no se tira».

¿Por qué? Simplemente porque fijando tu atención en esa opción (tirar el agua), le resultará aún más interesante y, puesto que ha sido privado de experimentarlo, la verá en cuanto le sea posible.

Los niños necesitan explorar. Les da igual la dirección si nosotros les acompañamos con arte y paciencia, evitando los *abusos del no*. Insisto, el *no* es un recurso valioso y, como tal, debe ser utilizado en pequeñas dosis, como la homeopatía. Especialmente, es un recurso necesario en los casos de peligro.

Los niños tienen todo por descubrir y están deseosos de explorarlo *todo*. Depende de nuestro ingenio sustituir un foco de atención potencialmente peligroso o inadecuado por otro seguro y gratificante.

### *Las consecuencias y los acuerdos*

A veces hay adultos que confunden el concepto de *castigo* con el de *consecuencia*. Aunque parezcan similares, tanto en su origen como en el modo y el fin, ambos conceptos **difieren** si se observa en profundidad. Ya hemos contextualizado el castigo. Veamos el otro concepto.

Las consecuencias y los acuerdos están íntimamente relacionados. En una interacción adulto-criatura de índole democrática, se fomenta la *progresiva* conciencia de la autorresponsabilidad ante los propios actos, siempre sobre una base de **diálogo** que posibilita el *acuerdo* y la *negociación*, arte minoritario y poco integrado en nuestra vida cotidiana, debido en la mayoría de los casos, a la ausencia de referencias válidas en nuestra experiencia infantil.

A partir de los tres (muy poquito) y de los cuatro-cinco años, se pueden comenzar a **hacer acuerdos**.

Los tratos llevan tiempo para ser interiorizados adecuadamente. Y los niños no siempre quieren cumplirlos. No es por egoísmo o mala fe, sino porque las criaturas están sumergidas en el *principio del placer* que regula su vida en la primera infancia, además de estar totalmente condicionadas por una percepción espaciotemporal limitada al «aquí-ahora».

Desde esa perspectiva de inmadurez propia de la edad, y que debemos comprender para no irritarnos innecesariamente, es natural que

frecuentemente los tratos y los acuerdos cuesten llevarse a cabo, pues todos sabemos que representan *renuncias por ambas partes*. Por tanto, paciencia y perseverancia, evitando interpretar equivocadamente (intencionalidad de mentir, engañar, faltar, etc.) su dificultad para «recordar» el acuerdo. Son niños, no adultos en miniatura.

Un **buen acuerdo** se caracteriza por significar una ganancia y pérdida simultáneamente para ambas partes. En definitiva, es un beneficio para las dos figuras que han logrado un acuerdo.

Cuando imparto talleres sobre los límites, disfruto mucho al comprobar la *interesada* manera de negociar que tienen los padres o profesores, y no solo los pequeños, los cuales están en edad de vivirlo así. Por ejemplo: «Si quieres ver la televisión, primero recoges la habitación, ¿de acuerdo?». Eso *no* es negociar. Tan solo es nombrar un concepto democrático para imponer uno autoritario o un chantaje sutil.

Los acuerdos se realizan sobre un tema concreto, no sobre dos de origen diferente. Se negocia la tele (cuánto y cómo) o la recogida de la habitación (en qué momento y con quién).

Aprender a negociar no es fácil ni para los peques ni para los adultos. Nosotros debemos ser coherentes, pero también *flexibles* y saber «ceder». Ceder no implica pérdida de autoridad. Quien cede, *ha decidido* ser flexible, cuando podría haber decidido lo contrario, con lo cual carece de sentido tener miedo a la pérdida de autoridad. «Hoy estás cansado, vale, mañana lo retomamos, ¿de acuerdo?».

¿Cuándo se **acuerda una consecuencia**? En el mismo momento de alcanzar un acuerdo, apropiado y viable para su edad.

### **Ejemplo de acuerdo:**

*La mamá se encuentra ante un aumento de la demanda de ver la televisión. Ella prefiere que su hijo no vea la tele, pero es consciente de que tampoco le ofrece alternativas de juego que precisen de su presencia, porque está ocupada. Esto se repite todas las tardes. Necesita llegar a un acuerdo.*

Juan tiene cinco años: «Mamá, quiero ver la tele».

La mamá: «Entiendo que te aburres un poco y quieres ver la tele. Mamá prefiere que juegues a lo que quieras» (son casos en los que la madre no está disponible para proponer: «¿jugamos

juntos a...?»).

El diálogo continúa: «A ver, Juanito: tú quieres ver la tele *todo* el tiempo, pero yo no quiero que la veas, a ser posible, *nada*. Entonces ¿qué hacemos?» (el tono de proximidad y complicidad es importante. Es un acuerdo, no una imposición).

Ahí comienza la negociación, que ha de ser franca, sencilla y viable.

La mamá: «Mira, tengo una idea. Vamos a llegar a un acuerdo. Yo voy a aceptar que quieras verla, pero tú tienes que aceptar también verla un poquito».

Este es el inicio de una negociación breve, que abarca tanto la petición del pequeño para ver dos programas seguidos como la opinión de la madre de «mejor juegas, y tele no», hasta llegar al acuerdo que ambos acepten que *ni todo ni nada*, sino *un* programa concreto, por ejemplo.

En ese momento se establece la *consecuencia*: «Vale, pero los dos tenemos que cumplir, pues si no, no es un acuerdo. Tú apagas la tele cuando acabe el programa, y si no te acuerdas, yo te lo recordaré. Pero si no quisieras apagarla, tenemos que poner una consecuencia, pues se ha roto el acuerdo. ¿Te parece?».

A veces, si los peques no están «quemados» y se han sentido escuchados, en su deseo de mantener esa alianza pueden llegar a proponer «pues vale, si me paso, mañana nada». Si no lo propone él, la propuesta proviene del adulto. El diálogo podría finalizar así:

«Te recuerdo que si no cumplimos, mañana no podrías ver la tele, ¿vale? Mamá confía en ti, seguro que podrás hacerlo y así mañana, ¡otra vez habrá televisión!».

Este sería un ejemplo, entre muchos posibles, de negociación. El objetivo es llegar a un consenso solo sobre aquellos aspectos de la convivencia que pueden ser negociados, evidentemente.

Normalmente, si el ambiente es relajado, el tono cercano y cómplice, y la idea se transmite clara y firme, las criaturas lo captan y no sienten que pierden, sino que *ganan en confianza* mutua. Pero hemos de ser *coherentes*. Si al minuto siguiente de retirarse del televisor, somos nosotros quienes nos instalamos delante de él o del ordenador, en lugar de proponer un juego o quedar con amiguitos, los niños van a demandar los mismos derechos, y todo el arte se habrá convertido en rebajas.

Una vez que se alcanza un acuerdo sencillo con una criatura de cuatro o cinco años, es fundamental, llegado el momento, **recordarlo** con cariño, sin tono amenazante.

Por supuesto que el *factor cansancio* dinamita todas las buenas intenciones, así que hemos de respetar horarios para evitar agotamientos rutinarios que les despierten respuestas irracionales por estar desbordados. En esos casos, hablar de acuerdos previos *carece de sentido*. En un estado de agotamiento, o de descarga emocional, de nada sirve recriminar «¡están incumpliendo un acuerdo!». Las cosas nunca deben ser rígidas, por eso no hay fórmulas mágicas para todas las situaciones.

Esta forma o similares de llegar a acuerdos posibilita la interiorización progresiva de una rudimentaria autorresponsabilidad. *El niño puede decidir si romper el acuerdo*, conociendo la consecuencia, o mantenerlo porque finalmente le beneficia.

Es un aprendizaje progresivo. ¡Ojo!, no se interioriza rápidamente. Y sobre todo requiere por parte del adulto de generosidad, al mismo tiempo que de una *firmeza flexible*, para presentarse ante el niño como *un aliado con autoridad otorgada*, que acompaña a la criatura en el difícil camino de las renuncias. Actitud opuesta diametralmente al adulto que impone castigos por considerar, **unilateralmente**, que se tiene una conducta inapropiada.

## LOS JUEGOS COOPERATIVOS

En todas las escuelitas infantiles, es fundamental el fomento **de la cooperación frente a la competitividad**. Los llamados «valores» no se integran intelectualmente, por mucho que se repitan hasta la saciedad, si por otro lado y en claro contraste nuestro modo de interacción social está basado en la competitividad.

Esta es una de las incoherencias típicas de los adultos. Primero les enseñamos a *compartir* cuando todavía no están ni siquiera maduros y más tarde los incluimos en un sistema *competitivo* que insta a ser el mejor en el más feroz individualismo.

Los juegos cooperativos (existe abundante bibliografía al respecto, que sugiero consultar por su fácil aplicación) en infantil y primaria son un modo excelente de desarrollar e integrar vivencialmente la cooperación y son muy válidos para aplicarlos posteriormente al trabajo en equipo durante las etapas posteriores de investigación y estudio.

Realmente, los pequeños aprenden de la experiencia. Si deseamos potenciar la colaboración y la solidaridad como valores esenciales en una comunidad educativa, es fundamental empezar desde la base.

Os invito a introducir los juegos cooperativos en vuestra práctica cotidiana como educadores y también como padres.

En el próximo capítulo trataremos un tema esencial para favorecer la comprensión y el respeto hacia el proceso de desarrollo infantil: la agresividad infantil y la nuestra. Pero antes de introducirnos en ese tema, quiero compartir una experiencia que transmite confianza en la posibilidad de mejorar la interacción con el mundo infantil.

Justo este fin de semana he dado un taller en Madrid, en una localidad que se denomina «ciudad amiga de los niños». Una hermosa definición y también un buen recordatorio para la defensa de los derechos de los niños. Pues bien, aunque he perdido la cuenta de los talleres teórico-vivenciales que realizo sobre diferentes temáticas de los procesos emocionales, nunca olvido la emoción y el agradecimiento que manifiestan los padres y educadores cuando

finalmente *comprenden* a las criaturas y encuentran recursos *más saludables* para interactuar con sus peques, sean alumnos o hijos.

Sinceramente, siento una gran satisfacción profesional al comprobar que es posible un *cambio de mirada* a la infancia. Y siento todavía mayor alegría y agradecimiento cuando compruebo el beneficio que aporta este cambio en la atención a los más pequeños.

## LA AGRESIVIDAD INFANTIL Y LA ADULTA. FAMILIA Y ESCUELA

*Toda manifestación positiva de la vida es agresiva. Gran parte de la perniciosa inhibición de la agresividad que sufren nuestros niños, obedece a la equiparación de agresivo con perverso.*

W. REICH

La gran mayoría de talleres teórico-vivenciales que me demandan tanto los padres como los educadores infantiles versan sobre el tema de la agresividad infantil.

Entre los quince o veinte temas posibles en educación y crianza, los límites y la agresividad son los aspectos que más reclaman la atención.

¿Por qué existe esta gran inquietud?

Soy consciente de que es un tema que, a las personas con un grado mínimo de sensibilidad, les despierta impotencia y malestar. Como consecuencia de estas sensaciones, demasiadas veces desviamos la mirada hacia otro lado, sin tratar de comprender sus causas. Queremos que los peques no tengan respuestas violentas. Es una intención saludable siempre que *pongamos los medios* a nuestro alcance para generar ambientes propicios que no despierten con tanta asiduidad esas expresiones emocionales, como analizaremos a continuación.

Este deseo de evitar las respuestas consideradas agresivas en las criaturas representa una gran paradoja en la realidad en la que estamos inmersos. Por

este motivo, antes de entrar en la comprensión de esta manifestación emocional infantil que tanto preocupa al adulto, te invito a compartir una breve reflexión sobre la sociedad que nos ha tocado vivir en nuestro bello y explotado planeta.

## SOCIEDAD Y VIOLENCIA

Vivimos en una sociedad altamente violenta. Violencia de género, violencia de padres a hijos y de adolescentes a padres, violencia en los medios de comunicación (televisión, cine, juegos de ordenador...), violencia social en diferentes grados.

Hoy en día, es una realidad constatada que todavía persisten diferentes modalidades de esclavitud en diversas partes del mundo. Tanto la miseria como la pobreza son, en efecto, una lacra vigente en muchas sociedades. La violencia cotidiana, con un ejercicio de destructividad inimaginable, se ha instalado en continentes como África y Asia, donde millones de adultos y niños inocentes padecen y mueren por hambre y sed, o como consecuencia de las guerras interminables generadas por la codicia de los intereses económicos y los fanatismos religiosos.

Todos conocemos, aunque lo tratemos de ignorar por el malestar que provoca a nuestra conciencia, la existencia de una barrera ficticia e insolidaria entre el Norte y el Sur. En el hemisferio norte viven los ricos del planeta, aunque cada vez más empobrecidos por esta profunda crisis, y en el sur, los pobres e indigentes de la tierra, cada vez más ignorados, desesperados y maltratados en pleno siglo XXI. Esta profunda y artificial brecha entre el norte y el sur sitúa a los últimos en una existencia sin derecho a una vida digna de respeto como seres humanos.

La solidaridad mundial está débilmente representada con simbólicos aunque rimbombantes donativos que ni siquiera alivian el profundo dolor y malestar de estas personas, expulsadas de sus tierras y aterrorizadas por un sufrimiento crónico provocado por un éxodo impuesto y dirigido hacia la muerte.

Si la afirmación anterior suscita la menor duda, sugiero el documental *La sal de la tierra*. Por su crudeza real, este documental sobre el fotógrafo Sebastião Salgado despierta las conciencias sensibles, pero también abre una puerta maravillosa a la esperanza.

Desarrollamos una gran tolerancia ante las imágenes violentas de la televisión, sin discriminar las escenas ficticias de las escalofriantes y reales escenas de la vida cotidiana, como si «eso» no fuera con nosotros, ya que le

ocurre a otro. De algún modo, nos hemos «acostumbrado» a creer normal o inevitable esta destructividad humana que en absoluto es natural ni saludable.

Además, olvidamos que todo está interconectado en el universo. Desde la actual física cuántica, se ha demostrado que formamos parte de una red dinámica de sucesos interrelacionados, donde la interdependencia de las partes determina la estructura total de la red (teoría *bootstrap* de G. Chew).

Desde este contexto de red de los procesos interconectados, vamos a tratar de comprender el sentido y la función de la agresividad infantil.

## OPCIONES ANTE LA AGRESIVIDAD

En primer lugar, debemos plantearnos nuestra actitud y posición hacia la agresividad. Frente a una respuesta infantil de índole agresiva, podemos reaccionar de diferentes formas:

1. Agresividad adulta: existen muchas manifestaciones de **respuesta agresiva**. La más reconocible es la del adulto que genera una respuesta con marcada carga de agresividad para reprimir «educativamente» la del pequeño. Es decir, responde a las situaciones en las que verbalizando un «¡no se pega!», al mismo tiempo se propina un cachete en el trasero o en cualquier otra parte del cuerpo. Hay otras variantes punitivas, que han sido mencionadas en el capítulo anterior, donde la sustitución del castigo físico deja paso a la conocida y aparentemente inocua «silla de pensar». Otra manera de expresión de la agresividad indirecta del adulto es el recurso poco educativo de aplicar una respuesta de indiferencia y frialdad ante la demanda infantil después de la conducta inadecuada: «Te has portado mal, ahora no me pidas nada».

Respuestas, todas ellas, que van generando un círculo doloroso para todos, que suele responder a esta secuencia:

agresión infantil >> represión adulta >> reacción defensiva infantil >> mayor respuesta represiva adulta >> emergencia de la destructividad infantil >> represión adulta

Y, finalmente, en muchos casos, da lugar a la inhibición infantil: «No sé. No actúo. Me someto» (fruto de la indefensión aprendida: imposibilidad de huir o luchar), o a la rebeldía permanente (los denominados «rebeldes sin causa»).

Estas respuestas suelen responder a la actitud más habitual y automatizada en los diferentes contextos educativos, sin demasiada satisfacción ni para grandes ni para pequeños. Pues más que desactivar la agresión, la potencian o la distorsionan.

2. La otra posición consiste en proponernos desarrollar **la empatía y la comprensión**, sin caer en círculos que dificulten una salida constructiva. Para ello debemos saber observar, escuchar sin juzgar y

conocer las etapas del desarrollo emocional, evitando *interferir* al proyectar nuestras emociones no resueltas.

Sabemos que **no** es fácil. *Nada es fácil* cuando pretendemos cambiar los automatismos educativos y caracteriales. Pero es la única forma de evitar la transmisión intergeneracional de patrones educativos poco saludables de padres/educadores a hijos/alumnos.

Avanzando en la comprensión, **un factor destacable que debemos tener en cuenta** es que la agresividad infantil se encuentra en alto grado relacionada con el tipo de respuesta emocional adulta. Cuando los padres o educadores ya están en el camino de criar/educar desde el respeto, la empatía y el apego, la dificultad para gestionar esos conflictos con los peques se circunscribe a detectar las emociones que despiertan en el propio adulto, emociones que, en demasiadas ocasiones, interfieren en la comprensión de las motivaciones infantiles.

Muchos adultos comparten en los grupos, en la terapia o en las formaciones, que se dan cuenta del despertar del «ogro» que llevan dentro al entrar en contacto con las expresiones de ira o rabia de sus hijos o alumnos. Ese «ogro» es el factor más preocupante, pues es probable que involuntariamente escape al control y se proyecte en los más indefensos.

Según un informe de Save the Children (septiembre de 2005), todavía el 58,9 % de los españoles *considera necesario pegar* a un menor en alguna ocasión para educarlo, y el 47 % de los niños cree que sus progenitores tienen *derecho* a pegarles *para educar*. Este estudio se extendió a catorce países más y se comprobó que en todos ellos «pellizcar, gritar, insultar y humillar son formas de violencia contra los niños habituales y casi idénticas en todo el mundo».

Es impactante la violencia ejercida por el adulto contra los pequeños, pero no lo es menos la asunción de la misma por los propios niños, que otorgan a los adultos el derecho inconsciente a maltratarlos con la consecuente privación de la legítima necesidad a ser tratados *con respeto*.

La identificación con el agresor es un mecanismo psíquico de defensa que explica, desde la psicología clínica, la construcción de las características del futuro agresor. Es decir, esos niños, adultos del mañana, que son agredidos en

el presente, son una población de riesgo potencial para la reproducción del mismo modelo de agresión con sus propios hijos o alumnos en el futuro.

Escalofriantes datos que hemos de tener muy presentes cuando hablemos de la agresividad infantil, pues está comprobado, como acabamos de ver, que la interacción con la primera infancia no siempre despierta ternura y deseos genuinos de cuidado. En muchas ocasiones, activa las propias heridas infantiles. Es, pues, una oportunidad y nuestra responsabilidad, tomar conciencia de ellas evitando en la medida de lo posible que interfieran en la interacción con los hijos o los alumnos.

Para no repetir modelos inapropiados de educación y crianza, además de la lectura sobre el tema, se requiere formación dirigida tanto a padres como a educadores. No se cambia solo con buena voluntad, pues el carácter nos boicotea en demasiadas ocasiones. Muchas veces, un apropiado abordaje terapéutico es un recurso imprescindible para favorecer un crecimiento personal que redunde en beneficio de la interacción con la primera infancia.

Otro camino interesante y necesario es la implicación en escuelas de madres-padres con buenos profesionales afines al modelo que estamos formulando.

## COMPRENDER LA AGRESIVIDAD

Ningún progenitor ni educador desea que su hijo no sea capaz de defenderse. Todos los padres y madres quieren que sus peques sepan funcionar en la vida con seguridad y autonomía.

Sin embargo, la mayoría de los padres se debaten entre dejar que se «apañen solitos» si hay una disputa, o intervenir rápidamente impidiendo e inhibiendo la pequeña contienda: «No se pega». Los educadores se inclinan, en general, a la intervención para poner fin al conflicto. Nuevamente, no es fácil adoptar la postura adecuada en estas situaciones, máxime cuando nuestra propia educación no ha sido un ejemplo a seguir para la resolución de conflictos.

