



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
CARRERA DE PSICOLOGÍA



INFLUENCIA DEL TIPO DE APEGO EN LA
RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

T E S I S

*QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA*

P R E S E N T A:

MARÍA ROSA FACUNDO BOLLÁS

JURADO DE EXAMEN

TUTOR: LIC.MANUEL MORALES LUNA

COMITÉ: MTR. SERGIO CARLOS EDUARDO OCHOA ÁLVAREZ

MTRA. MARÍA ENRIQUETA FIGUEROA RUBIO

LIC. LETICIA BETANCOURT REYES

MTRA. PAULA ELIZABETH ZAMORA PALOMINO



MÉXICO, D.F.

MARZO, 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mi Dios hermoso: gracias por tu amor infinito y por todas tus bendiciones.

Especialmente por templar mi espíritu y hacerlo fuerte.

Gracias por guiar mi camino y ayudarme a ser valiente. Así como por iluminarme y abrir mis ojos físicos y espirituales para comprender y disfrutar la vida.

A la memoria de mi madre con mucho amor, admiración y cariño: Mamá gracias por que te siento muy cerca de mí y porque estoy segura que aún estás conmigo. Siempre vivirás en mi corazón.

A mi padre por compartir conmigo su genialidad, ingenio e inteligencia. Papá tus enseñanzas me han motivado a ir hacia delante y a no rendirme. Gracias porque de ti aprendí a aprender.

A mi abuelita Rosa: Gracias mi pequeña hermosa, por todo tu apoyo incondicional y tus consejos.

Por cuidarme, protegerme y por ser un ángel de Dios que me ha llenado de amor.

Además gracias por tus besos y abrazos que me encantan.

A Dany: Gracias por ser mi amor y por atreverte a crear sueños juntos.

Gracias amor por guiar y acompañarme en mi crecimiento espiritual y emocional.

Asimismo te agradezco porque siempre has creído en mí y porque tú me inspiras a luchar para concretar mis metas.

Para mí eres el mejor marido, padre y amigo. Te amo

A mi hija, Ailyn: mi nena gracias por todos los momentos de felicidad que hemos vivido juntas.

También gracias por entrar conmigo al mundo del juego, las risas y las locuras.

Porque cuando platicamos se goza mi alma. Así como por todas tus caricias, abrazos y besos que me fascinan.

Aparte de ser mi hija, gracias por ser mí mejor maestra y amiga. Te amo

A mi hermano Enrique: gracias por ser mi primer compañero de juegos y de aventuras.

Gracias por representar una figura masculina positiva, ya que cuando más necesite de tu protección me defendiste como un guardián.

Además te agradezco por acompañarme y estar presente en cada decisión a lo largo de toda mi vida.

Por supuesto gracias por ser amigos, aprecio mucho que ahora podemos reír, jugar y divertirnos juntos como cuando éramos niños.

A Manuel: gracias por ser mi maestro, terapeuta y un gran ejemplo.

Gracias por enseñarme que la psicología es un estilo de vida.

Te agradezco mucho por acompañarme en este ritual.

A Paty gracias por enseñarme que no hay camino sino que se hace camino al andar.

Por ayudarme a estructurarme y ordenarme.

Sobre todo, gracias. por ser tú misma

A todos mis familiares: gracias por todo su cuidado, cariño y atención. Le agradezco su unión para enfrentar los problemas juntos y gracias por considerarnos sus hermanos.

A mis amigas Gaby, Lucero y Adri: gracias por compartir su corazón conmigo. Así como por apoyarme en momentos difíciles.

Gracias por enseñarme que la escuela no son sólo clases y

tareas, sino que también hay diversión.

Le agradezco por su amistad que es muy valiosa para mí.

A Carla, Lore, Yasmin y Cinthia: gracias por ser compañeras en el viaje al inconsciente y lo transpersonal. También les agradezco por ser mis amigas.

A todos los profesores que han dejado huella en mí a lo largo de mi historia.

Gracias Georgina Balderas por introducirme al mundo tan misterioso de la psicología. Por tu apoyo y comprensión.

A mis mejores maestros del CCH Sur, Enrique, Abraham y David: gracias por que me enseñaron que el mejor camino a seguir es el aprendizaje.

Al comité:

A Leticia Batancourt: gracias por su precisión, dedicación y detalle. Estoy muy agradecida con usted por darle orden, claridad y sentido a mi escrito.

A Paula Zamora: gracias por tus palabras, por tus clases extraordinarias y por que eres una gran maestra. Gracias por tus aportaciones a mi escrito, han sido esenciales.

A Enriqueta Figueroa: le agradezco por toda su atención, interés y comprensión. Además por sus correcciones tan acertadas. Gracias por sus explicaciones que contribuyeron en gran manera a mi escrito.

A Sergio Ochoa: gracias por sus observaciones, su tiempo y su disposición para favorecer la estructura de mi trabajo.