Conviene retomar nuestra propia historia infantil para rescatar, en la medida de lo posible, elementos que favorezcan cierto grado de empatía.

El problema es que a veces la infancia nos queda demasiado lejos en el recuerdo y olvidamos cómo nos sentíamos cuando éramos pequeños y dependíamos totalmente de nuestros padres, tanto para su aprobación como para recibir ese afecto incondicional que nos hacía sentirnos seguros. Quizás alguna vez no pudimos percibir su apoyo ni comprensión, con el consiguiente sentimiento de malestar o desolación. Tampoco, a esa tierna edad, sabíamos expresar nuestra incomodidad, salvo a través de rabietas o de otras emociones no muy aceptadas socialmente.

Lo cierto es que, recordemos o no nuestra tierna infancia, durante esta etapa del desarrollo las emociones son muy intensas, pues inundan totalmente a la criatura, que no dispone del recurso para su regulación a través de la razón.

No se trata de que «aprendan» a **pensar** en edades tan tempranas (silla de pensar). Somos los adultos los que debemos recordar, o aprender, que los pequeños menores de tres años son básicamente seres emocionales: sienten las emociones intensamente y las expresan desde la necesidad imperiosa de cambiar una situación insatisfactoria, que no siempre logran transmitir adecuadamente, fruto de su inmadurez natural.

Este es el caso de los menores de dos y tres años, edad en la que dicha manifestación se observa con mayor intensidad. Más adelante, si no se

abordan **adecuadamente**, estos actos impulsivos se transforman en actitudes destructivas de tipo verbal o comportamental durante la primaria y la adolescencia.

Como adultos, disponemos de otros recursos evolutivos, ni mejores ni peores, pero más elaborados y por tanto diferentes, como son la palabra y el razonamiento, así como la pretendida capacidad de diálogo, capacidades en demasiadas ocasiones infrautilizadas.

*¿Es natural la agresividad?*

Siempre que realizo esta pregunta en cualquier ámbito formativo, y llevo más de dos décadas formulándola, la respuesta es... afirmativa. Pero en la práctica, la actitud no lo es tanto.

Cuando la pregunta es teórica, la mayoría de las personas reflexionan y aceptan que la agresividad es una manifestación instintiva y por tanto natural, pero cuando nos centramos en los niños pequeños, la cosa cambia.

El diccionario de Laplanche define la agresividad como: «tendencia o conjunto de tendencias que se actualizan en conductas reales o fantasmáticas dirigidas a dañar a otro, a destruirlo, a contrariarlo o a humillarlo». Esta definición evidencia una connotación negativa del término «agresividad», presente en nuestra cultura social.

Sin embargo, la revisión etimológica demuestra que la palabra «agredir» deriva del latín *ad gredi*, que significa «ir hacia, emprender, ir contra». Esta definición se aproxima más al concepto actual de asertividad, cualidad que permite la autoafirmación del yo y la autoestima. En términos de Andrew Salter, la asertividad es un rasgo de personalidad que favorece «la expresión de los derechos y sentimientos personales».

Por otro lado, hay un consenso general por parte de los educadores y padres, que consideran que hay que enseñar a los niños «que no hay que pegar». Premisa en sí misma importante si nace de la cooperación y el respeto mutuo, pero no siempre este es el origen de dicha formulación. Antes de dictar una norma tan clara, y conocer sus consecuencias, podemos preguntarnos: ¿por qué pegan los pequeños?

Partimos de la premisa de que no se debe pegar o empujar, a pesar de que se le haya arrebatado «su» juguete. Esa es la norma socialmente extendida.

Curiosamente, ese juguete sobre el que se ha suscitado la disputa quizá no sea ni siquiera «suyo» en realidad, aunque esa consideración no forma parte de una criatura menor de tres años. Es necesario saber que para ellos no existe la propiedad privada... Hasta que los adultos se lo enseñemos, «es suyo». En estas fases iniciales del desarrollo, *todo es suyo*. Lo tuyo también es suyo. No es ningún capricho ni constituye una actitud de egoísmo, como habitualmente se interpreta. Al contrario, esta manifestación infantil responde a la fase egocéntrica correspondiente a la etapa de cero a dos-tres años: «todo es mío». Es una saludable forma de autoafirmación yoica cuando la frontera «yo-tú» no está plenamente establecida.

Satisfecha esta fase propia de la infancia, y a través de su progresiva maduración, *aprenderá a compartir*, no por obligación, sino por la simple e *inteligente ventaja* de compartir. Desgraciadamente, muchos adultos permanecen en esta fase de por vida. En muchos casos (en otros intervienen otros factores), esta actitud egocéntrica es consecuencia de no haber satisfecho esta fase en la edad madurativa apropiada.

## LA AGRESIVIDAD. IRA FUNCIONAL Y DISFUNCIONAL

Diversos autores han investigado la intención agresiva; según sus estudios, responde a dos categorías:

- La respuesta de defensa.
- La respuesta de autoafirmación frente al entorno.

La primera cumple la función instintiva de defensa frente a algo o a alguien que se vive como amenazante, y por tanto es una función de autoprotección.

La segunda categoría responde más al tipo ofensivo, destinada a la exploración y afirmación de uno mismo.

Por tanto, podemos afirmar que la agresividad, habitualmente confundida con *la destructividad*, es una respuesta adaptativa de supervivencia, es decir, instintiva y natural, cuyo objetivo fundamental es tanto la afirmación de uno mismo (defensa del espacio vital) como una posible reacción de ataque contra aquello que amenaza la integridad física o el equilibrio emocional.

Desde la teoría del apego, Peter Fónagy afirma que «no responder a la necesidad de proximidad y seguridad del niño, genera ira». Interesante aportación para tener en cuenta.

La ira no es exclusiva en los pequeños. Los adultos también experimentamos emociones de ira cuando, por ejemplo, «en los miembros de la pareja, los intentos de acercamiento de uno de los miembros hacia el otro son respondidos con un absoluto silencio» (Heard, 1973). Por tanto, las expresiones de rabia de los pequeños no necesariamente son caprichos o conductas que «no se deben» permitir. Hay que ser cautos y captar las señales que emiten para comprender la emergencia de esa rabia, que tan mal recibida es por el adulto si no entiende su naturaleza.

Por otro lado, J. Bowlby, también desde la teoría del apego, realiza una clara distinción entre la ira funcional y la ira disfuncional.

*Ira funcional*

La ira funcional viene definida como aquella que persigue el restablecimiento del vínculo.

Este concepto lo podemos aplicar en la observación directa de una niña pequeña que siente amenazado su vínculo ante la partida de la madre y comienza a llorar hasta que el llanto deriva en «la rabieta», único recurso disponible para lograr su regreso y el anhelado restablecimiento del vínculo.

Efectivamente, si una niña de dos añitos permanece contra su voluntad durante horas con terceros, puede que se muestre muy enfadada al retorno de la madre, contrariamente a lo esperado por el adulto. La madre puede comprender o molestarse por una bienvenida que no esperaba. Son muchas las ocasiones en las que la figura de apego se indigna ante un recibimiento poco amoroso en el momento del reencuentro con su criatura. En esos casos, es fundamental comprender la dinámica interna de la niña antes de reaccionar impulsivamente agravando el problema.

Pero también puede ocurrir que la niña se muestre muy apegada en el reencuentro y no deje que su madre vuelva a partir. En ambos casos, está luchando, desde diferentes estilos, por preservar su seguridad afectiva.

También se observa ira funcional cuando el cuidador principal eleva el tono de voz con firmeza ante un potencial peligro: «¡Cuidado! No cruces la calle sin darme la mano!». Son respuestas disuasorias que pretenden preservar el vínculo y no dañan al pequeño, siempre que no tengan un tono punitivo sino de prevención.

Es decir, podemos encontrar un paralelismo entre la agresividad natural y la ira funcional. En ambas hay una respuesta adaptativa de protección.

### *Ira disfuncional*

Por el contrario, la ira disfuncional se produce siempre que un ser humano, niño o adulto, se muestra enojado de manera tan intensa o persistente con otro ser a quien le une un vínculo afectivo que este se debilita en lugar de reforzarse y se produce el alejamiento de esa segunda persona (J. Bowlby). En este caso, los pensamientos o actos agresivos trascienden el estrecho límite existente entre la disuasión y la conducta vengativa. Aquí, la respuesta ya no es adaptativa y es similar a la conducta destructiva.

## CONFLICTOS ENTRE IGUALES

Llegados a este punto, podemos preguntarnos: *¿es natural que los pequeños se disputen un objeto de su interés?* Hablamos de pequeños de dos o tres añitos que están en plena etapa egocéntrica, como hemos visto anteriormente, y que dan un empujón para arrebatar el juguete. Pequeños que *sienten* que todo «es mío», percepción mediatizada por la etapa madurativa en la que se encuentran. Pequeños que se están situando en el mundo, realizando una labor impresionante para desarrollarse y que tan solo desean ser entendidos y protegidos.

Si tu respuesta es afirmativa, ¿por qué razón intervenimos para interrumpir la dinámica de defensa de los pequeños?

Solemos intervenir con nuestra toga de juez: «La tenía antes él», «Déjasela un poco ahora», «Tienes que compartir», «Es suya, devuélvesela», y un largo etcétera.

La respuesta habitual suele ser: «Tienen que aprender a compartir», «Tienen que aprender a no empujar», «Tienen que aprender a...».

Ignoramos que los pequeños aprenden a compartir **cuando llega el momento**. A la edad de cuatro añitos, instalada la socialización, los niños «saben y sienten» las ventajas de compartir. Lo saben, si no han sido obligados a hacerlo antes de su maduración desde un «aprendizaje normativo y externo», que no parte de la propia experiencia y por tanto, no suele vivirse como beneficioso. Es decir, cuando el aprendizaje ha sido prematuro, la experiencia del compartir puede vivirse como algo poco gratificante. El cuestionamiento de este aprendizaje es al margen de la buena intención de sus padres y educadores o acompañantes.

### *Los adultos y el conflicto entre iguales*

Por tanto, ante una situación de conflicto **en menores de tres años**, que se disputan un juguete en esta etapa egocéntrica, el criterio por excelencia es que no «haya daño». Ya hemos analizado la tendencia a la intervención del adulto

con una actitud normativa que no necesariamente logra una auténtica resolución del conflicto.

Al mismo tiempo, todos sabemos que una pelea inicial con empujones en *edades similares*, finaliza en muchas ocasiones con juego o risas, aunque haya habido alguna expresión de llanto puntual. Muchos padres y educadores comentan: «después de pelearse, se buscan para jugar». Los niños pequeños todavía no han desarrollado el sentimiento de rencor como se observa en algunos adultos. Solo quieren jugar y, en ese juego, buscan y defienden su espacio personal y sus intereses, que, recordemos, son intereses naturalmente egocéntricos.

### *Edades diferentes*

Otra cuestión es que haya diferencia de edades. En edades diferentes (cuatro-años, o cinco-tres años...), nuevamente el criterio es «que no se hagan daño».

Por tanto, la prioridad es la de estar atentos para que no haya abusos del mayor hacia el pequeño, pero evitando la automática recriminación inmediata en caso de que se produzca una agresión, que, nuevamente, puede generar sentimientos penosos en el agresor, potenciando un círculo vicioso del que es difícil escapar: «siento celos, me da rabia y agredo, me recriminan, siento más rabia y más deseo de agresión».

Para evitar agresiones, fruto generalmente de los celos, es necesario nuestra *presencia*. Es ilusorio creer que los niños pequeños juegan «solos» mientras nosotros hacemos otra actividad. Debemos estar presentes, máxime cuando aparecen los celos o la rivalidad. De lo contrario, que no nos sorprendan los conflictos, que además de no presenciarlos, nos llevan a buscar «al que empezó primero». Ningún niño reconocerá su autoría si va a ser recriminado. Tampoco lo hacen los adultos. Estamos rodeados de ejemplos que lo testifican. Si van a ser recriminados, los peques, que son peques pero no tontos, tratan de defenderse como pueden, aunque no sea lo correcto.

Es de vital importancia comprender que somos acompañantes que podemos anticiparnos a los conflictos, muchas veces anunciados previamente, *proponiendo alternativas*.

Y también somos acompañantes cuando el conflicto ya está en marcha, para evitar el daño, y también el juicio.

### *A partir de cuatro años*

Cuando son más mayores, y después de que haya pasado la tormenta del conflicto (nunca *durante*), se puede dialogar. Primero escuchando y luego ayudando a *buscar alternativas* válidas para la siguiente situación similar.

Los niños de cuatro años pueden proponer alternativas ante la pregunta: ¿qué podemos hacer para que no ocurra esto en la próxima ocasión? Y si no se les ocurre nada, podemos sugerir: «qué te parece si...». Es decir, dependiendo de cada conflicto podemos sugerir: «qué te parece si le preguntamos si quiere jugar contigo», «... si te deja el juguete», etc. Si son ellos los que no desean dejar el juguete, podemos verbalizar: «si ahora no te apetece, no lo hagas. Quizá luego lo puedas compartir...».

No hay respuestas mágicas. Las respuestas sobrevienen de la **comprensión del origen** del conflicto y, una vez comprendido, dependerá de nuestra capacidad de empatía fomentar la resolución de los mismos.

En definitiva, cuando tratamos el tema de la agresividad o cualquier otro, la cuestión está en **confiar o desconfiar en la primera infancia**.

En nuestra realidad actual, constatamos la gran desconfianza que subyace en los modelos educativos «yo sé-tú no sabes», de índole jerárquico y con diferentes grados de autoritarismo.

La **desconfianza** hacia los niños pequeños se halla muy arraigada en nuestra cultura. Confundimos *proporcionar medios adaptados a su edad para que ellos aprendan según sus motivaciones* con imponer aprendizajes educacionales y morales por **miedo** a que, de lo contrario, estemos generando seres irracionales, egoístas y asociales.

Detrás de esta formulación se encuentra la teoría psicoanalítica de la frustración, de la que hablo en mi anterior libro. Teoría en la que las criaturas son miradas desde la lectura de «perversos polimorfos», insaciables y egoístas, y que por tanto deben ser educados y moldeados para adaptarse al funcionamiento social. Adaptación, por otra parte, poco cuestionada en

relación al funcionamiento social al cual se pretende lograr dicha adaptación infantil. Es decir, con anterioridad a plantearnos una adaptación infantil al medio social, podríamos preguntarnos si esta sociedad responde a valores y modelos saludables o, por el contrario, asistimos a un funcionamiento poco saludable que necesita sanar y cambiar de dirección para salvaguardar la salud y la vida en el planeta.

## DESTRUCTIVIDAD

Continuando con la discriminación de conceptos, que son asiduamente confundidos en la práctica educativa y también familiar, llegamos al planteamiento de la destructividad.

La destructividad (ira disfuncional) es consecuencia de una agresividad reprimida. En ocasiones es adaptativa con la vida, pues permite lograr la propia supervivencia en caso de amenaza real y peligro vital.

La destructividad, al contrario que la agresividad, conlleva el componente de «necesitar dañar» al otro. Su característica más destacada es que no responde a un conflicto manifiesto. Es decir, aparentemente, a los ojos del observador, no ha mediado conflicto alguno.

En relación a la primera infancia, los actos destructivos merecen una atención especial para *desactivarlos sin reprimirlos*. Es todo un arte, que sin empatía y la previa resolución de la propia ira interna como medio de prevención para no proyectarla en los pequeños, es difícil de abordar y manejar.

Este es un aspecto que merece la suficiente humildad y capacidad para reconocer nuestros límites, de tal manera que podamos *mirar* a los pequeños libres de cargas y prejuicios.

Entonces, si la agresividad y la ira funcional son naturales, ¿de dónde proviene la destructividad o ira disfuncional?

Imaginemos una olla a presión de las antiguas, sin válvula de escape. A medida que se calienta y calienta cada vez más, va aumentando su tensión interna, hasta que finalmente **explota**. ¿Qué otra opción tiene?

Cuando una niña ve coartado el derecho a reaccionar agresivamente (defensa de sus intereses vitales), va acumulando tanta violencia que la única salida será la explosión irracional.

La actitud destructiva es un **síntoma**. Es la expresión máxima de que hay algo que no funciona bien tanto si lo manifiesta un niño pequeño como si es un fenómeno social más o menos exacerbado.

En la primera infancia, es una consecuencia directa de un malestar infantil intenso que lleva al pequeño a adoptar posturas desesperadas que hacen daño a los otros, pero también a sí mismo. Es en realidad un *síntoma que hace sufrir* y genera sufrimiento a quien ejerce la actitud destructiva y a quien la soporta, aunque evidentemente de forma diferente.

La destructividad se vivencia como una fuerte presión interna que explota sin previo aviso. Es como un río al que se le imponen canalizaciones que desvían su curso natural y termina desbordándose ante las primeras lluvias sin poder evitarlo. Los ejemplos de destructividad son muchos, desgraciadamente, tanto en las aulas como en la sociedad, y van en aumento según constataciones directas en la consulta especializada y los testimonios de los propios educadores infantiles.

Es necesario distinguir la manifestación agresiva de una destructiva. Y es necesario aprender a leer adecuadamente estas dos conductas para NO ACTUAR indistintamente ante una o la otra. Recordemos que la agresividad cumple una función natural de autoafirmación de la vida y de defensa y no requiere mucha intervención, salvo si hay probabilidad de daño o diferencia de edad. En ese caso, es fundamental evitar la culpabilización.

En el caso de la destructividad, también se necesita atención sin recriminación ni respuestas punitivas. Un niño pequeño destructivo es un niño que sufre y que espera **ser comprendido, no castigado**. Merece una atención específica que desactive su sufrimiento y, como consecuencia, su conducta destructiva.

Al final de este capítulo, veremos recursos y claves fundamentales para atender tanto la agresividad como la destructividad infantil.

### **Ejemplo: «Morder» en una escuelita**

Analicemos un ejemplo típico que puede observarse con cierta frecuencia en las escuelas. Idéntica escena podría darse en casa con hermanos o amiguitos.

#### **Educador:**

*«Isabel, te he dicho que no se empuja.*

*Isabel, te he dicho que no se pega.*

*Isabel, estás castigada hasta que aprendas a no pegar. Vete a la silla de pensar».*

Después de varios días, o quizá meses, la escena se recrudece:

«Isabel, muy mal, ¡eso no se hace! Has mordido a Manu, que no te ha hecho nada, ahora mismo le pides perdón y le das un besito».

**Isabel**, si pudiera escribir y decir lo que siente, quizá compartiría:

«Me siento perdida con tantos niños que me quitan la atención de mi educadora. Necesito que me coja en brazos, que juegue conmigo y que me acompañe cuando se lo pido. Me da rabia que atiendan a Andrés antes que a mí. Y no me gusta que me riñan si quiero el juguete de Juan. »Me siento sola y rabiosa y necesito sacar este malestar. Muerdo porque me siento mal y no sé qué hacer...».

Y probablemente, si pudiera dar nombre a lo que siente cuando es enviada a la «silla o rincón de pensar», después de pedir perdón y dar **el besito** correspondiente, Isabel escribiría:

«¿Por qué me mandan solita a ese rincón? Yo solo quiero que me hagan caso y no me gusta sentir que no me quieren. Además, no me gusta dar un besito cuando estoy enfadada».

En el caso expuesto, es evidente que Isabel no dispone de este proceso de razonamiento. Simplemente **siente** malestar interno, tensión en su boca, y necesita descargarla.

En su desarrollo psicoafectivo, todavía está en la fase oral del desarrollo (ver *Amar sin miedo a malcriar*) y utiliza la misma zona para la experiencia placentera que para la descarga emocional de la rabia.

Este caso de destructividad por parte de Isabel, a pesar de que morder responde a un acto que provoca daño y se ha producido sin que haya mediado conflicto aparente alguno, ¿es una acción consciente en edades tempranas? ¿Creemos realmente que la pequeña es consciente del *daño* que puede provocar?

Este tema es de **crucial importancia**.

Pues si creemos que es *consciente* de las consecuencias de su acto, estamos viendo a un pequeño monstruo que quiere dañar. Sin embargo, si comprendemos que su descarga de rabia impulsiva responde a procesos internos que ni la propia niña comprende, nuestra *mirada* se dulcifica y nos preocupa el malestar y sufrimiento que siente para actuar así.

No olvidaré nunca a una **maestra** que en un grupo de formación confió, con cierto grado de culpa, la siguiente reflexión en relación a su actuación con Fermín, un pequeño de dos años y medio: «Yo quería que Fermín dejara de morder. Probé de todo: castigarle en un rincón. Dejarle sin recreo. Hablar con sus padres. Y nada. Cada vez peor. Hasta que un día pensé que si Fermín experimentaba lo que se sentía en un mordisco, dejaría de hacerlo. Así que le

devolví el mordisco que acababa de dar a otro niño. Lloró y me dio pena. Pero creí que así aprendería...».

Ante la pregunta expectante del grupo: «Y... ¿qué pasó?», la maestra reconoció que Fermín dejó de ir a la escuela durante un tiempo, pues la madre le comunicó que el pequeñín, llorando (sin saber dar razones a su edad), se negaba a ir a la escuelita.

Reacción natural de un pequeño que, siendo inmaduro para comprender sus emociones, recibe del cuidador una agresión *incomprensible* con el consiguiente terror a repetir la experiencia. Sin llegar a este extremo, hay muchas situaciones similares que pretenden corregir la conducta sin comprender la causa.

¿Fue esa actuación educativa?

Afortunadamente, la educadora había comprendido que la empatía no se impone en edades tempranas, sino que se desarrolla progresivamente durante todo el ciclo escolar. Y también aprendió a observar a los pequeños con comportamientos disruptivos y a prestarles una atención **no punitiva**, al mismo tiempo que realizaba entrevistas con los padres de estos peques para comprender la situación familiar.

Sigamos con esta exposición, que confío pueda abrir la puerta de la empatía a educadores y padres en este tema tan delicado.

Una niña pequeñita con rabia interior acumulada, ¿contra quién dirige la descarga de su emoción? A veces los pequeños con mucha carga emocional acumulada muerden a los adultos, sobre todo si sienten que están siendo frustrados y viven con mucha impotencia *su* vivencia de no ser comprendidos.

Pero en la mayoría de las ocasiones, el niño con carga destructiva atacará a los más débiles (mordiscos) y sin que medie conflicto alguno. Esa es la diferencia fundamental que debemos tener presente.

¿Significa que un acto destructivo debe ser reprimido?

Si actuamos así, reprimiremos el síntoma sin llegar a la causa. Evitamos quizá que dañe a otros, pero la criatura sigue estando muy afectada por su carga de malestar y sufrimiento sin solventar. Si a pesar de todo, reprimimos esa

conducta porque creemos que es inadecuada sin atender a la causa que la origina, no haremos más que desplazar el problema.

Porque ese niño concreto, esa niña como Isabel o Fermín, nos está indicando a través de ese síntoma que lo está pasando muy *mal*, y que necesita ayuda urgentemente, y no mano dura. Y para ayudarle, debemos intentar averiguar qué le está pasando. Quizá no está recibiendo la atención que necesita y su forma de petición, siendo inadecuada, sea la única que conoce.

### **Ejemplo ilustrativo**

Ayer atendí a una familia que presentaba varias demandas en relación a la comprensión de aspectos emocionales en su pequeña de cuatro años.

En un momento de la sesión, la nena, a la que llamaremos Sofía, empezó por iniciativa propia a interactuar conmigo, como suele acontecer generalmente sin que sea necesaria ninguna intervención por mi parte.

De forma espontánea, y con una transparencia propia de la edad, nos dio una lección magistral a los padres y a mí. En un momento de la interacción, con aire desenfadado, se acerca y me cuenta, literalmente:

—¿Sabes? A Andrés lo han castigado hoy en la silla de pensar.

Por supuesto, mi atención fue absoluta ante esa incipiente complicidad mostrada por la nena. En el mismo tono desenfadado, le pregunté:

—¡Uy! ¿Y sabes por qué?

La nena no lo duda ni un segundo:

—Porque pega a los niños.

Contagiada por su espontaneidad, le pregunto:

—¿Y qué crees que ha pensado en esa sillita?

Su respuesta fue inmediata y demoledoramente clara:

—Naaada... Sigue pegando igual.

A continuación reanudó el juego libre entre las colchonetas mientras los padres me compartían otras preocupaciones.

Este ejemplo, aparentemente anecdótico, permite hacer una reflexión profunda:

Si realmente fuéramos capaces de empatizar, confiar y creer en las criaturas, esta genuina respuesta infantil ante la pregunta de la función de la sillita de

pensar sería la constatación más clara que podemos encontrar en relación a la utilidad de este tipo de intervención correctiva y supera con creces cualquier argumento esgrimido por concienzudos científicos o expertos en la materia, incluida mi aportación profesional.

**La clave esencial que postulo** en el presente libro en relación a la interacción con la primera infancia radica, por tanto, en *mirar con ojos de niña* para comprender realmente sus auténticas motivaciones y conductas.

Arte difícil en nuestra dinámica de funcionamiento habitual, llena de tópicos infundados.

## FALSAS REPARACIONES

Es muy frecuente que, ante manifestaciones agresivas o destructivas, los adultos sugieran la «brillante idea» de reparar el daño del supuesto agresor, indicándole a este que debe compensar la agresión a través de un gesto afectivo al agredido.

### *El «besito»*

Retomando el análisis del caso de Isabel, siempre me ha llamado la atención la **incoherencia** de obligar a dar «un besito» cuando ha habido *una agresión*. Los besos se dan libremente cuando se siente afecto, ¡pero *nunca cuando se está experimentando la emoción de la rabia!*

Es una auténtica perversión que **confunde** a los pequeños.

Tanto es así, que he presenciado muchas veces (en las observaciones realizadas en escuelas convencionales y alternativas o libres) que cuando los pequeños van a «morder» a un igual o más pequeño sin que medie conflicto, comienzan la interacción dando un besito, besito que inmediatamente se transforma en un mordisco. Como consecuencia de la intervención adulta, han interiorizado que las dos cosas *van juntas*, en un intento fallido de *satisfacción de su necesidad de expresión de la rabia*, paralelamente a la obediencia de la expectativa adulta de reparación por medio de dicho «besito». Es decir, su conducta manifiesta que, efectivamente, **no** han entendido nada. Respuesta, por otra parte, totalmente saludable ante una propuesta incoherente.

A quién le gustaría que en plena discusión con la pareja o con el jefe, un compañero le indicara: «Venga, ahora (en plena expresión del malestar) dale un besito».

Son niños pequeños, pero no tontos, como menciono reiterativamente y no me canso de insistir. Sus emociones son genuinas, y debemos comprenderlas sin tratarlos como si fueran objetos en lugar de personitas dignas de respeto.

Para tratar adecuadamente estas emociones, tenemos que intentar **conectar** con la rabia que nos suscitan como padres y educadores estas expresiones. *Y tratar de canalizar nuestras propias emociones, para luego poderlos acompañar adecuadamente.* Pues es de todos conocido que la violencia engendra más violencia... De ahí se deriva un **criterio saludable** fundamental: el castigo, la humillación y otros recursos son inapropiados para solucionar el conflicto de fondo.

### *Los insultos y el perdón*

Atravesada la barrera de los tres añitos, en los que la respuesta agresiva (defensa del espacio vital sin ánimo de dañar) ante la frustración se produce mediante la expresión motriz por excelencia, manifestada por medio de empujones o patadas, las criaturas algo más mayores necesitan expresar su malestar de alguna manera.

Entre los tres y los seis años, se van conformando los mecanismos defensivos, al mismo tiempo que emerge la función simbólica, el lenguaje y la socialización.

Socialmente, está muy mal visto que una criatura de tres, cuatro o cinco años diga: «tonto», «mala» o expresiones que van subiendo de tono y que todos conocemos.

Ayer mismo, en un grupo de madres-padres, volvió a salir este tema, como tantas otras veces:

Mi hija de tres años, cuando se enfada, me dice *tonta*, y no sé qué hacer ante ese insulto. Yo le digo que eso es *feo* y *no se dice*, pero ella insiste y me enfada mucho. Ante mi enfado, siempre acaba llorando. No sé cómo salir de esa situación.

### *Reflexiones*

- Lo primero que tenemos que preguntarnos es: ¿dónde lo ha aprendido? Por supuesto que, ante esa pregunta, la mayoría de padres responde: «en casa no, nunca usamos esas palabras. Lo aprende en la escuela». En la escuela, la respuesta es idéntica: «aquí no se permite, así que lo traen de casa». Ejemplo interesante de ping-pong para evitar ser inculcados, cuando **no** es ese el objetivo. Mi pregunta apunta a que dicho aprendizaje *no es innato*, sino que

proviene evidentemente de los círculos sociales. Espacio en todo caso donde se podría trasladar el cuestionamiento si se pretende erradicar coherentemente esas expresiones infantiles.

- Lo segundo que tenemos que analizar es ¿cómo puede un niño de tres años manifestar su enfado o malestar? Es decir, ¿de qué medio dispone para expresar su frustración?

Por ejemplo, imaginarnos la siguiente situación en un niño de cuatro años que está sintiendo una frustración: «mamá, quiero decirte que antes no me ha gustado cómo me has hablado y menos todavía la forma de recriminarme que has tenido, pues me has impedido explicarte las razones que me han llevado a actuar así, como consecuencia de mi sentimiento en ese momento».

Esta no sería evidentemente la respuesta de un niño de cuatro años, sino, quizá, la de un adulto con madurez de cuarenta.

Los niños pequeños no disponen del metapensamiento (capacidad para reflexionar sobre el propio pensamiento) ni de la función reflexiva, propios de etapas más tardías del desarrollo. Es decir, no pueden reflexionar y dar nombre a una situación que requiere tanta elaboración emocional y mental. Sencillamente, *abrevian*, conectando con la emoción de enfado con un contundente y económico: «tonta».

En ese instante, el adulto que recibe semejante «insulto» levanta todas las barreras disponibles para derribar la empatía, y emergen, como si de un iceberg se tratara, todos los conceptos disponibles en la educación recibida, dispuestos a ser utilizados como argumentos para una supuesta buena educación. Conceptos como «respeto a la autoridad», «la educación», «los buenos modales», y un sinfín de nociones más, son esgrimidos como una cascada que interfiere en la comprensión de la inmadurez de esta etapa, y que desvía el foco de atención hacia «la forma» en lugar de atender al «contenido emocional».

- En tercer lugar, y ante el cuestionamiento anterior, emerge la pregunta habitual: «entonces ¿no hay que hacer nada?». Siempre estamos *haciendo* de una u otra forma. Pero esa no es la cuestión esencial. Sino desde dónde me sitúo para formularme esa pregunta.

*Hacer desde el presente modelo es consecuencia de comprender. Hacer sin reflexión ni comprensión acostumbra a ser un atropello.*

Desde este **contacto** con la emoción del pequeño, y reconociendo que los insultos, siendo inapropiados, están desafortunadamente presentes por doquier en la sociedad, podemos considerar:

1. La expresión de dicho «insulto» como una manifestación de *malestar*.
2. El reconocimiento que el aprendizaje del mismo es consecuencia de un mimetismo inevitable (mientras no haya cambios), al ser expuestas las criaturas a este ambiente social *tan poco respetuoso*.
3. Tratar el tema con tacto, *sin respuestas narcisistas autoritarias* («a mí no me hablas así»), sino ayudando a que esas respuestas sean acompañadas por el adulto en el origen de la emoción que las ha originado. «Vaya, ¡estás muy enfadado!», para continuar desdramatizando y respondiendo con complicidad: «a veces puedo ser un poco tonta, nos pasa a todos, a ti también, a tu hermanito, a los amiguitos...». Desde esta posición de complicidad se vehiculiza una pequeña válvula de escape que sintetiza un malestar puntual al mismo tiempo que, una vez comprendido, deja de tener tanta connotación negativa.
4. En los casos de insultos más fuertes, debemos comprender que realmente desconocen el contenido de dicho insulto. En ese caso, hay que ayudarles *sin recriminación* a que lo sustituyan por algo más suave: «esas palabras las dicen los adultos que no saben tratarse bien. En casa o en la escuela, no las necesitamos porque nos escuchamos, ¿no crees?». Poco a poco, sin darle más importancia (desconocen la carga que esconden esas irrespetuosas palabras adultas), irán eliminándolas si nosotros mismos les restamos importancia. De esa forma se extinguirán igual que se incorporaron.
5. Somos los adultos los que debemos cuidar nuestra comunicación, ser conscientes de las vulgares expresiones que seguimos alimentando cuando hablamos de forma inapropiada, criticando o expresando un malestar. Seamos **coherentes** en la educación, la escuela y la sociedad. Si no podemos controlar todos esos contextos educativos, al menos no recriminemos el efecto de un espejo que responde al ambiente social. Ayudémosles poco a poco, y en función de la edad, a comprender que hay otras formas de manifestar el *derecho a manifestar el malestar*.

## CLAVES Y RECURSOS

Los recursos para abordar esta delicada temática son muy demandados en la fase inicial de las formaciones. Si bien son necesarios, carecen de consistencia si no se acompañan de una **comprensión previa y profunda** de los procesos emocionales infantiles.

En dichos grupos y formaciones siempre insisto en que una adecuada comprensión del llamado «problema», favorece la *búsqueda de estrategias creativas* adecuadas para cada situación. Mi función ante esta demanda de recursos se centra en que sean los propios padres y profesionales los que encuentren estas estrategias, *descendiendo al nivel de los pequeños tanto de forma literal como en el ámbito emocional*. Ese es el arte de criar y educar con conciencia y respeto, y mi objetivo esencial en dicho abordaje.

Los cursos y talleres que ofrecen recursos sin un profundo trabajo previo que descarte tópicos y creencias y **afine la percepción** se quedan en mera aplicación de técnicas desprovistas de corazón.

Veamos algunos de los recursos, consecuencia de una mirada respetuosa y empática, que trabajamos y elaboramos, desde mi enfoque preventivo en la formación del profesorado y en los grupos de padres, para abordar las expresiones agresivas y destructivas.

- **Conectar** con el sentimiento que nos produce, como educadores o padres, la respuesta agresiva o destructiva del pequeño. Es decir, ser conscientes de nuestra propia reacción agresiva. No es lo mismo *conectar* que *controlar*.

En el **control** hay una acumulación de malestar y por tanto no se está produciendo la empatía. El aumento de la tensión derivará en «explotar» de forma «descontrolada». De hecho, y para subrayar esta diferencia, en uno de mis grupos, un padre me comentaba: «aguanto y aguanto hasta que exploto». No hay nada de educativo en este control, que es fruto de una comprensión intelectual, pero no de un verdadero anclaje emocional.

Por el contrario, **conectar** significa «darme cuenta de que algo me incomoda», tratar de ver lo que ocurre exactamente e intentar buscar soluciones adecuadas para cada situación. Esta posición implica empatizar, y mirar al pequeño y sus motivaciones **antes** de actuar.

- **Respuesta automática.** Para conectar necesitamos **pararnos** un minuto para sentir y ser conscientes antes de responder impulsivamente con un enfado, castigo o recriminación. Este espacio interno permite que se puedan dar los dos pasos siguientes.
- **Verificar.** En las formaciones, insisto especialmente en esta condición: primero verificar. A veces nuestra percepción está distorsionada por creencias, tópicos y, en definitiva, ignorancia. Es fundamental verificar si realmente «esa» es una conducta inapropiada etiquetada de forma automática. Por ejemplo, el criterio impositivo de «hay que compartir». Permitirse valorar si ese probable «mío» responde a una respuesta infantil natural durante su proceso, y como tal puede ser interpretada desde otro lugar menos moralizante y más respetuoso.
- **Empatizar.** Lo prioritario es invertir la pregunta «qué hacer» ante una situación por «cuál es la causa del conflicto». Desde ese cambio de posición se evitan las respuestas automáticas de «eso no se hace», «castigado», etc. Desde ahí es más fácil comprender la conducta que consideramos inapropiada, *sin buscar culpables*. Tratar de detectar quién empezó el conflicto no soluciona dicho conflicto y nos erige en *jueces* de la situación y, por tanto, **nos aleja** de ser acompañantes y ejemplo en la resolución del conflicto.
- **Canalizar.** Aprender a respetar la emoción, *dándole nombre*: «vaya, veo que estás muy enfadado», ayudando a que su expresión emocional no sea reprimida o culpabilizada («no se llora», «no se pega», «no se grita»), sino que pueda ser expresada *sin dañar* a otros. Para eso es fundamental contar con espacios que favorezcan la descarga en cojines o colchones, así como los juegos de «peleas» con adultos, en las que el cuidador «sepa perder» sin dramatismos y convierta la descarga emocional en un juego placentero. Incluso si el juego deriva en la franca expresión del llanto como forma liberadora de la emoción, hemos de acogerla con respeto y dispuestos al contacto corporal que la criatura desee permitir.
- **Tiempo** para la «escucha activa» a nuestros hijos y alumnos. Preguntar «qué ha pasado», antes de reprobar, es una práctica respetuosa y necesaria ante cualquier conflicto, y se evitan las expresiones verbales humillantes o desconfirmantes, fruto de nuestra propia agresividad. Los pequeños necesitan ser escuchados y aceptados desde el corazón, sentir que *no son juzgados* por sus intentos de aprender a defender su espacio en la interacción con los iguales, más allá de que sean adecuados o no para el adulto observador.

- **Acoger en el conflicto.** Esta es la premisa educativa **más difícil**. En caso de conflicto, es necesario acoger al agresor y al agredido. Si atendemos exclusivamente a la criatura agredida, estamos ignorando que esa conducta va a *generar más rabia o culpa* en el agresor que se siente «no atendido». No se trata de saber quién fue el culpable o quién empezó. Atender a los dos significa transmitir el mensaje claro y firme de: «estoy aquí, para cuidar de los dos». Recordemos que un niño que agrede desde una conducta destructiva es *un niño que sufre y necesita ayuda*. Abandonarlo a su suerte o recriminarlo significa un incremento en su malestar y una conducta disruptiva en aumento. La comprensión teórica de este abordaje ayuda mucho a entender las dinámicas emocionales de los pequeños. Sin embargo, participar en los **talleres teórico-vivenciales** favorece la integración teórica a través de la experiencia.

Hasta aquí hemos abordado los aspectos clave para la comprensión y gestión de la agresividad infantil y la adulta. Confío en que este abordaje te permita ampliar horizontes y te guíe en el **acompañamiento desde el respeto** a los más pequeños.

Ahora vamos a tratar otro tema de similar importancia en relación a los procesos madurativos: LA SEXUALIDAD INFANTIL.

## **LA SEXUALIDAD INFANTIL Y LA ADULTA. EN LA FAMILIA Y LA ESCUELA**

*El placer es el motor de la vida.*

OLA RAKNES

Este capítulo sobre la sexualidad es tan importante y esencial como el tema precedente de la agresividad. Sin embargo, es bastante menos demandado en los talleres formativos para educadores o madres-padres.

En mi libro anterior hay referencias más extensas sobre la sexualidad infantil, así que vamos a abordarlo de una forma más sintética y desde las premisas de las fases del desarrollo tratadas previamente en los capítulos anteriores.

## **BREVE APROXIMACIÓN**

Sabemos que el pionero en el descubrimiento de la sexualidad infantil fue el psiquiatra Sigmund Freud. Desde las aportaciones del psicoanálisis, Freud postuló la existencia de una sexualidad infantil que revolucionó los cimientos sociales de su época. Finalmente, se pudo admitir, no sin resistencias sociales, la evidencia de una sexualidad desde las primeras etapas tempranas del desarrollo infantil.

Hasta el siglo XX, la sexualidad estaba íntimamente vinculada a la reproducción. Su emergencia estaba relacionada con la adolescencia y se hallaba condicionada por fuertes convicciones morales y religiosas que propiciaron un rígido tabú en la función natural de la sexualidad.

Son muchos y ricos los aportes del psicoanálisis para comprender el desarrollo de este instinto básico implicado en los procesos de desarrollo psicoafectivo, y es fundamental conocerlos si se desea profundizar en el tema. Por otro lado, es innegable que este modelo ha sido foco de numerosas críticas, especialmente en relación al enfoque de la sexualidad femenina, interpretada en los orígenes del psicoanálisis desde la concepción del monismo sexual, es decir, partiendo de una esencia masculina en la libido humana.

Desde el paradigma y las aportaciones reichianas (Wilhelm Reich, psiquiatra y psicoanalista, pionero en el abordaje psicosomático), encontramos un significado integral al proceso de desarrollo sexual en la primera infancia.

No es mi intención citar autores ni investigaciones que exceden del objetivo del presente capítulo. Pero sí considero imprescindible mencionar las fases sexuales durante el proceso de maduración psicoafectiva.

## FASES SEXUALES

Existe una gran confusión entre sexualidad y genitalidad. Es un tema que requiere espacios de profundización específicos para su adecuada comprensión. Sin embargo, y a modo de señalización, podemos mencionar algunos aspectos que nos permitan cierta comprensión básica.

Desde el psicoanálisis ortodoxo, se estructuran tres fases en el proceso del desarrollo psicoafectivo infantil. Cada fase se caracteriza por una zona erógena, que es la fuente de la pulsión libidinal de esta etapa. Vamos solamente a nombrarlas, puesto que un desarrollo adecuado nos desviaría del objetivo actual.

- a. Fase oral,
- b. fase anal, y
- c. fase fálico-genital infantil.

Las etapas temporales de dichas fases varían según los diferentes autores psicoanalíticos y no corresponde aquí desarrollarlo.

Desde la perspectiva del abordaje preventivo, consideramos las fases del desarrollo psicosexual como el hilo conductor para la formación de las diferentes estructuras del carácter. Sin ánimo de entrar en estas consideraciones de índole clínico, simplemente las voy a mencionar circunscritas al tema que nos ocupa.

### *Fase oral*

Es el período que abarca básicamente desde el nacimiento hasta los tres años de vida.

Durante la fase oral, el contacto boca-pezones, cumple varias funciones esenciales: placer, nutrición y conocimiento del mundo externo.

La satisfacción sexual oral, a través del placer del amamantamiento durante esta fase, proporciona al bebé una manera de interiorizar el mundo externo

como seguro y gratificante. En caso de inexistencia de lactancia natural, un biberón dado con presencia emocional, favorece el apego seguro entre madre-bebé.

Todas las exploraciones a través de la boca son naturales en los bebés. La única limitación debe ser el sentido común: si un bebé menor de dos años se va a introducir cualquier veneno en la boca, hemos de impedirselo con afecto, pues nuestra intervención responde a una evidente cuestión de supervivencia.

Pero en otras ocasiones, y con condiciones mínimas higiénicas, carece de sentido la tendencia a impedir que los bebés se lleven cosas a la boca. Es su manera de *conocer e interiorizar el mundo exterior*, al estar inmersos en plena fase oral. La restricción manifiesta de «eso no se hace» se observa con frecuencia al ignorar una función natural que, insisto, requiere solamente de sentido común como medida de protección primaria en la infancia.

### *Etapas anal*

Desde el psicoanálisis, esta es la segunda fase del desarrollo libidinal, y se caracteriza por la organización de la libido bajo la primacía anal. Es una fase que, según el psicoanálisis ortodoxo, se inicia a los dos años y finaliza aproximadamente a los cuatro.

Desde el enfoque de la prevención, consideramos que la etapa anal no es una fase como tal. Se atraviesa durante un período breve en el tiempo (etapa), siempre y cuando no se produzcan interferencias externas que provoquen regresiones o fijaciones.

El control de esfínteres se inicia cuando existe madurez psicocorporal para realizarlo, superados los dos añitos y en función de cada caso concreto, *sin forzar ni recriminar*. (Para mayor información, consultar mi libro anterior.) Muchas alteraciones del control natural de los esfínteres son consecuencia directa de haber interferido en este proceso, en la mayoría de las ocasiones de forma inconsciente o por ignorancia.

**No** puede haber un criterio uniforme para la retirada del pañal. Dicho mandato es fruto de la ignorancia. La maduración de los esfínteres no guarda ninguna relación con «la llegada del verano», o «la entrada en la escuela», o

«todos al mismo tiempo en el aula». Es un proceso delicado que debe realizarse en el **hogar en compañía de los cuidadores principales**.

Desgraciadamente, hay muchas escuelitas que imponen como condición que haya una retirada previa del pañal al inicio de la escolarización, pues se sienten impotentes ante tantos cambios de pañal simultáneos. Sin embargo, en muchas ocasiones, los niños no están maduros para ello. En otras escuelas, solicitan la presencia de los padres para el cambio.

Es importante tener en cuenta que la gran mayoría de interferencias se producen durante esta etapa, como consecuencia de no observar o discriminar las señales emitidas por el bebé y que nos dan las pautas de su estado de maduración necesaria para la retirada del pañal. Las interferencias son producidas por la intervención del adulto (a menudo sin ser muy consciente de su actitud), que, o bien no respeta el ritmo madurativo, o bien muestra ansiedad, inquietud o preocupación ante un proceso totalmente natural. Estas interferencias tienen consecuencias directas en el comportamiento de la criatura, en muchas ocasiones reflejándose con una negativa a hacer caca en el váter, o con regresiones cuando ya se había instalado el control de esfínteres, entre otras muchas.

Un paso madurativo tan importante como es controlar esfínteres (logro evolutivo personal) *debe cuidarse* con mucha atención para no crear problemas posteriores, como los que atiendo con cierta recurrencia en la consulta. Por ejemplo, los peques que retienen las cacas. Los padres, ante esta situación, experimentan angustia, cerrándose un círculo de ansiedad que no beneficia a la búsqueda adecuada de una solución.

Por este motivo, la decisión de retirar el pañal ha de llegar de una ecuación sencilla: la suma de la observación del adulto y la madurez de la criatura.

Por otro lado, las necesidades de hacer pis o caca en la escuela infantil chocan nuevamente con la estructura de «control» que se requiere cuando se está al frente de 20 o 25 pequeños. Sin embargo, una vez más este es un problema organizativo que no debe afectar a las necesidades de los peques. De la misma manera que no se debe obligar a comer a ninguna criatura, no es saludable que los menores de seis años «aguanten» sus necesidades por requerimientos externos. Entiendo las dificultades de abordar este tema cuando las ratios son excesivas y por tanto inadecuadas en educación infantil. Pero esta dificultad

no justifica el malestar que se puede originar en una criatura cuando *necesita* ir al baño en un momento determinado.

Es cuestión de organización, flexibilidad y valoración y confianza en lo que los peques demandan y necesitan, lejos de sus hogares, más allá de cualquier exigencia curricular.

### *Fase genital infantil*

Esta fase guarda relación con las claras manifestaciones de exhibición y juegos de exploración genitales.

Dejamos de lado el apartado sobre el complejo de Edipo y su resolución, por exceder nuevamente el objetivo de la exposición. Sin embargo, es muy importante comprender que la sexualidad infantil no solo es natural sino necesaria para un adecuado funcionamiento energético, psicológico y social.

Por otro lado, los abusos sexuales en la infancia son una lacra social inadmisibles, sea ejercida por los parientes cercanos a la criatura (en su gran mayoría) como por el clero o cualquier tipo de adultos que cargan con una fuerte represión, perversión o patología.

Estamos hablando de sexualidad infantil, *desde la criatura y entre iguales*. Nunca con saltos generacionales injustificables y más allá de cualquier cultura o religión.

### *Exhibicionismo*

A partir de los tres o cuatro añitos, las criaturas son conscientes de la diferenciación sexual, siempre que les permitamos estar libremente desnudos si así lo desean. Comienzan a descubrir y explorar sus genitales y disfrutan mostrándolos de forma natural y puntual con el entorno inmediato.

La actitud del adulto debe ser la de aceptación natural. Es una fase muy temporal, y no guarda relación con las actitudes patológicas del exhibicionismo adulto. Por ello, es importante cuidar nuestras expresiones y naturalizarlas como si nos estuviera enseñando los deditos del pie.

## *La masturbación infantil*

Desde el descubrimiento por parte del psicoanálisis de la existencia de la sexualidad infantil, se ha «aceptado» socialmente dicha realidad. Pero esa aceptación es muy a menudo teórica.

Las **experiencias personales** durante la infancia marcan nuestra actitud y respuesta más allá de lo deseable, sobre todo cuando son respuestas inconscientes de desaprobación, asco o rechazo.

Tengamos en cuenta que la educación recibida no ha sido muy proclive a aceptar la sexualidad infantil, y es probable que esa vivencia impresa en nuestra memoria corporal emerja de manera más o menos inconsciente y en más de una ocasión si no realizamos un trabajo personal destinado a liberar las actitudes represivas o inhibitorias.

Los peques entre tres y seis años (más tarde también, pero en la privacidad) se masturban por los mismos motivos que los adultos: sienten placer. No todos se permiten esta vivencia placentera, depende del contexto, la historia infantil, el modo de reacción adulta, etc., pero la gran mayoría tiende a explorar sus genitales, puesto que forma parte de su organismo y les procura un intenso placer.

Neill afirmaba: «si un niño pequeño se toca la nariz no es problema. ¿Por qué tanta sorpresa cuando se toca los genitales?». En estos casos se refleja la educación represora que hemos recibido: «no te toques», «cochino», «lávate las manos que te has tocado (con actitud de desaprobación)».

Es importante ser consciente de nuestros límites. Y trabajarlos. En los talleres observo que, en la teoría, todo el mundo tiene asumido que los peques pueden masturbarse, pero en la práctica la actitud corporal y verbal no se corresponde en demasiados casos. Hay padres, madres y educadoras que, ante la exploración genital o la masturbación directa, se ríen nerviosamente, otros miran para otro lado, algunos más muestran sorpresa o intentan hacerse los «locos». En síntesis, poca respuesta natural y mucho desconcierto ante un hecho natural, sano y necesario.

**En casa** la exploración genital y la masturbación a esas edades tempranas se suele dar en cualquier contexto: en el salón, la habitación... Siempre que no haya personas externas, y no sea una masturbación compulsiva (en ese caso es

aconsejable recurrir a un profesional experto en infancia), es natural que no capten la naturaleza de los espacios y lo hagan sin ningún pudor, salvo si hay miradas o expresiones que lo desapruében.

En caso de visitas, y si los adultos lo consideran, pueden suavemente invitar a seguir jugando y disfrutar de su cuerpo en otro espacio, para que el extraño no tenga una reacción imprevisible. Es una forma de proteger su derecho al placer al mismo tiempo que se nombra la exploración de espacios íntimos.

**En el ámbito de la escuela**, como formadora de educadores infantiles, me han invitado muchas veces a dar talleres o conferencias en los centros educativos. Es un tema que debe tratarse con frecuencia y de forma natural, no tanto en términos de procreación, como recurso fácil que evita situaciones embarazosas para algunos adultos, sino en términos claros del **placer natural** que ofrece la sexualidad propiamente dicha (como tantos otros placeres de la vida), aunque en la sexualidad radica específicamente una función más estructurante en el desarrollo psicoafectivo infantil.

La formación debe impartirse en primer lugar al profesorado, así como a los pequeños desde etapas tempranas (cuatro o cinco años), siempre de forma muy sencilla y adecuada a su edad, como un *modelo de autoafirmación del placer corporal*.

Por supuesto, este abordaje se debe extender a primaria y secundaria si deseamos una **adecuada prevención** de conductas sexistas y machistas y queremos potenciar el respeto y las relaciones amorosas conscientes. Para lograr este objetivo preventivo, es fundamental que en la familia y en la escuela se adopte una actitud afirmativa ante el placer de la sexualidad responsable. Pues un programa verdaderamente eficaz es aquel que integra en su abordaje a la infancia, a los progenitores y a los educadores.

### **Ejemplo concreto**

En algunas ocasiones me han pedido que diera una conferencia en una escuela con el objetivo de que mi intervención facilitara que los ánimos alterados de los adultos ante algunas experiencias infantiles «delicadas» pudieran serenarse.

Lo realmente delicado no era tanto la acción infantil en sí misma, sino la interpretación adulta del suceso. Efectivamente, *ante el mismo hecho*, unas veces los padres y otras los profesores, desarrollaban una interpretación diametralmente opuesta. La explicación de una interpretación

tan dispar está en la clave de la percepción condicionada por nuestro propio carácter y la falta de información adecuada.

Para unos, el hecho de «haber pillado» a dos niños de cuatro años en plena acción de besos y toqueteos era interpretado como alarmante. Para otros, desde otra percepción e interpretación, la misma secuencia se veía como una exploración corporal placentera propia de la edad.

La consecuencia de semejante disparidad en la percepción y la interpretación era un ambiente tenso y cortante entre los que reprobaban ese acto, al mismo tiempo que manifestaban el temor «a que fuera a más» y los que defendían el encuentro placentero entre iguales como algo natural.

Afortunadamente, el deseo de comprender estas manifestaciones sexuales y situarlas en el período de edad correspondiente, permitió que el ambiente se relajara, dando lugar a la disolución inmediata de los miedos y rechazos y al encuentro más armónico entre padres y profesorado.

Por supuesto, cada caso es único y requiere un análisis detallado. Pero una buena formación (los talleres en las escuelas, tanto para padres como para educadores) favorece la prevención de interpretaciones alarmistas ante hechos puntuales naturales.

**Los juegos sexuales entre iguales, si hay consentimiento mutuo y edades similares, son juegos de exploración placentera y autoconocimiento.**

La premisa esencial que debemos transmitir con *firmeza y cariño*, al igual que en la agresividad, es «no hacer daño ni recibirlo. Nunca hacer nada que no quieras». Esa es la mayor prevención y educación para peques de tres a seis-siete años.

## **EDADES DIFERENTES**

Otra cosa muy diferente es la imposición de un juego sexual por parte de un niño de mayor edad a otro de menor (una diferencia de más de dos o tres años). En este caso se debe abordar inmediatamente sin dramatismos, pero con claridad, tratando la situación concreta con delicadeza con ambos protagonistas para evitar y prevenir situaciones similares en el futuro.

En casos de consentimiento, se puede sugerir, sin reprender, que la exploración corporal se lleve a cabo entre edades similares. Es importante que la intervención no esté destinada a generar culpa, sino a canalizar y orientar estos contactos corporales en la dirección apropiada, es decir, a la relación entre iguales.

El criterio de edad similar es importante en los juegos sexuales, así como el consentimiento mutuo en la exploración placentera. Nada que ver, por supuesto, con el tema de los abusos sexuales, que requiere un abordaje específico.

En conclusión, cada situación exige un análisis individualizado. No debemos dar respuesta a casos hipotéticos o más complejos que requieren una intervención más especializada en el marco de un contexto formativo. O un asesoramiento de un especialista en una situación determinada.

Sin embargo, tener unos criterios mínimos de salud, en torno al abordaje y respeto de la sexualidad infantil, son fundamentales tanto en el hogar como en la escuela.

**16**

**LAS ESCUELAS ALTERNATIVAS, LIBRES,  
RESPECTUOSAS, CON APEGO**

*Porque creo en la utopía (la ciencia de lo posible), pienso  
que gradualmente la humanidad aumentará el  
conocimiento y conciencia de su potencia, favoreciendo la  
llegada del día, que sea verdaderamente humana.*

F. NAVARRO

## **OTRA FORMA DE ACOMPAÑAR A LA INFANCIA ES POSIBLE**

Para iniciar este tema, tengamos presente que los modelos educativos no convencionales no implican una falta de control o una ausencia de aprendizaje. En palabras de Neill, respetar durante la infancia «la libertad no quiere decir renunciar al sentido común».

Crear otras alternativas educativas es una opción más ante un modelo educativo rígido que necesariamente ha de transformarse para satisfacer adecuadamente las necesidades emocionales, creativas y relacionales de las criaturas.

Se trata de diversificar ofertas para que todas las opciones educativas tengan cabida y respondan a las diversas necesidades y modelos de crianza que coexisten en nuestra sociedad. Cuando hablamos de educación, hemos de superar la tendencia a la uniformidad, pues es más importante la **calidad** del modelo ofrecido que cualquier estructura monolítica que ahogue la **diversidad**.

Como consecuencia de esta necesidad de diversificación y desde hace varias décadas, la proliferación de escuelitas alternativas va año tras año en aumento.

Los padres y madres que han criado a sus hijos en un entorno respetuoso, sin castigos, con límites consensuados y apropiados a su edad, observan el choque emocional que viven muchos pequeños al acceder a algunas escuelas convencionales.

De hecho, a lo largo de estos años, he sido testigo del temor de los progenitores ante la escolarización de sus peques. Temen la carencia de las condiciones adecuadas para fomentar el bienestar y la seguridad emocional infantil.

Estas escuelitas emergen, bien del colectivo de madres y padres conscientes de su corresponsabilidad en la educación de sus peques, bien por parte de educadores que potencian un acompañamiento de calidad. En ambos casos, el

eje central es el acompañamiento respetuoso ante las necesidades emocionales infantiles.

Afortunadamente, cada vez más el modelo escindido, basado en la total delegación de la infancia a la escuela en horario lectivo, está dando paso a una mayor integración de contextos familia-escuela, a favor de la primera infancia.

Años atrás, y todavía en bastantes centros educativos, el modelo imperante consistía en *separar* ambos contextos educativos, con la mera presencia materna-paterna en las entrevistas tutoriales o en los actos festivos.

Es una realidad tangible que queda mucho por hacer, tanto en las escuelas convencionales como en las alternativas.

Hace quince años tuve la oportunidad de supervisar los comienzos de una escolita alternativa en San Sebastián. Desde esa primera experiencia, he asistido como observadora y supervisora a varias escuelas que solicitan orientación en la interacción con los peques, tanto desde los acompañantes como desde los padres.

Para aquellas personas que deseen más información, existe una lista, que se va actualizando en internet, sobre las posibles opciones de escolarización alternativa. Cito la web que me han proporcionado desde mi asociación: <http://ludus.org.es/es>.

Todas estas opciones parten de la confianza hacia la criatura y fomentan el desarrollo de sus potencialidades creativas, huyendo de los castigos, la recriminación o cualquier discriminación. Son muchas las opciones que podemos *buscar o crear*, diferentes a los espacios formales o convencionales, como hemos visto en capítulos anteriores. Pero recordemos *siempre* que el **respeto de los procesos madurativos en la praxis**, no solo en la teoría, como he recalcado antes, es básico y esencial más allá de cualquier opción educativa.

Por otro lado, ya hemos analizado la actual deficiencia de las políticas educativas. Nunca es suficiente insistir en que: si realmente favorecieran la maternidad/paternidad responsable, las excedencias retribuidas representarían una opción más en el cuidado infantil. Aquellos cuidadores principales que decidieran libremente dedicarse al cuidado directo de su prole durante la etapa

**cero-tres años** podrían ejercer su maternidad/paternidad sin estar por ello penalizados en sus derechos laborales.

Sabemos que esas medidas no existen, independientemente de la actual crisis que pretende justificarlo todo.

Es decisión de cada familia contemplar valorar esta opción a título personal ante la ausencia de apoyo institucional. Hay estudios que señalan los beneficios de la atención a los bebés en el hogar: ahorraría muchas bajas maternales que se producen durante el primer año de vida del bebé para atender los reiterados casos de catarro, otitis y otras enfermedades, consideradas propias de esta etapa de infantil. Pues estas enfermedades no siempre responden a los socorridos «virus». Por el contrario, en muchas ocasiones son fruto de **somatizaciones** *ante el estrés de la separación prematura* o el estrés que experimentan ante la *interacción* precoz con rivales-iguales.

Mientras llega algún día esa **medida preventiva**, veamos otras opciones en el contexto educativo no formal.

## MADRES DE DÍA

Las madres de día están erigiéndose como una opción más en el contexto educativo no formal. Esta fórmula, bastante extendida en Alemania o Francia, comienza a tomar fuerza también en nuestro país. En la actualidad, el País Vasco y Navarra son comunidades con una regulación específica, pero en la mayoría de las comunidades se está a la espera de la formulación de la misma. En Navarra, una ley foral regula desde el año 2006 el «servicio de atención a menores de tres años en el domicilio de las cuidadoras». Es una referencia actual que señala el auge de la mencionada opción. Sin embargo, es palpable la prácticamente ausencia de apoyos institucionales adecuados y suficientes en este ámbito de cuidado infantil.

Hay muchas variantes en la oferta de «madres de día». Señalamos las características más comunes:

- Las madres de día acogen a menores de tres añitos en sus casas y en grupos de no más de cuatro niños. Si hay presencia de bebés, se suele reducir a tres, para posibilitar una mejor atención.
- Disponen de un espacio al aire libre o un parque cercano. Las medidas de seguridad suelen ser similares a las de los hogares.
- Todas las madres de día deben tener una titulación específica. Suelen ser educadoras infantiles, pedagogas o psicopedagogas.

Esta es una opción interesante si se ha rastreado sin éxito todas las posibilidades de atención en el hogar en edades tempranas. Pero al igual que en las escuelas alternativas, las convencionales o la educación en casa, el criterio fundamental que debe acompañar a un modelo educativo respetuoso es la **calidad del educador o del acompañante**.

## IMPORTANCIA DE LA CALIDAD DEL EDUCADOR/ACOMPañANTE

En capítulos anteriores ya hemos constatado, a través de varias investigaciones, el grado de influencia que representa la calidad del profesor en los casos de fracaso escolar. Pues bien, por todo lo mencionado anteriormente, es evidente que a **menor edad** y vulnerabilidad, **mayor** importancia de **la calidad del educador**.

Tanto si este atiende a las criaturas en escuelas convencionales como en escuelas alternativas, es fundamental su capacidad para crear **vínculos seguros**, como hemos explicado en los primeros capítulos. No se puede aprender, ni disfrutar del juego, *sin una base segura* para la exploración. Si una criatura tiene miedo al educador, todo su sistema de aprendizaje queda bloqueado.

Son muchos los casos de familias que recibo en la consulta o en los grupos que citan esta problemática: «mi niña no quiere ir al cole; dice: “cole no”».

Después de un análisis detallado de la situación a través de datos de la historia familiar y escolar, y de otros medios diagnósticos, muchas veces se detecta, como causa primera de este rechazo escolar, la inmadurez emocional en un medio poco adaptado a su ritmo madurativo.

Pero otro motivo no menos destacable es *el temor*.

Los menores de seis años necesitan sentir la escuela como un *lugar seguro y sin miedo*. Necesitan esta base segura para sentirse libres y desplegar su necesidad de exploración, creatividad y movimiento. Para ello es esencial que el educador parta de una mirada respetuosa a la primera infancia, que *conozca sus procesos emocionales* para gestionar adecuadamente la interacción con cada criatura y que sepa canalizar la relación entre los iguales.

En la amplia experiencia de acompañamiento a profesorado y alumnos, he comprobado que no basta la buena voluntad y la intención de ser un buen acompañante. Hay que formarse. Simplemente porque, *para respetar, hay que saber*.

El conocimiento de los procesos posibilita *no interferir*.

Saber, respetar, es sinónimo de no interferencia.

Para cumplir este objetivo, es requisito imprescindible ser capaz de *contactar* con uno mismo. Así es. *Contactar con lo que a ti, educador, te suscita la interacción con los peques, lo que te despierta «esa» situación concreta (rabieta, agresión, llanto, inhibición...) para no proyectar ni descargar actitudes inadecuadas en el momento más inesperado.*

En la formación al profesorado, contamos con unas fichas que recogen la vivencia del educador. Este trabajo es inestimable. Desde este fomento de la introspección, logramos verdaderos cambios en la interacción profesor-alumno en todas las etapas educativas. La teoría y la buena voluntad son un soporte necesario, pero totalmente insuficiente sin este trabajo personal.

Desde esta labor de introspección o función reflexiva, es necesario contar con *equipos* donde compartir, supervisar, reflexionar y aprender de la práctica cotidiana desde los propios educadores y entre educadores, fomentando la escucha activa, y aprendiendo de los **grandes maestros**: las criaturas de infantil. Esto requiere la firme decisión de desplazar, si fuera necesario, cualquier exigencia del protocolo curricular.

Por otra parte, en muchas ocasiones se necesita un profesional externo que asesore, cuestione y proponga *otra mirada* ante el mismo hecho, pues demasiadas veces el conflicto queda bloqueado o sin una resolución saludable.

### *La presión familiar sobre educadores respetuosos*

Un buen abordaje en la escuela infantil requiere de la colaboración estrecha con el sistema familiar. Muchos educadores de la escuela convencional se quejan de la ausencia de comprensión de las madres-padres si no se cubre la exigencia curricular.

Es decir, afortunadamente cada vez más son una realidad los educadores conscientes de las necesidades emocionales infantiles, que priorizan ante todo una vinculación satisfactoria con los peques. Educadores comprometidos y conocedores de la importancia de desarrollar el juego creativo a través de la

libre expresión de la pintura, la música o la danza. Educadoras que saben y sienten que se **aprende jugando** y **no** tanto **haciendo**. Pero estas educadoras encuentran una fuerte demanda parental de rentabilidad escolar: «*¿Está aprendiendo a leer?*». «*¿No tiene fichas para casa?*». «*¿Deberes para el verano?*».

Es **imprescindible** una colaboración centro-familia. Si es el centro el que responde al criterio de respeto en los procesos emocionales infantiles, es ineludible informar, formar y asesorar a las familias previamente, para que comprendan el sentido de una educación al servicio de la primera infancia.

De lo contrario, la labor se hace enormemente costosa e infructuosa. El divorcio escuela-familia es una consecuencia nefasta de la incoherencia en nuestro sistema educativo, donde nuevamente el perjudicado es el más vulnerable.

## ALGUNOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Continuando con las diversas opciones de escuelitas alternativas o libres, hay una gran variedad de enfoques, según la orientación elegida. Por citar algunos modelos pedagógicos en los que se basan dichas escuelitas:

- Pedagogía Montessori.
- Pedagogía Waldorf.
- Escuela Pestalozzi.
- Pedagogía de Neill.

Algunas no siguen un modelo específico, sino que sintetizan varias aportaciones de diferentes autores y lo adaptan a sus circunstancias concretas.

Tampoco hemos de olvidar la alternativa de «Educar en casa». Siempre que la socialización esté garantizada (amigos, extraescolares, etc.) y que los peques tengan voz para elegir esta opción, es una alternativa más dentro del amplio abanico de posibilidades.

Por otro lado, están emergiendo aún de forma incipiente en diferentes lugares de Europa las denominadas escuelas despiertas.

### *Escuelas despiertas*

Son escuelas que promueven y aspiran al bienestar de maestros, estudiantes y padres. Ofrecen programas sostenibles de *mindfulness* (actitud que favorece ser consciente y estar despierto tanto en el interior como en el exterior, durante el momento *presente*) con el objetivo de favorecer ambientes éticos y felices en las escuelas. Esta iniciativa fue introducida por el maestro Zen Tich Nhat Hanh y la comunidad internacional de Plum Village (Francia).

Entre sus objetivos, destacan:

- Comunidades de aprendizaje sostenible.
- Educación emocional y bienestar.
- Reducción del estrés. Resiliencia interna.

- Educación ética y para la paz.
- Aprendizaje experiencial y en competencias.
- Conciencia de la respiración.

En términos de Tich Nhat Hanh: «No puedes transmitir sabiduría y conocimiento a otra persona. La semilla ya está ahí. Un buen maestro toca la semilla, permitiendo que esta despierte, germine y crezca».

### *Dos experiencias de escuelitas alternativas*

Durante años, he supervisado y superviso una escuelita en Sevilla, además de la experiencia conocida por muchos de la Serrada (Alcoy), que ya no se encuentra activa.

Son muchas las escuelitas que están implementando en sus programas no solo aspectos de innovación pedagógica, sino también, y lo más importante, una mirada más respetuosa a la infancia.

A continuación cito dos experiencias, entre las muchas señaladas.

La primera de ellas tiene un nombre original: JUGARDERÍA AMANECER. Está en Altea (Alicante). Cito textualmente la experiencia educativa de uno de sus educadores.

### **Qué es la Jugardería Amanecer**

Cuando comenzamos a imaginar cómo nos gustaría que fuera el espacio que pondríamos en funcionamiento, surgió la primera necesidad que nos desmarcaría de las guarderías tradicionales que conocíamos en nuestro entorno. No se puede llamar guardería. Esto deberá ser una «jugardería». Lo que en un primer momento fue una palabra ocurrente, graciosa, original, con el tiempo se transformó en una declaración de principios. Los niños no deben guardarse en una «guardería», aquí vendrán a jugar, para eso son niños. Nosotros les facilitaremos los elementos, los juegos y las herramientas para que este espacio se transforme en una «jugardería».

Después de más de dos años de andadura y de aprendizajes, se consolida una manera de ser y de sentir este proyecto. Identificándonos plenamente con lo que se llama «la educación alternativa». Así pues, nace el ideario pedagógico que nos regula y fortalece en nuestro accionar cotidiano.

#### **Ideario pedagógico**

1. Dejar hacer al niño/a.
2. Observar antes que enseñar.
3. Ayudar en su experiencia.
4. Acompañar en su búsqueda.
5. Sostener en sus emociones ayudando a resolver sus conflictos.
6. Facilitar diversos materiales y recursos.
7. Escuchar sus demandas, comprender desde el corazón.
8. Incentivar acuerdos justos para todos/as.
9. Apoyar soluciones creativas.
10. Proporcionar recursos plásticos y juegos diversos.

Conscientes de las necesidades básicas de nuestros pequeños, necesidades de protección, de amor, de expresión de sus sentimientos y de exploración, hacemos lo posible para que la experiencia en este espacio sea lo más agradable, segura y divertida posible.

## Un día cualquiera en la jugardería

Cuando llegan por la mañana los recibimos de la manera más cercana posible, observando sus reacciones, su estado de ánimo, acercándonos con amor a ese momento tan importante en el comienzo de la jornada, el momento de soltar a mamá o a papá y encontrarse con nosotros y sus colegas.

El juego, la creatividad, las canciones y el objeto lúdico es el puente que conecta cada mañana esos dos mundos de referencia vital de los pequeños, el mundo familiar con el mundo de la jugardería.

**La asamblea:** ese momento donde cada día nos saludamos, nos observamos, cantamos, bailamos, contamos historias, pero donde también afloran conflictos y disputas de liderazgos, es donde da comienzo la jornada.

Elegimos un tema que creemos es de interés para los pequeños. Por ejemplo, estos fueron algunos del año pasado: los colores, el agua, el cuerpo, los animales... Este tema nos sirve de referencia para interactuar con los pequeños y poner en marcha actividades plásticas, juegos, teatralizaciones, canciones, cuentos, bailes... en los que las familias, de forma voluntaria, pueden aportar materiales relacionados con la propuesta temática que tengan en casa.

Esta es la programación semanal:

- Lunes y miércoles: talleres de plástica.
- Martes y jueves: actividades psicomotoras.
- Viernes: actividades complementarias (pintura cara, cocina, granja, inglés, paseos).

Desde el comienzo tenemos un recinto con gallinas y conejos. Nos interesa el contacto directo con estos seres. Observar, tocar, proteger forma parte de la experiencia en la jugardería.

Otro de los puntos que tenemos muy en cuenta es el «espacio» que dejamos a los pequeños para que sean ellos mismos los que encuentren las motivaciones, ya sea para resolver un conflicto, encontrar un juego o descubrir un movimiento nuevo.

Creemos que si facilitamos un espacio flexible donde el niño ejercita su capacidad de decisión, fortaleceremos como consecuencia su capacidad de libertad.

Una casa que se parezca a un nido.

También promovemos encuentros esporádicos en la jugardería con las familias. En los cambios de estaciones, en las fiestas de Navidad y fin de año o en los finales de curso. La estructura de estos encuentros es compartir alimentos diversos, realizar talleres con la participación de las familias, proyectar resúmenes de actividades, proponer juegos cooperativos, contar cuentos o teatralizar alguna historia.

En nuestro doble rol como educadores y como padres, somos conscientes de la necesidad de cercanía con las familias, para compartir las diversas dificultades, dudas, disfrutes y placeres de la experiencia de crecer juntos con nuestros pequeños.

He visitado esta escuelita. Lo que más me sorprendió fue la existencia de gallinas y conejos, el espacio verde, la estructura informal con colchonetas, cojines...

Cada escuelita debe contar con un espacio verde, en contacto directo con la naturaleza. La vida no está encerrada ni atrapada en las aulas. Estos peques satisfacen la necesidad y el derecho a experimentar directamente con el movimiento libre, el teatro, el juego, los materiales... Sin fichas ni deberes.

Alexander Neill realizaba esta hermosa distinción:

### **APRENDER JUGANDO... en lugar de APRENDER HACIENDO.**

Vamos a ver ahora esta otra escuelita de Elche, que también conozco profesionalmente. En un espacio paralelo a la escuelita, realicé varios grupos de madres y padres durante bastante tiempo.

El testimonio de Susana muestra el funcionamiento de la escuelita que coordina. Lo completa con aportaciones de las mamás de su centro.

Susana asistió años atrás a la formación que ofrezco a profesionales, pues deseaba ampliar un poco más su propio abordaje; actualmente es miembro de nuestra asociación APPSI (Asociación Promoción y Prevención de la Salud Infantil).

### **ESCUELA ALTERNATIVA. PERÍODO DE ADAPTACIÓN. Vidaiterra**

Socialmente, se ha aceptado e interiorizado tanto el citado modelo de escolarización convencional de escisión de contextos que a numerosos progenitores y entidades educativas aún les cuesta plantearse la posibilidad de otro modelo para llevar a cabo una fase de vinculación-adaptación más saludable. Modelo que respete los intereses, necesidades, deseos y dificultades de los niños y niñas ante esta experiencia para propiciar una auténtica adaptación constructiva y agradable.

Un período preventivo de adaptación que esté guiado por el objetivo prioritario de la salud y el bienestar infantil permite pronosticar con fiabilidad el grado de socialización que puede desarrollar cada niño y, a partir de ahí, proponer medidas alternativas cuando observamos que para algunos/as niños/as la situación que están viviendo es estresante y contraproducente.

Los testimonios reflejan los resultados de una vinculación **pensada** con y para el/la niño/a como protagonista y beneficiario de la relación familia-escuela.

Ofrecer las condiciones adecuadas para que la familia sienta que es una **parte integrante** e imprescindible de la escuela (una parte importante en el proceso de adaptación y aprendizaje infantil) es la característica esencial para poder propiciar los medios necesarios que satisfagan una separación positiva, dosificada, ajustada al nivel de la capacidad de asimilación de cada criatura. Con la entrada a un nuevo contexto, el papel y la actitud que juega la familia es incuestionable, puesto que van a acompañar a su hijo/a el tiempo que sea necesario para que pueda establecer vínculos afectivos con los adultos, con otros niños y niñas y con el entorno. La presencia de la familia, lejos de ser coyuntural o meramente protocolaria, cumple una función inestimable: allana el camino de la criatura para la auténtica conquista del nuevo espacio escolar.

Este es mi propósito profesional al fundamentar la función de la integración de contextos: hacer posible en la práctica una separación tolerable, sin lágrimas ni sufrimiento, y manejable para todas las partes implicadas. Esto es posible y necesario, soy testigo de ello.

## Testimonios de madres de la escuela alternativa Vidaiterra

Veamos a continuación los testimonios de algunas madres de esta escuelita en torno a su experiencia en el salto cualitativo que representa la escolarización para todo el sistema familiar y su alto nivel de satisfacción. Esta experiencia puede ser contrastada con la angustia de los testimonios de otras mamás (capítulo 19) ante la entrada en una escuelita convencional sin período de adaptación suficiente o adecuado.

- «Encontramos el lugar donde el respeto y la salud hicieron posible que nuestro hijo se convirtiera ¡¡en lo que él quería ser!!».
- «Yo sentí alivio; después de mucho, mucho buscar, por fin encontramos un sitio donde el separarme de mi niño por primera vez no me iba a angustiar y donde no me tendría que autoconvencer de que dejarlo en un lugar y con gente desconocida era lo mejor para él, porque aquí no habría separación hasta que no fuese ni un sitio ni gente extraña para él. (Por cierto, yo os descubrí a través de la web de Yolanda González)».
- «Yo lo definiría como una explosión de sensaciones y sentimientos desordenados. El inicio fue durísimo, como madre sientes la necesidad de compartir cada instante de tu vida con tu hijo, esperas vivirlo todo, no perderte nada... pero a veces por necesidad, o simplemente por deseo, necesitas ofrecer a otras personas ese regalo. Nos preguntamos qué es lo que realmente queremos que vivan nuestros hijos cuando no podemos estar junto a ellos. Pues mi respuesta fue esta: un aprendizaje experimental, vivencial y autónomo, donde las experiencias se conviertan en goce, disfrute,

emoción, crecimiento en toda su magnitud... Es la importancia que tiene para mí ver, sentir y percibir que mi niño crece ¡¡¡libre, feliz, aceptado y amado!!!».

- «Para mí significa poder irme a trabajar sintiendo paz, tranquilidad. Y no ese desgarró, casi físico, que supone una separación sin vinculación (tanto para la mamá como para el peque)».
- «Encariñarse de un espacio, de un entorno, “hacerlo hogar”; encariñarse de tus cuidadores, sentirte querido y respetado y saber que tus padres cada día vuelven y te dejan en las mejores manos. Es confiar y delegar en personas bondadosas lo que más quieres».
- «Felicidad, amor, respeto, serenidad, tranquilidad, educación y, cómo no, aprendizaje. Estos son los sentimientos que he tenido acerca de este modo de enseñanza y por supuesto de este centro».
- «Estaba tan convencida por todos de que mi hija iba a tener que llorar a mares en el período de adaptación... que encontrar un lugar como este fue como abrir la ventana para dejar entrar el sol en un día de invierno. Pero no es gratis, tuve mis momentos de duda, ay, es tan pequeña mi hija... Y la adaptación fueron muchas mañanas aquí hasta llegar a la confianza y la tranquilidad de hoy, y cómo no, al agradecimiento que ahora siento».
- «Agradecida de formar parte de un proyecto que nos hace ser más humanos, donde el amor y el respeto es la base de todo, donde aprendemos los unos de los otros y no solo crecen los niños. Gracias, gracias, gracias».
- «¡Encontramos el lugar donde el respeto y la salud hicieron posible que nuestro hijo se convirtiera en lo que él quería ser!».
- «Encontramos un HOGAR, donde l@s niñ@s no «se adaptan», se vinculan, algo tan sencillo como una simple palabra y la importancia que tiene. Saber que hay otra forma de hacer las cosas y “callar bocas” demostrando que ni mi hija ni yo teníamos por qué pasarlo mal con mi reincorporación al trabajo y su inicio en la escuela. Demostrar que se puede hacer de otra forma. Es más, cuento una anécdota: de camino a casa, Jana ha ido dando abrazos a los árboles que había por el camino. Y dice: “Mamá, ¡¡¡ayyyyy!!!”, dándole un abrazo al árbol. No hay más que decir».
- «Creo que es la forma más natural y sana de integrarse en un nuevo grupo y espacio. Este proceso demuestra la capacidad innata de adaptación de nuestros pequeños, que solo necesitan su tiempo y nuestro apoyo. Además, este período nos vincula también a nosotros como padres. Nos hace vivir de primera mano la experiencia de estar en la escuela y formar parte activa de ella. Esto es algo fundamental en el momento de la separación, puesto que la tranquilidad y confianza que nos genera se la transmitimos inconscientemente a nuestros hijos, y de esta forma se cierra el círculo. Vamos, que más natural y sencillo no puede ser».
- «Lo que pensábamos que iba a ser un tormento, se convirtió en una experiencia muy enriquecedora y en un bonito recuerdo. Tuvimos la oportunidad de disfrutar unos días de juego con nuestro hijo, conviviendo con sus nuevos compañeros y con sus padres. Pudimos observar y aprender de los profesionales con los que él iba a compartir el resto del año. Sentimos la tranquilidad de que dejábamos a nuestro tesoro con unos acompañantes que comprenden y respetan sus procesos emocionales de adaptación. Sentimos que elegimos el sistema correcto, ya que él tuvo una vinculación progresiva, dándole espacio suficiente para que se preparase para este nuevo cambio».

Es un placer leer manifestaciones de este tipo. Y lo es más cuando sientes que es posible mejorar el sistema educativo o buscar alternativas más acordes con la felicidad y el bienestar infantil.

## LA EXPERIENCIA FORMATIVA CON GRUPOS DE MADRES-PADRES

*Mirar hacia nuestro interior para sanar y luego acompañar.*

Y. GONZÁLEZ

Este capítulo y el siguiente referido a la formación de educadores tratan aspectos esenciales para ejercer en la práctica un cambio de mirada eficaz ante los procesos emocionales infantiles desde el respeto y el fomento del apego seguro.

La infancia se beneficia de un abordaje conjunto y coherente familia-escuela tal y como hemos analizado en capítulos precedentes. Es decir, esto significa que las criaturas necesitan vivir en su cotidianeidad la integración coherente de los dos contextos educativos, con el fin de evitar mensajes contradictorios durante el desarrollo integral infantil.

La práctica corrobora que las lecturas de artículos y libros y la asistencia a conferencias o cursos es necesaria pero no suficiente. El cambio real en la percepción de la primera infancia se produce en el interior del adulto. Y esto requiere no solo un trabajo personal, sino una conciencia de *continuum* en el tiempo.

Veamos en primer lugar la función de estos grupos dinámicos.

## LA FUNCIÓN DE LOS GRUPOS DE MADRES-PADRES

Los psicoterapeutas y especialistas en clínica de adultos tenemos la oportunidad de constatar las numerosas ocasiones en las que en nuestra práctica profesional se impone realizar, entre otras muchas, la función de *maternage*. Esta función emerge en los casos que presentan una estructura de carácter concreta que ha sufrido carencias afectivas importantes en la infancia. En mi caso, la práctica clínica me ha inclinado a contactar con la acuciante necesidad de fomentar la promoción de la salud y prevención infantil.

Desde este modelo, basado en la síntesis de las aportaciones de la teoría del apego y el paradigma reichiano, surge el abordaje de los grupos dinámicos de madres y padres.

Además de las aportaciones que ofrece el abordaje señalado, lo más destacable es el **elevado grado de implicación** de los padres y madres, que se han mantenido y mantienen en el tiempo de forma admirable.

De todos estos grupos, tengo que destacar el primero de ellos, que inicié en San Sebastián y que durante veinte años consecutivos me ha permitido observar de forma privilegiada todas las fases del proceso psicoafectivo infantil y adolescente.

Este grupo partió de los encuentros de apoyo a la crianza y lactancia y se ha mantenido hasta la actualidad, época en que los bebés, y luego niños, han llegado a ser adolescentes y jóvenes que están orientando su vida desde muchas y variadas opciones. No tengo noticias de experiencias similares de tan largo recorrido, pero puedo afirmar que la cohesión y aprendizaje del grupo ha sido ejemplar. El compromiso y la entrega a la crianza y la educación ofrece mucha satisfacción, siempre que haya conciencia de lo inútil de responder a un ideal de perfección. Siento un gran privilegio y agradecimiento profundo ante las ricas experiencias y reflexiones que me ofrecen estos grupos comprometidos. Sin la existencia de estos grupos, este libro no estaría ahora entre tus manos.

Durante el actual 2015, y junto a la presentación de este libro, cerraremos este entrañable grupo que finalmente se ha constituido en una gran familia.

Otros grupos se sucedieron y continúan en la senda del crecimiento personal a través del respeto a la primera infancia y continúan siendo un gran referente para mi práctica profesional.

Desde esta praxis, y siempre fundamentada en consistentes modelos, vamos a profundizar en algunas de las **interferencias** generadas por la **interpretación** errónea del adulto en el proceso de formar los diferentes tipos de apego en la infancia.

Estas líneas que siguen y sus conclusiones están avalados a través de unos cuestionarios con resultados estadísticos que fueron presentados en una de mis ponencias en el congreso de la Teoría del Apego, de la que formo parte como miembro de IAN (Internacional Attachment Network).

Considero innecesario utilizar la estadística en este contexto, así como ciertas referencias bibliográficas que harían más densa la exposición y que han sido publicadas en su totalidad en los boletines de la SEPTG (Asociación de Grupos Terapéuticos) de la que también formo parte.

Sin embargo, estimo que el contenido puede ayudar a comprender la función preventiva de los grupos de madres-padres desde este enfoque, basado en la psicología de la orientación profunda y la síntesis de los dos modelos mencionados anteriormente.

## **ESTILOS PARENTALES EN LOS GRUPOS**

Desde los postulados de la teoría del apego, el campo de intervención temprana ofrece grandes posibilidades en el área de la promoción de la salud y prevención infantil.

En los grupos de padres, son evidentes dos fenómenos interrelacionados:

- Por un lado, los esfuerzos que dichos padres realizan por reemplazar los modelos inadecuados por otros modelos que fomenten la *empatía* y la *respuesta sensible* en la interacción con los bebés-niños.
- Por otro lado, las diversas resistencias y dificultades para modificarlos. Estas resistencias son más intensas en función del estilo parental que presenta la figura de apego en interacción con los pequeños.

Veamos primero los estilos parentales según la clasificación de Baumrind (1993).

### **A. Estilo Autoritario:**

1. Presentan alto nivel de control y exigencias de madurez.
2. Se caracterizan por un bajo nivel de comunicación y de diálogo.
3. Predominan las normas abundantes.
4. Exigen obediencia estricta.
5. Usan el castigo y medios disciplinarios para lograr obediencia.

### **B. Estilo Democrático:**

1. Presentan alto nivel de comunicación y afecto.
2. Evitan el castigo.
3. Son sensibles a las peticiones del niño.
4. Explican las razones cuando dan normas y fomentan el diálogo.
5. Hay un alto nivel de interacción verbal y búsqueda de acuerdos.

### **C. Estilo Permisivo:**

1. Presenta un bajo control y un alto nivel de comunicación y afecto.
2. Postulan el «dejar hacer».
3. No exigen responsabilidades, favoreciendo la autoorganización.
4. Rechazan el poder sobre el niño.

#### **D. Estilo Indiferente o de Abandono y Rechazo:**

1. Padres que rechazan y son negligentes.
2. No son receptivos ni exigentes, sus hijos parecen serles indiferentes.
3. No hay normas que compartir ni tampoco afecto.
4. Escasa intensidad de apego y de implicación.

De los cuatro estilos presentados, los padres que acuden a los grupos presentan un perfil variado, siendo los más frecuentes el autoritario y el permisivo. Hay ocasiones en las que los otros estilos paternos acuden a la consulta, aunque son menos frecuentes.

El objetivo fundamental del abordaje con padres consiste en favorecer el estilo clasificado como «democrático», es decir, la **vía del medio**. Es este modo de interacción el que reúne características que favorecen el apego seguro.

Entre los distintos estilos, el autoritario es el que ofrece inicialmente más resistencias al cambio. Estos padres utilizan procedimientos de disciplina que contienen elementos de afirmación de poder, entre los que destacan la retirada del afecto, la negación de la escucha, o la amenaza de abandono, todos ellos utilizados como forma de control de la conducta infantil (Hoffman, 1976), lo que genera en el pequeño sentimiento de culpa, temor a la pérdida afectiva y miedo al castigo.

Son padres que mantienen ideas estereotipadas sobre el comportamiento de los niños y niñas, así como sobre la función paterna ligada a una fuerte exigencia de obediencia. En la práctica preventiva, esta actitud parental se traduce en el pequeño en respuestas sumisas y sometidas, o rebeldes e irracionales.

Junto con la constatación de los diferentes estilos, una de las interferencias en el proceso de vinculación más recurrente por su interferencia en la empatía es la *atribución e interpretación del significado* de la conducta infantil por parte del cuidador. Estas interpretaciones erróneas es uno de los focos de atención central en el abordaje preventivo, por sus implicaciones en el desarrollo del vínculo, como veremos más adelante.

## GRUPOS DE MADRES-PADRES

Ejercer la paternidad y la maternidad en este momento socioeconómico implica un grado elevado de aislamiento y estrés. Además, las estructuras familiares han cambiado profundamente y presentan un abanico muy plural. Desde la familia extensa, casi inexistente salvo en espacios rurales, coexisten en la actualidad la familia nuclear junto a la familia monoparental (un solo progenitor), entre otras opciones de familias con la misma orientación sexual en los progenitores.

Sin embargo, independientemente de estos cambios estructurales, las necesidades emocionales infantiles se mantienen más o menos intactas desde hace siglos durante el proceso psicoafectivo: requieren un entorno seguro para crecer de forma saludable.

En este contexto, los grupos dinámicos de madres-padres cumplen una función primordial para favorecer no solo la *respuesta sensible* de cara a los pequeños, sino también para fomentar la *función reflexiva* sobre situaciones interpersonales, tanto en la pareja como en la interacción con sus propios hijos. Esta función reflexiva, junto con el fomento de la empatía, son los dos pilares de la intervención con padres.

De acuerdo con Hopkin (1999), «el tipo de apego de los infantes se vuelve más seguro si la madre obtiene más soportes, ya sea del esposo, de una amiga o de un profesional».

En estos grupos que considero *dinámicos*, en contraste con las charlas de las habituales escuelas de padres, la función del profesional es la de proporcionar una base segura que permita a los padres explorar sus propias vivencias infantiles y sus modelos parentales. Solo desde la conciencia de los modelos de crianza y educación de los propios padres (abuelos), logramos minimizar una inconsciente transmisión intergeneracional de patrones educativos poco saludables.

*Encuadre de los grupos*

Este abordaje se caracteriza por mantener un *continuum* de intervención durante las diferentes fases evolutivas de la infancia. En cuanto a la constitución de los grupos, un 40 % de estos padres comenzaron su formación durante el embarazo del primer o segundo hijo. El resto se han ido incorporando en los grupos que están distribuidos en las siguientes franjas de edad de los hijos:

- Grupo de pequeños: de dos a siete años.
- Grupo de medianos: de siete a doce años.
- Grupo de adolescentes: de doce a dieciocho años.

Cada grupo se reúne una vez al mes. Una característica destacable es la elevada **cohesión** grupal, motivo que explica la tendencia a la constancia y permanencia de sus miembros.

### *Interferencias interpretativas*

En la interacción familiar se producen con mucha frecuencia *interpretaciones erróneas* de la conducta infantil, que interfieren en el proceso de vinculación en función de la percepción del cuidador principal, que se halla mediatizada por proyecciones e identificaciones, como veremos a continuación. Entre ellas, destaca una que se presenta como muy significativa por su recurrencia y consecuencias en el proceso de empatía, tanto en los grupos como en las entrevistas familiares: se trata de las interpretaciones erróneas del significado de la conducta infantil.

«No es lo mismo que un padre atribuya el llanto del hijo al cansancio que a los *terribles dos años* o a su *testarudez*».

Esta cita de Bretherton y Munholland (1999) es altamente representativa de la incidencia de este fenómeno en las entrevistas familiares y en los grupos. De hecho, hay numerosas investigaciones que resaltan que la percepción parental sobre las características del hijo/a tiene como base la proyección del mundo interno del adulto y no solamente las características «reales» del infante (Benoit y Parker, 1994). En estos procesos de atribución no es extraño observar interpretaciones erróneas de la conducta infantil que reflejan las propias preocupaciones, fantasías y proyecciones que distorsionan los modelos de interacción.

En concreto, esta *atribución errónea* del significado de la conducta infantil por parte del cuidador tiene varias implicaciones y consecuencias en la práctica cotidiana:

- a. Interfiere en la comprensión, por parte del cuidador, de que el comportamiento infantil responde a un contexto *interacción* en el seno de la estructura familiar. Es un error la consideración habitual que *aísla la conducta infantil* de la interacción con los cuidadores principales. Es decir, el niño y su conducta son interpretados al margen de la interacción con los padres. No olvidemos que los peques *son espejo de la interacción* con el adulto.
- b. Interfiere también en la comprensión de que es la *calidad de la interacción* con las figuras de apego lo que explica el desarrollo psicológico del niño/a. Las criaturas no nacen ni se hacen de forma independiente a la calidad del vínculo con el cuidador principal.

Entre las disfunciones de la parentalidad (M. Marrone), y como consecuencia de interpretaciones erróneas de la conducta infantil, destaco las más recurrentes observadas en la práctica preventiva:

- **Invalidez de la petición de apoyo por parte del niño/a junto a un empuje prematuro hacia la independencia.** Como ejemplo recurrente, entre otros, podríamos señalar el habitual temor infantil a los fantasmas nocturnos y la respuesta paterna que minimiza o niega el temor, basándose en el principio de realidad de que «no existen». Necesitan el apoyo y la seguridad de los cuidadores para ir superando estos miedos infantiles.
- **Invalidez o recriminar la expresión emocional del pequeño.** Son los casos de intolerancia a la conducta agresiva infantil, que desembocan en respuesta parental desproporcionadamente punitiva. Se puede observar en los casos de agresividad infantil (entendida con carácter de autoafirmación), en los que los padres aniquilan o inhiben cualquier fase de protesta en el pequeño o incluso de defensa. Por ejemplo: un niño de dos años (dominado por la respuesta materna e instintiva) que trata de defender su juguete, empuja a otro que a su vez responde llorando ante la pérdida del juguete. En este caso, el padre del primero recrimina su actitud al mismo tiempo que le da dos azotes «correctivos» con el mensaje moralizante de «que no se pega». En el caso de una respuesta parental reiterativa, que impide la expresión agresiva, el hijo se ve en la necesidad de ocultar o reprimir sus

expresiones agresivas, sometiéndose o disociándose, sin poder constituirse un sano yo.

Esta conducta parental incoherente y desproporcionada se puede observar también en cualquier otra expresión emocional que no sea la deseable por el cuidador, en relación a cualquier expresión emocional infantil.

- **Comparaciones desfavorables que minan la autoestima y la confianza.** Son frecuentes como valoración entre hermanos por parte de los padres que privilegian a uno sobre otro, muchas veces de forma inconsciente, bajo la consideración ideológica pero contradictoria de «querer a todos por igual». Las criaturas son altamente sensibles a las diferencias de trato, por muy justificadas que estén para el adulto en momentos puntuales.
- **Comentarios que cuestionan las buenas intenciones infantiles.** Es una actitud habitual, que refleja proyecciones de los propios padres, atribuyendo al pequeño una «malignidad por su propia condición de niño/a» (concepción del niño como perverso polimorfo). Son muchos los ejemplos de esta índole: «Está llorando para conseguir algo». «Si lo atiendes, lo estás malcriando». «Te toma el pelo»...
- **Atribuciones e interpretaciones erróneas del significado de la conducta infantil.** Este es uno de los errores más repetidos, aunque se presente bajo diferentes ángulos de la conducta infantil y guarda relación con algunas de las siguientes causas:
  - Proyecciones e identificaciones paternas que impiden comprender al pequeño con sus propias motivaciones en el aquí y ahora. Son las situaciones en las que los padres proyectan su historia personal sin mirar la realidad de su hija/o. «Dices eso para conseguir algo», como lo haría un adulto, por ejemplo.
  - Interpretaciones erróneas sobre la intencionalidad del pequeño, como consecuencia de la ignorancia de los padres en relación al proceso de las diferentes fases evolutivas. «Hay que compartir, no seas egoísta», ignorando las etapas del desarrollo.
  - Respuestas automáticas ante las demandas infantiles que reproducen modelos sociales, sin ninguna actitud reflexiva. Como ejemplo recurrente en la práctica con padres, es de resaltar el ejemplo citado al inicio de esta exposición en relación a las rabietas de los niños y la atribución sistemática a la edad cronológica de los «dos años» sin ningún análisis posible sobre

otras causas (cansancio, frustración de una necesidad emocional, etc.). Estas interpretaciones erróneas representan una marcada interferencia en el proceso del desarrollo de la actitud empática de los padres.

### *Cambios grupales operados*

La mayoría de estas interferencias en la percepción de los padres-madres va modificándose a medida que se cuestionan y reflexionan en los diferentes grupos y franjas de edad madurativas.

La mayor satisfacción a nivel profesional se produce cuando los padres realizan un «darse cuenta» (*insight*) de una percepción equivocada, mediatizada por su educación y modelo educativo previo.

En los grupos, en muchas ocasiones, se produce la «magia» del cambio, a veces de forma imperceptible, otras después de una explosión emocional que permite una apertura a los nuevos aportes del grupo y redundan en una ampliación de la empatía hacia los pequeños.

Una característica fundamental, que favorece el **progresivo cambio de percepción**, es la alta permanencia en los grupos, como hemos resaltado antes: los padres-madres, después de superar la sensación de «repetir» cuando acuden dos años consecutivos, fruto del arraigado modelo escolar interiorizado de fracaso, comprenden y agradecen la necesidad de una continuidad en el proceso, y son conscientes de que el desarrollo de sus hijos implica cambios continuos en su percepción y conocimiento de las fases por las que pasan.

*Crecen los hijos y crecen los padres*: esta sencilla y profunda constatación cotidiana es el éxito de continuidad e implicación de estos grupos de consciencia sobre la importancia de la maternidad y la paternidad para el desarrollo de la salud infantil, futuros adultos.

### *Metodología*

Los grupos no responden a charlas magistrales, propias de muchos centros escolares, donde se abordan diversos temas elegidos por los padres o

propuestos por los profesionales.

Por el contrario, son **grupos dinámicos**, donde se tratan los temas que el propio grupo decide, previo breve debate interno de cada grupo en función de la urgencia o necesidad grupal.

La metodología es activa: *role playing*, pequeños grupos y otras técnicas permiten un ablandamiento de la «coraza» y una mayor integración de los conceptos en función de la experiencia vivencial.

Se produce una importante cohesión grupal, que permite una ampliación de *redes sociales extragrupalas*, muy valiosa para esta sociedad actual donde el aislamiento de la pareja es palpable, además de los múltiples modelos familiares que se presentan y que requieren un espacio de reflexión y de escucha grupal para salir de la repetición de modelos poco saludables.

La propia experiencia de los miembros de los grupos avala, confirma y refuerza la vivencia *de cambio significativo* año tras año de forma consecutiva.

Desde mi óptica profesional, considero fundamental la formación y la coordinación de estos grupos dinámicos de carácter esencialmente PREVENTIVO, pues favorecen desde la base un cambio de mirada hacia la primera infancia, eliminando tópicos y creencias sin fundamento sólido a nivel de la praxis clínica y preventiva.

## LA EXPERIENCIA FORMATIVA CON EDUCADORES

*La creatividad es, pues, el hacer que surge del ser.*

R. WINICOTT

Previamente a entrar en la experiencia formativa, quiero compartir brevemente el contexto inicial de mi experiencia como formadora para enfatizar que es posible cambiar. Más adelante veremos con más detalle cómo se desarrolló la formación a educadores infantiles y los resultados obtenidos.

Cuando, hace veinte años, comencé en San Sebastián a formar al profesorado de Educación infantil, dentro del Departamento de Bienestar y Prevención creado *ad hoc* para llevar adelante el proyecto, el panorama era bastante desolador en cuanto a la implantación del «período de adaptación» al inicio de la escolarización. Esta realidad es independiente de que, tanto el País Vasco como Cataluña, entre otras comunidades, son marcadamente innovadores en temas educativos.

La comunidad vasca lleva más de dos décadas con las aulas abiertas para los peques de dos añitos. En la mayoría de ikastolas (escuelas infantiles) y colegios públicos, el período de adaptación se reducía hace unos años a un período de «presentación» el primer día del aula de la educadora y los compañeros. En la actualidad, me consta que, al igual que en otras comunidades, es todavía demasiado frecuente que este mal llamado «período de adaptación» se reduzca a la primera hora inicial, al primer día o, en el mejor de los casos, a tres o cinco días consecutivos en los que los peques gozan del acompañamiento de los padres o sustitutos.

Recuerdo que la formación destinada a guarderías (hoy llamadas «escuelas infantiles») era ardua. Ya no solo por el necesario cambio de percepción en las educadoras infantiles respecto al desarrollo infantil, sino por la resistencia institucional a realizar las modificaciones necesarias para favorecer una entrada escolar sin rupturas innecesarias vinculares.

Es frecuente que el cuestionamiento de la función tradicional del personal del primer ciclo despierte inicialmente ciertas resistencias. La primera resistencia se debe en parte a la identificación de la función profesional con su propia persona. Es decir, un cuestionamiento al modelo educativo se traslada y confunde con el ejercicio de su propia función, temiendo las consecuencias directas que se pudieran derivar en cuanto a la conservación de su puesto de trabajo. Sin embargo, la clarificación y la elaboración de estos miedos favorece que cedan las resistencias, para dar paso a una serie de transformaciones asombrosas, tanto en la percepción de la primera infancia como en el abordaje del cuidado consiguiente.

Continuando con la experiencia desarrollada en el País Vasco, hubo cambios manifiestos, no solo ya en el período de adaptación, sino también en relación a la función del comedor, el autobús escolar, el abordaje de la agresividad, la actitud ante el chupete, el control de esfínteres, la sexualidad infantil..., entre otros aspectos importantes de la atención a la primera infancia.

Fueron diez años de formaciones consecutivas, iniciadas en el primer ciclo de educación infantil, para abarcar finalmente a todos los ciclos formativos, incluido el profesorado de bachillerato y los monitores de tiempo libre.

Una formación de este calibre, que pretende abrir la percepción y cambiar el chip de modelos educativos poco saludables, requiere un abordaje desde la perspectiva de *continuum* durante la intervención. Es decir, un curso aislado, si bien necesario, no es suficiente cuando se pretende aunar los criterios en la comunidad educativa. En este sentido, desde el Ayuntamiento de San Sebastián, y año tras año, se abrían nuevos espacios formativos para los educadores provenientes de otros centros que solicitaban el programa de formación.

Paralelamente a la formación de educadores, los padres de la mencionada ciudad recibían asistencia formativa en los grupos de las diferentes escuelas, por parte de un equipo de profesionales que cada semana reflejaba sus

observaciones y reflexiones para ser analizadas en nuestras reuniones semanales, a las que asistía como supervisora de análisis de casos. El objetivo prioritario de presentar estos dos programas formativos en paralelo a padres y educadores consistía en el intento de hallar contradicciones entre la actuación de los dos colectivos (familia-escuela), de cara a una interacción más coherente con la primera infancia.

Agradezco al Ayuntamiento de San Sebastián la gran oportunidad que me ofreció de ser formadora de educadores y profesorado, por el gran aprendizaje que me aportó dicho colectivo. Educadores y profesores implicados en la transformación de la enseñanza, que supieron valorar y situar la importancia del respeto a los procesos emocionales durante la infancia y la adolescencia.

Cuerpo, emoción e intelecto deben desarrollarse de forma entrelazada y armónica. No es suficiente su estudio teórico en las universidades ni su presencia testimonial en programas escolares. Los modelos teóricos saludables deben encontrar un eco directo en la praxis, si deseamos un **acompañamiento educativo más respetuoso, consciente y satisfactorio para todos.**

En capítulos anteriores hemos reflexionado sobre numerosos aspectos en torno a la función y calidad del educador, así como los límites institucionales y sociales que dificultan su labor. Por otro lado, también hemos subrayado que una educación saludable es aquella que respeta las necesidades emocionales infantiles y que evita la escisión de contextos, sustituyéndola por la coparticipación activa de las familias desde una postura coherente, centrada esencialmente en el bienestar integral de la primera infancia.

Por tanto, solo queda resaltar algunos elementos en el proceso de formación de los educadores.

## LA MIRADA

En la mayoría de escuelas convencionales, no todas afortunadamente, la mirada del adulto responde a la estandarizada socialmente: *se mira al pequeño de arriba hacia abajo*. En muchos centros, todavía el adulto no se coloca a la **altura** del pequeño para hablarle o mirarle a los ojos cuando interactúa con él. Esto marca ya una significativa distancia educativa no solo físicamente, sino también simbólicamente en relación a la concepción que se ostenta de la infancia.

Todavía en la actualidad está muy interiorizada la idea de que los pequeños han de ser modelados, educados, para ser adaptados a la sociedad. Herencia de un sector del psicoanálisis que sigue conceptualizando al niño como «perverso polimorfo» (insaciable, egoísta y cruel), apoyándose en la necesidad de frustrar sus deseos caóticos para ser un ser social aceptado.

Si percibimos a un pequeño de esta manera, los castigos y la actitud autoritaria tienen fácil cabida en la interacción, puesto que cualquier acto correctivo está justificado ante las conductas consideradas poco acordes con la expectativa adulta.

Anteriormente he mencionado la resistencia al cambio en relación al cuestionamiento de algunos aspectos del primer ciclo de educación infantil. No es la única resistencia. Además hay otras, como la que se despierta al cuestionar el posicionamiento adulto desde una actitud jerárquica a la hora de interactuar con las criaturas de educación infantil. Recordemos que una cosa es tener autoridad (es otorgada) y otra ser autoritario.

Una vez superada la tendencia a corregir, modificar y cuestionar las conductas infantiles, emerge el deseo de aprender, empatizar y modificar la práctica cotidiana en el aula, introduciendo todas las mejoras que dependen de su actuación directa.

La siguiente resistencia tiene que ver con los límites y la obediencia.

## OBEDIENCIA

En un aula de 20, 25 o 30 pequeños, el objetivo prioritario para poder hacer cualquier actividad suele ser la obediencia. Ya hemos visto que este planteamiento erróneo radica en las ratios abusivas. Pero, además, responde a una **dispercepción** de la primera infancia.

Los peques son razonables siempre que lo propuesto encaje en su universo infantil. La obediencia ciega a nivel educativo es irracional y contraproducente, pues favorece el *sometimiento a la autoridad*, sin ninguna capacidad para la actitud crítica.

En todos mis grupos, sean formativos o no, tenemos la gran oportunidad de que los educadores experimenten en ellos mismos lo que ocurre cuando la coordinadora (en este caso, yo) sugiere la finalización de un trabajo en grupo. Generalmente, a mi primera sugerencia de: «vamos a finalizar», más del 50 % sigue animadamente el debate. Tengo que insistir dos o tres veces, hasta que finalmente se produce el silencio.

Si lo interpretara como una cuestión de *falta de respeto*, mi autoestima se vería «tocada» y probablemente mi respuesta egoica no sería la adecuada. Afortunadamente, *sé y siento* que están tan entusiasmados que sonrío al comprobar que les cuesta interrumpir el debate.

Cuando finalmente se produce el silencio cómplice, se sorprenden al preguntarles con total intencionalidad: «¿Por qué sois tan *desobedientes?*». Inmediatamente responden justificándose: «Es que no habíamos acabado». «Estábamos muy a gusto», etc.

Por supuesto, es una pregunta-trampa. Mi actitud de aceptación, junto con esta experiencia tan sencilla y didáctica, es un punto de partida extraordinario para que comprendan que la interpretación de desobediencia responde más a una *actitud narcisista*: «no me hacen caso», que al hecho real y simple de estar inmersos en el placer de la actividad.

De igual manera ocurre con los pequeños y con mayor motivo. No les gusta que se les interrumpa o dirija. Es natural que les cueste «obedecer» si ello

significa una interrupción de su actividad placentera. Solo desde el respeto y la creatividad lograremos su atención sin conflicto.

## CAMBIOS OPERADOS EN LOS EDUCADORES

Son muchos los aspectos que trabajamos durante el período de formación que abarca la franja de edad cero-siete años. Entre varias aplicaciones prácticas en el mundo de la educación, voy a resaltar algunos de los muchos cambios referidos durante dichas formaciones:

1. **Cambio de percepción.** El cambio de posición y percepción es el más significativo y gratificante: los educadores se colocan *junto* al niño. *No frente a él.* Y lo hacen tanto corporalmente, descendiendo hasta su altura, como desde la interacción basada en el conocimiento y el respeto del momento evolutivo en el que se encuentra cada individualidad. En las evaluaciones, este cambio de percepción se constataba en un 99 % de los participantes, con la consiguiente satisfacción en el manejo de las diversas situaciones en el aula.
2. **Período de adaptación-integración.** Los educadores toman conciencia de la vital importancia que cumple esta etapa en el tránsito familia-escuela. Se constituyen en *motores de cambio* para modificar la estructura escolar, de tal manera que se permita y se amplíen los períodos de adaptación en función de las necesidades infantiles. Para ello, realizan los pasos que hemos tratado en capítulos anteriores.
3. **Integración familia-escuela.** Se abandona el modelo de delegación, sustituyéndolo por el de coparticipación activa. La familia ya no se vive como una figura intrusa y se favorece su presencia a través de múltiples labores de colaboración:
  - Cuentacuentos: cualquier miembro de la familia acude cada semana a contar un cuento a toda el aula de infantil.
  - Oficios: las mamás o los papás son invitados a que cuenten en directo la labor que desempeñan en sus trabajos.
  - Actividades artísticas: los progenitores pueden colaborar en los espacios de pintura, canto, cerámica...
  - Salidas: se fomentan salidas al exterior para ver y experimentar en directo el desempeño de actividades laborales: pesca, agricultura, ganadería...

4. **Comedor.** Hasta que no se produce la integración total, el comedor no se propone para aquellos peques que no están maduros. Primero han de estar integrados en el aula, y después podrán darse el resto de pasos. Por tanto y en la medida de lo posible, se permite la presencia de la *figura de apego* durante el tiempo necesario para su integración. Las cuidadoras del comedor también **necesitan formación**. En ocasiones, en estos espacios se producen actitudes poco respetuosas, como castigos, separar a los peques para comer en una esquina, gritos, etc. Es fundamental que el ambiente del comedor sea relajado. Recordemos que debe ser lo más similar a un hogar. De lo contrario, reflexionemos sobre el mensaje de tensión, estrés o reprobación que les estamos ofreciendo en un momento tan especial, como es la comida = nutrición + interiorización del afecto.
5. **Autobús.** Al igual que en el caso del comedor, se invita a los padres a que transporten a sus hijos al cole para evitar un aumento del estrés propio del inicio de la escolarización. Son pasos progresivos, que, dados al unísono, pueden hacer quebrar un equilibrio todavía *precario* en edades tempranas. Cada criatura y cada familia es un universo que merece ser escuchado y tratado desde su propia realidad.
6. **Agresividad y sexualidad.** La formación no evita que los peques tengan conflictos, tanto en el plano de la agresividad como de la sexualidad. Los conflictos son **inherentes** a la vida. Por tanto, lo más importante no es su existencia, sino la **forma** de abordarlos y tratarlos. Familia y escuela necesitan conocer *las causas* para poder canalizar y ayudar a solventarlas, sin humillación, sufrimiento y soledad. Son temas que requieren presencia y paciencia y mucho acompañamiento respetuoso.  
Después de la formación, se observa una mayor comprensión y acercamiento ante estos dos temas tan importantes para el desarrollo emocional saludable de la primera infancia. Los educadores necesitan una formación específica para abordar ambas temáticas. De lo contrario, las interferencias entorpecen, en lugar de solucionar, cualquier situación delicada que pudiera presentarse en el aula.

Estos son algunos de los elementos destacables que se observan en las formaciones al profesorado de infantil.

En las escuelitas alternativas, la mirada está habitualmente más de acorde con la dinámica emocional infantil, puesto que nacieron con ese objetivo central.

Sin embargo, si bien en este tipo de escuelitas la mirada a la infancia cuenta con la intencionalidad del respeto, no significa que para responder adecuadamente a la complejidad y profundidad de los procesos emocionales infantiles no requieran solventar muchas dudas que emergen en la interacción cotidiana con los pequeños, como he podido comprobar en muchas ocasiones. No solo la infraestructura adecuada y el proyecto educativo deben ser respetuosos. Sin una buena formación y un trabajo personal del educador, la intencionalidad no representa una *garantía de facto* para la suficiente calidad educativa.

Educadores, madres-padres y profesionales, como seres humanos que somos, disponemos de un carácter determinado fruto de nuestra propia historia infantil. Es por ello fundamental que el deseo de introspección y cambio permanente, así como la actitud de humildad y reciclaje continuo, sean la constante en el mundo de la educación y el acompañamiento, ya sea convencional o alternativo. De lo contrario, por muchas innovaciones que se realicen, si estas están desprovistas de corazón y capacidad de contacto, quedarán vacías y sin futuro.

Una cita de Ever Garrison refuerza la idea desarrollada hasta aquí:

Un maestro es una brújula que activa los imanes de la curiosidad, el conocimiento y la sabiduría de sus alumnos.

Para finalizar, quiero recordar a los padres y los educadores que los niños *no* son el problema. **Las disfunciones de la conducta son síntomas que nos alertan de que «algo» no va bien en su interior.** Recordemos que son fruto de la interacción y, en gran medida, **nuestro espejo.**

Todas las criaturas desean profundamente ser aceptadas para ser felices y *sentirse amadas*. De nosotros depende lograr una relación más armónica y satisfactoria.

Porque, como padres y educadores, no olvidemos que por encima de los obstáculos en el camino, siempre es posible plantar semillas de cambio que hagan florecer la confianza en un acompañamiento más saludable para la infancia.

## TESTIMONIOS DE MADRES

Como complemento de los testimonios presentados en capítulos anteriores, reúno a continuación otros de similar interés. Probablemente, tras haber llegado hasta aquí en la lectura del libro, encontrarás sin demasiada dificultad las respuestas a las dudas, inquietudes y preguntas planteadas por las autoras de dichos testimonios.

### Primer caso

¡Estimada Yolanda!

Me pongo en contacto con usted para pedirle ayuda en algo que le ocurre a mi hija de casi tres años y medio. Su nombre es Silvia y en septiembre se incorporó al colegio. Tuvo un período de adaptación de tres semanas: la primera de una hora, la segunda de dos horas y la tercera (la hice yo por mi cuenta) de tres horas. El inicio no fue tan malo como imaginaba; en casa su padre y yo habíamos hecho *role playing*, leído cuentos, desarrollado juegos..., todo en relación a las diferentes situaciones que se le podían presentar en el cole, así que ella de entrada quería ir. Con el paso de los días, Silvia ha comenzado a decirme, al salir, que me echa de menos, que ha llorado, que no tiene ganas de ir al cole, que le da miedo el cole. Así pues, le pedimos a su maestra una tutoría para presentarnos y para hablarle un poco de la crianza de Silvia. En esta reunión la maestra nos informó que Silvia lloraba sobre todo en el recreo, y que en las horas de clase demandaba mucha ayuda y, al no poder dar respuesta a esta demanda, se acordaba de su mamá y decía que la echaba de menos. Nosotros le informamos sobre el tipo de crianza que habíamos seguido con ella, respetando sus tiempos y no permitiendo que llorara sin sentido, procurando que su desarrollo no se viese forzado. La maestra concluyó que era cierto que era muy pequeña, pero que pronto se adaptaría.

En las semanas posteriores, nuestra hija manifestaba que seguía llorando y echándome mucho de menos, hasta la semana pasada, que, con la celebración en su cole de la fiesta de Halloween, ha tenido momentos de muchas horas de llanto en clase e insiste en que le da miedo el cole, aunque entra aparentemente bien y cuando llegamos a casa nos dice que ha hecho muchas cosas, nos canta canciones que ha aprendido, letras, etc., y nos habla de sus compañeros y amiguitos. Ayer mismo hablé con su maestra de nuevo y me ha confirmado que es cierto que tiene momentos de llanto en clase e insiste en que ya se adaptará.

Por el tipo de crianza que hemos planteado en el cuidado y desarrollo de nuestras hijas, esta posición de espera pasiva no nos parece una respuesta adecuada, ya que creemos que se puede originar un daño en nuestra hija que no estamos dispuestos a asumir, pero, por otro lado, no podemos permitirnos no escolarizarla, por cuestiones laborales y la imposibilidad de recibir ayuda por parte de nuestras familias, ya que no residen en Málaga (que es donde nosotros vivimos).

Esperamos que nos pueda dar algunas indicaciones de cómo afrontar de inicio esta situación, que creemos se nos queda un poco grande, ya que no sabemos qué hacer. De ser necesario, podríamos concertar una cita con usted y subir hasta Alicante, siempre que pudiéramos fijarla en una fecha que nuestros trabajos nos lo permitieran.

Agradeciéndole de antemano su ayuda,

Elena

## Segundo caso

Hola, Yolanda, me llamo Patricia. Ante todo quería decirte que he leído tu libro y me ha gustado mucho, es un gran trabajo que refleja muchos conocimientos. Te escribo porque tengo un problema. Mi hijo, al que le faltan dos meses para cumplir los tres años, tiene serias dificultades con la escolarización de esa edad (que no es obligatoria, por cierto), pero resulta que mis compañeras de infantil (soy maestra y psicopedagoga) no lo ven como yo. Creen que es necesario que acuda al cole e incluso que será bueno para él que asista desde tan pequeño. En un mes solo ha asistido tres veces, por diferentes motivos, y lo que hemos conseguido es que coja la gripe y que no duerma ni coma ni quiera curarse por no volver. Se queda llorando desconsolado, hasta el punto de quedarse ronco por la tarde (angelito), y llegando incluso a vomitar del disgusto. Por la noche se despierta varias veces llorando diciendo que no quiere ir al cole.

He hablado con mi compañera, que es su maestra, y le he manifestado mi interés por iniciarlo de otra manera, o incluso posponer su escolarización, a lo que me han contestado que lo que le pasa a Pedro (mi hijo) es normal. (No sé lo que ven de normal en un cuadro de ansiedad de ese tipo.) Y que tan solo hay que esperar a que se le pase. Que puede tardar un mes, pero que al final se le pasará. Por mi parte, lo veo aberrante, pero no sé qué hacer ni cómo actuar para cambiar esa mentalidad arcaica acerca de las necesidades reales de los niños.

Lo siento, pero estoy desesperada, gracias por escucharme.

## Tercer caso

¡Buenos días!

Soy Tamara, mamá de Elías, de cuatro años y medio. Mi consulta es sobre la incorporación al cole, 2.º de infantil en un cole público tradicional. Nunca ha estado escolarizado. Observamos que pedía niños, más bien amigos, y le llevamos al parque, la biblioteca, la ludoteca..., pero cada día son niños diferentes y no hemos conseguido que tuviera la posibilidad de hacer amigos. Pensamos en probar el cole, el primer día fue ilusionado, contento; es un niño que siempre ha estado con nosotros, de querer irse, es con sus tíos y la yaya, y un día con una vecina que estaba de visita con su hijo: se fue con ella y ¡solo la conocía de dos días! (era una persona de confianza). Lo que quiero decir es que nunca ha querido hacer nada sin nosotros, le

hemos ofrecido actividades infantiles, pero solo ha querido hacerlas con nosotros, es un niño inteligente, precavido, sociable pero muy selectivo. Así, el primer día de cole va contento, ilusionado, conocía el aula, la profe, y llevábamos tiempo hablando de lo que es. Al llegar vio cómo arrancaban a dos niñas de los brazos de sus mamás en pleno ataque de nervios y ya se quedó con cara de circunstancias. Salió fatal, estuvo una semana para recuperarse de las pesadillas, se meaba, iba pegado a mí, lloros, nervios... ¡fatal! Durante esos días no fue al cole, hablé con la profe, la directora y la orientadora, y todas me decían lo mismo: que tenía que ir y punto, sin período de adaptación ni nada. La profe no es cariñosa, es muy inflexible y tiene que ser todo como ella dice y punto; la orientadora, una supernani, y la directora, maja pero que es lo que había y ya está. Cuando lo vi relajado, volví a intentarlo, le hice yo cuatro días de adaptación, lo llevaba dos 2 horitas de once a una, con mucha presión del cole, incomprensión y críticas de todo nuestro entorno. Después pasó a ir ya a las nueve de la mañana y de repente vuelve a no querer ir.

A todo esto, mi marido y yo estamos superperdidos, nos planteamos si no está preparado para separarse de nosotros, si ha sido que no ha tenido una adaptación adecuada, si no ha sabido resolver algo en clase y ha decidido no ir, no nos cuenta nada, solo que la profe no le deja hablar, que le pregunta y le dice que se calle, y que no tiene amigos. Sí que interactuó con una nena que se acercó a él, con la profe no hay nada que hablar, ya lo hemos intentado y dice que todo está bien. Entendemos que es una situación nueva y lo obvio es que se le queda grande; el caso es que ahora el niño dice que no quiere hacer nada sin nosotros y mientras no le digamos de hacer algo separados está contento y normal.

Nos gustaría averiguar qué está pasando. Yo, aunque me resisto, necesito en el fondo separarme un poquito de él, porque me dedico veinticuatro horas a él, me despidieron hace meses y se me hace el día taaaan largo, no tengo red de mamás similares a mí, me siento sola y aburrida.

No sabemos si dejarlo estar hasta el año que viene o qué, pero nos gustaría saber qué pasa. Me dirijo a ti porque eres la única persona que creo que podría orientarnos, lo que pasa es que no podemos desplazarnos a Altea, me gustaría que me dijeras qué opinas, ya que sé que eres una gran profesional y confío en tu experiencia.

Gracias por leerme.

## Cuarto caso

Hola, Yolanda. He leído tu libro *Amar sin miedo a malcriar* y me ha encantado, y asistí a una conferencia tuya.

Tengo una duda, a ver si me puedes ayudar. Mi hijo tiene 27 meses, y la semana pasada empezó la guardería, lo llevo dos o tres horas por la mañana. Los tres primeros días me quedé allí con él para que empezara a adaptarse. Aquí, lo que llaman el «período de adaptación» a mí me parece muy corto, porque pretenden que en una semana el niño se adapte. El cuarto día estuve un rato y luego me fui una hora, como nos indicaron los cuidadores de la guardería. Cuando llegué, mi hijo había llorado, y aunque me dijeron que solo un poco, yo le noté angustiado con lágrimas y suspiraba bastante. Por la noche se puso malito, con fiebre y mocos (no sé si ya se había encontrado mal por la mañana en la guardería o era de la propia emoción negativa de angustia o miedo, que le debilitó y le hizo ponerse malo). Esta semana le he llevado tres días, pero él me dice al entrar: «mama, no quiero cole» y llora, y cuando ve que su mamá se va, llora mucho. Yo lo paso fatal si le dejo llorando, aunque hoy solo le he dejado una hora y al recogerlo estaba contento. ¿Qué me aconsejas? ¿Estar más tiempo con él allí, a

pesar de que los cuidadores no son partidarios de eso? ¿Escucharle y no llevarle a la guardería?... Muchas gracias por tu ayuda de antemano.

## Quinto caso

Te escribo porque ahora mismo tengo un problema con la escolarización de mi hija. He leído tu libro y no he encontrado información al respecto que me pueda ayudar, porque en él tú hablas de problemas de adaptación, pero no de problemas posteriores a una adaptación muy bien asimilada. Tengo una niña que el próximo mes hará tres años. La he llevado a la guardería por primera vez este curso, y en ningún momento lloró, ni siquiera en la adaptación. Iba a la guardería muy feliz, incluso los fines de semana nos pedía ir a la guardería, por eso en navidades la llevamos también, a pesar de tener vacaciones mi marido y yo, y no tuvimos ningún problema en dejarla, aunque algún día se quedó con otra cuidadora. El problema vino el martes pasado. Por la mañana me pareció que tenía algo de fiebre, pero le puse el termómetro y no tenía. La fui a dejar en su clase y su cuidadora no estaba, estaba otra chica que no conocía de nada, se puso a llorar muy nerviosa y decidí llevármela a casa (trabajo a media jornada y los martes y los viernes no trabajo). Un rato después le volví a poner el termómetro y tenía algo de fiebre, así que el siguiente día tampoco fue. Al llevarla a la guardería el viernes, antes de salir de casa me dijo: «tú también», y cuando le dije que yo no me podía quedar me dijo: «al cole, no». Cuando llegamos a la guardería y su maestra abrió la puerta del aula se puso muy nerviosa, empezó a llorar, tirándose al suelo y diciendo: «contigo, mamá», y se me cogió con muchísima fuerza. Me costó mucho soltarla, pero aun así, la dejé. Su maestra, con quien ha llegado a tener un vínculo muy fuerte, me comentó cuando la recogí que se le pasó enseguida, pero que la tuvo un buen rato en brazos, dice que estaba tranquila pero no quería bajar del brazo. En el colegio ha sido muy feliz desde septiembre, allí está con otras niñas con las que le gusta estar y que alguna vez ha nombrado en casa, y hace muchas actividades diferentes. En casa no hacemos tantas actividades, y yo no suelo estar de continuo jugando con ella. Ayer la por la mañana la llevó al cole una mujer que la ha estado cuidando desde que nació, y por la tarde, su padre, y no tuvieron ningún problema (y eso que ella está muchísimo más tirada a su padre, lo adora), pero esta mañana, cuando la he ido a dejar yo, otra vez, al abrir su maestra la puerta, se ha puesto a chillar, a llorar y a decir: «contigo, mamá». Este viernes la tengo que llevar yo también a la guardería y estoy temblando solo de pensarlo. ¿Me puedes ayudar? No sé qué hacer. He pensado en preguntarle cuando la levante si quiere ir a la guardería, y si me dice que no, dejarla en casa conmigo, quizá si ve que se lo pasa mejor en la guardería que en casa quiera volver a ir, aunque mi marido me dice que ella ya sabe lo que es estar en casa con nosotros los fines de semana y que eso no cambiaría nada. ¿Qué le pasa a mi hija?

Besos,

Matilde

## Sexto caso

Hola, Yolanda:

He asistido a varios talleres contigo y he leído tu libro, y me gustaría conocer tu opinión y, si fuera posible, alguna orientación. Mi hijo de tres años acaba de empezar a ir al colegio. En casa somos castellanoparlantes, pero él asiste a la línea en valenciano por una cuestión de falta de plazas en la localidad. No ha ido a la guardería antes gracias a la crisis (algo bueno tenía

que tener). Su padre está en paro desde poco antes de incorporarme de la baja maternal y yo trabajo de ocho a tres por lo que siempre ha estado con nosotros.

Al colegio va en autobús escolar y el «período de adaptación» ha sido el siguiente:

- Día 6: reunión con los padres en el aula. Lo llevé y permaneció allí con nosotros unas dos horas «explorando el entorno» mientras los mayores escuchábamos a la maestra.
- Día 7: treinta minutos en el aula con siete niños más y con los respectivos padres.
- Día 13: incorporación junto con otros cinco niños al grupo que venía formándose desde el día 8. Total, veinte niños en el aula. Horario de 9 a 13 horas + trayecto de ida y vuelta en autobús (10 min).

El primer y segundo día tenía mucha ilusión de ir en autobús, y se preparó muy rápidamente y subió al bus sin mirar atrás, como quien se sube a una atracción de feria. El tercer día ya decía que no le gustaba separarse de mí (tuvo pesadillas repitiendo esa frase en sueños) y el cuarto día (viernes pasado) ya no quería ir y decía que le daba mucha pena tener que separarse, que el cole le gusta porque juega con amigos, pero que le da pena irse en el autobús y separarse. Hoy tampoco quería ir al cole y nos ha dicho que estaba castigado dos semanas sin cole.

Todos los días vuelve en el autobús muy cansado y muy serio. Como si hubiera pasado la mañana muy tenso. Busco señales de que haya llorado y no las encuentro. **Me da la impresión de que se lo traga todo y esto me da mucho miedo.**

No sé si llevarlo en coche al colegio, esperar a ver si mejora o directamente sacarlo del colegio. Todos me dicen que espere, que no haga nada, que se acostumbrará y se le pasará, pero me da miedo que aprenda a tragarse las cosas. Intento hablar con él y no consigo que me cuente nada, no quiere hablar del cole.

Es posible que no atiendas este tipo de consultas por email, pero yo también estoy muy angustiada y necesitaba hacer algo. No sé, buscar a alguien que sea capaz de entender lo que me preocupa sin juzgarme como una madre consentidora y sobreprotectora. En fin, tanto si contestas como si no, seguiré buscando la forma de ayudar a mi hijo a sobrellevar esto lo mejor que pueda. No puedo quedarme de brazos cruzados porque, aunque **él no llora, siento que lo está pasando mal y no quiero fallarle.**

Un saludo,

Esther

## Séptimo caso

Nuestra hija se llama Jazmín, cumplió cuatro años en mayo y en septiembre va a ir a un cole público por primera vez. No sabemos cómo llevar el tema de la escolarización y nos gustaría que nos orientaras en cómo hacerlo para que no sea traumático para ella. Por cierto, todavía no lo sabe. ¿Se lo decimos ya? ¿Le respetamos al principio si algún día no quiere ir o mejor no? Si se queda llorando, ¿hemos de dejarla o mejor nos la llevamos?

El día 4 de septiembre hablaremos con su profesora, para ver si podemos hacer un proceso de adaptación, ya que entra con cuatro años. ¿Cuál es la adaptación idónea a esta edad? ¿Qué le podemos proponer a la profesora? Es un tema que nos tiene algo preocupados. Queremos hacerlo lo mejor posible, y espero nos ayudes a resolver estas dudas para que su entrada al cole sea un logro para ella y no una carga.

## Octavo caso

Se trata de mi sobrino, que tiene seis años.

Hace unos días, cuando el padre de mi sobrino fue a recoger a su hijo al colegio, lo encontró con una cara muy pálida. Pensó que se estaba poniendo malito, así que se fue a casa con él directamente. El niño no contó nada a nadie, hasta que llegó su madre unas horas después.

Por lo que parece, ese día en clase no tuvo el comportamiento que debería haber tenido, así que su profesora decidió castigarlo. El castigo consistió en que mi sobrino escribiera de su puño y letra una nota relatando todo lo que había hecho y la llevara a casa para que su madre la firmara. No es difícil imaginar el sentimiento de humillación de mi sobrino ante la demanda de la profesora.

En la nota, el niño contaba que había tirado los lápices por el aire, que se había bajado los pantalones y enseñado el culo dos veces al resto de compañeros y alguna otra anécdota del estilo.

Su madre firmó la nota y al día siguiente el niño la entregó a la profesora. Su cara era la misma que el día anterior: pálido, el rostro totalmente demudado. La profesora le abrazó al ver la nota. La verdad es que no entiendo muy bien el porqué de ese abrazo. El caso es que ahora la profesora ya está muy contenta porque mi sobrino ha dejado de hacer gamberradas en clase.

No pensaba encontrar tanta perversión en un castigo. Lo cierto es que cada vez me sorprende más hasta dónde pueden llegar las personas en lo referente a la educación de los niños...

Estos son algunos de los testimonios de las madres que han compartido sus inquietudes, miedos y dudas en torno a la educación en el contexto escolar.

Confío en que la lectura de este libro reduzca el malestar en la infancia y ayude a encontrar el camino del acompañamiento auténtico a profesores y educadores, desde el conocimiento y el respeto de sus necesidades emocionales.

Tan solo me queda una breve despedida en el epílogo después de este apasionante recorrido por la senda del universo infantil.

## EPÍLOGO

Hemos llegado juntos al final de este libro, tú como lector y yo como tu *acompañante*.

Libro dedicado íntegramente a favorecer la empatía y el respeto hacia esta maravillosa y vulnerable etapa: la primera infancia, futuros adultos del mañana.

*Agradezco sinceramente* tu estimulante compañía.

Podríamos continuar reflexionando juntos durante mucho tiempo y muchos temas de vital importancia para la crianza y la educación.

Sin embargo, quizás esta obra que tienes en tus manos pueda representar una plataforma fructífera para continuar en el camino del desarrollo personal y profesional, desde una base más sólida y respetuosa.

Ha sido un placer compartir contigo la confianza en que una escuela saludable y respetuosa es posible. Una escuela basada en el derecho *a ser*, compartir y experimentar la vida, para crecer libremente durante todos los ciclos del aprendizaje existencial.

De ti, de mí, y de todos los que vibramos en una sintonía de amor y respeto hacia la infancia, la vida y el planeta, depende que los bebés y los peques, disfruten del derecho a ser más felices y solidarios.

Y los adolescentes.

Los jóvenes y nosotros, los adultos.

En definitiva, de todos, como seres interdependientes que somos, depende alcanzar el derecho a una sociedad que represente una *base segura y sin*

*miedo* para favorecer el desarrollo de las potencialidades infantiles y también nuestros propios dones y capacidades.

Por un mundo más armónico. Con la paz que se merecen nuestros hijos y alumnos.

Por un planeta verde y saludable.

Ese y no otro es el deseo de nuestro legado común a las generaciones venideras.

*Crear, crear y cambiar.*

YOLANDA GONZÁLEZ VARA

## BIBLIOGRAFÍA

- AINSWORTH, M., *Child care and the growth of love*, Londres, Penguin Books, 1960.
- , «The development of infant-mother attachment», *Reviews of Child Development*, 1979.
- BARRANCO, R., A. GUZMÁN, y S. GONZÁLEZ, «Estilos de apego», *Revista Mexicana de Psicología*, 1989.
- BAUMRIND, D., «Parental styles and adolescent development», en el libro de R. Lerner, A. C. Petersen, y J. Brooks-Gunn (Eds.), *The encyclopedia of adolescence*, Nueva York, Garland, 1993.
- BERGAM, N., *Restaurar el paradigma original*, 2006 (documental). (En YouTube, «Restoring the Original Paradigm for infant care», <http://youtu.be/hDOPnCPoBg0>)
- BOWLBY, J., *Una base segura*, Barcelona, Paidós, 1996.
- , *El vínculo afectivo*, Barcelona, Paidós, 1990.
- , *La pérdida afectiva. Tristezza y depresión*, Barcelona, Paidós, 1993.
- , *La separación afectiva*, Barcelona, Paidós, 1973.
- BRETHERTON y MUNHOLLARD, *Internal working models in attachment relationships*, Guilford Press, 1999.
- BRONFENBRENNER, U., *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1987.
- COLEMAN, J.C., HENDRY, L.B., *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Morata, 2003.
- DOLTO F., *La causa de los adolescentes*, Barcelona, Seix Barral, 1990.
- EISENBERG, N., STRAYER. J., *La empatía y su desarrollo*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 1987.

- FREUD, A., *El desarrollo del niño*, Barcelona, Paidós, 1980.
- FREUD, S., *Obras completas*, Biblioteca Nueva, 1973.
- , *La organización genital infantil*, tomo III, 1923.
- , *Tres ensayos sobre la teoría sexual*, tomo II, 1924.
- FONAGY, P., «Persistencias transgeneracionales del apego», *Aperturas psicoanalíticas* n.º 3, 1999.
- GARAIGORDOBIL, M., *Juegos cooperativos para grupos de cuatro a seis años*, Madrid, Pirámide, 2005.
- GONZÁLEZ, C., *Veintitrés maestros, de corazón*, Madrid, Mandala Ediciones, 2011.
- GONZÁLEZ, Y., *Amar sin miedo a malcriar*, Barcelona, RBA, 2010.
- HAGSTROM, J., MORRILL, J., *Juegos con niños y niñas*, Barcelona, CEAC, 1987.
- HOFFMAN, L., *Fundamentos de la terapia familiar*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- KLAUS-KENELL, *La relación madre-hijo*, Médica Panamericana, 1978.
- LACAN, J., *La familia*, Buenos Aires, Argonauta, 1938.
- LEZINE, I., *La primera infancia*, Barcelona, Gedisa, 1979.
- MARRONE, M., *La teoría del apego: Un enfoque actual*, Madrid, Psimática, 2001.
- MALINOWSKY, B., *La vida sexual de los salvajes*, Madrid, Morata, 1975.
- MAHLER, M., *El nacimiento psicológico del infante humano*, Buenos Aires, Maimar, 1977.
- MEAD, M., *Adolescencia y cultura en Samoa*, Barcelona, Planeta, 1984.
- OPPENHEIM, J. F., *Los juegos infantiles*, Barcelona, Martínez Roca, 1990.
- OPPENHEIM, D., GOLDSMITH, D. y KOREN-KARIE, N., «Maternal insightfulness and preschoolers' emotion and behaviour problems: Reciprocal influences in atherapeutic preschool program», *Infant Mental Ealth Journal*, 2004.

- REICH, W., «Los padres como educadores», *Psicoanálisis y educación*, Barcelona, Anagrama, 1979.
- , *Análisis del carácter*, Barcelona, Paidós, 2001.
- , «Los niños del futuro», *Orgone Energy Bullitin*, 1950.
- RIBBLE, M., *Los derechos psicológicos de los niños*, Barcelona, Nova Terra, 1954.
- SCHAFFER, H.R., *Interacción y socialización*, Madrid, Aprendizaje VISOR, 1989.
- SILVER, R. B., J. MEASELLE, M. ESSEX, y J. M. ARMSTRONG, «Trajectories of externalizing behavior problems in the classroom: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition», *Journal of School Psychology*, 2005.
- SPITZ, R., *El primer año de vida*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.
- STORE y WIGGNS, «Sleeplessness», *Clinics in Developmental Medicine*, Cambridge University Press, 2001.
- TIZÓN, J., «Por una psicología y una política del cuidado personalizado de los bebés y los niños», *Pisopatología y salud mental del niño y del adolescente*, 2009.
- THICH NHAT HANH, *El milagro de mindfulness*, Barcelona, Oniro, 2007.
- , *El sol, mi corazón*, Dharma, 1993.
- TALLAFERRO, A., *Curso básico de psicoanálisis*, Barcelona, Paidós, 1976.
- TURNER, J., *El niño ante la vida*, Madrid, Morata, 1970.
- WINNICOTT, D. W., «Desarrollo emocional primitivo», en el libro *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Barcelona, Laia, 1981.
- , *Conozca a su niño*, Barcelona, Paidós, 1994.
- , *La familia y el desarrollo del individuo*, Horne-Paidós, Barcelona, 2006.
- , *Procesos de maduración y el ambiente facilitador*, Barcelona, Paidós, 1993.



**Yolanda González Vara** es psicóloga clínica. Formada tanto en la teoría del apego (J. Bowlby) como en el modelo psicocorporal y preventivo (W. Reich), realiza una síntesis de ambas aportaciones en su práctica como formadora en promoción y prevención infantojuvenil. Es experta en trabajo grupal (UPV Deusto) y está formada en hipnosis clínica.

Además, es formadora de personal sanitario sobre el parto natural y el fomento del vínculo temprano madre-bebé. En el ámbito educativo ha formado a profesorado de educación infantil, de la ESO y de bachiller. La atención a los padres incluye el abordaje desde el inicio del embarazo, preparación al parto natural, grupos de lactancia y grupos de madres y padres con hijos de entre dos y dieciocho años. Es presidenta de la APPSI (Asociación de Prevención y Promoción de la Salud Infantil) y miembro de IAN (Teoría del Apego) y de la Plataforma Pro Derechos del Nacimiento. Publica artículos en revistas especializadas y es autora del libro *Amar sin miedo a malcriar*.