Índice

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Capítulo I. Contexto histórico de la educación	5
1.1 Concepto de educación.....	9
1.2 Finalidad de la educación	12
Capítulo II. La teoría del apego	19
2.1 Formación del apego.....	22
2.2 Características conductuales según los distintos tipos de apego.....	27
2.2.1 La pauta de apego seguro.....	27
2.2.2 La pauta de apego ansioso	28
2.2.3 La pauta de apego elusivo	29
2.3 Variables que influyen en el tipo de apego	31
2.4 Transmisión generacional del apego	34
2.5 Apego y habilidades sociales	34
2.6 Apego y habilidades cognitivas	37
2.7 El apego adulto	38
Capítulo III. Relación profesor-alumno.....	41
3.1 Características de la relación	44
3.2 El profesor como figura de apego	47
3.3 Influencia del apego al profesor en el ajuste escolar	53
3.4 Las relaciones de apego hacia el profesor como factor protector.....	54
3.5 Influencia del tipo de apego del profesor	56

Capítulo IV. Educación holista	60
4.1 Educación mecanicista.....	60
4.2 Antecedentes de la educación holista.....	64
4.3 Principios de la educación holista.....	69
4.4 Aprender un acto total.....	72
4.5 Dimensiones de la educación holista.....	74
4.6 Nuevo rol del profesor	76
4.7 Redefinir la educación	80
Propuesta	83
Alcances y limitaciones	90
Conclusiones	92
Bibliografía	96
Anexos	111

Resumen

La relación profesor alumno es muy significativa en la vida de cada individuo; máxime si ésta llega a ser una figura de apego que permite la construcción de modelos operantes positivos logrando de esta manera compensar el tipo de apego que se tiene. El presente trabajo tiene como objetivo Definir el concepto de educación a partir de la educación holista, así como establecer la reciprocidad entre la teoría del apego y dicha relación, con la finalidad de comprender cómo se estructuran los patrones de apego y cómo coadyuva en las habilidades sociales y cognitivas del individuo. Asimismo se dan a conocer las investigaciones anteriores que se han realizado en cuanto a este tema. Finalmente, se realiza una propuesta educativa con el propósito de enriquecer el paradigma holista.

Introducción

Las relaciones que establecemos con los profesores a lo largo de nuestra vida nos dejan muchos aprendizajes, no sólo a nivel académico, sino también a nivel personal y profesional. En ocasiones los tomamos como ejemplos o ideales, a los cuales aspiramos llegar.

Por lo general todos recordamos a un profesor en especial, que de alguna manera significó mucho para nosotros en cierta etapa, manteniendo una relación agradable, cordial y amigable, mientras que con otros, fue totalmente lo contrario. En efecto, siempre hay uno que nos agrada y otro al que no toleramos, ya sea su forma de dar la clase, su carácter, su personalidad, incluso su forma de hablar, por mencionar unos cuantos factores que intervienen y como resultado propician preferencia por cierto tipo de profesor.

Pero, en realidad ¿qué es lo que sucede? No todos los compañeros tienen la misma opinión del mismo profesor, no perciben de la misma forma; dentro del grupo puede haber alguien a quien le guste su clase, otro que no le tome importancia y otro que ni siquiera quiera entrar.

Con base en la teoría del apego se dilucidan muchos de los factores que intervienen en la relación que tenemos con los profesores y específicamente en este trabajo hablaremos de cómo coadyuva el tipo de apego en la misma.

De hecho, depositamos en los profesores parte de nuestra propia personalidad. Le atribuimos cualidades o defectos que simplemente son un reflejo de nosotros mismos y que no nos hemos dado cuenta.

En relación con lo anterior, el proceso educativo ha sido el camino hacia nuestro autoconocimiento, libertad y responsabilidad, nos ha permitido comprendernos y comprender a algunos profesores que dejaron huella en nosotros, a quienes admiramos y sentimos por ellos un gran respeto.

En algunos casos han representado nuevas figuras de apego que nos brindan su orientación, su guía, amistad y acompañamiento, además de compartir su sabiduría, desde luego también generan muchos cuestionamientos y nos muestran aspectos de la vida que nos sirven para crecer y madurar.

De aquí que, la educación nos brinda grandes oportunidades, como, la experiencia de asistir a una escuela, la interacción en clase, la convivencia con los profesores y compañeros, el contenido de los programas, la adquisición de nuevos conocimientos, etc, es decir, nos permite nutrir nuestras creencias, valores y la personalidad misma.

En función de esto, la UNESCO afirma que la educación es la maestra de la humanidad". Añade que la finalidad de la educación es cultivar las verdaderas relaciones que deben existir no sólo entre los individuos, sino también entre éstos y la sociedad y por ello es esencial que ayude al individuo a comprender sus propios recursos y procesos psicológicos. De tal forma que una de sus funciones es favorecer las capacidades de la juventud para entender y enfrentar la realidad en que se vive, para que pueda actuar en ella (Delors, J., 1996).

Con base en lo mencionado realizamos el siguiente **planteamiento del problema:**

Objetivos:

Definir el concepto de educación a partir de la educación holista.

Establecer la relación entre la teoría del apego y la relación profesor-alumno, con el objetivo de comprender cómo se estructuran los patrones de apego, así como reconocer e identificar cómo influye el tipo de apego en dicha relación.

Dar a conocer las investigaciones que se han realizado en cuanto al tipo de apego y la relación profesor y alumno.

Preguntas de investigación:

¿Cómo la teoría del apego explica los factores que influyen en la relación profesor y alumno?

¿Cómo el profesor representa una figura de apego positiva o negativamente?

¿Cómo el profesor coadyuva a la formación de la personalidad?

¿Cuáles son las investigaciones que se han realizado y cuál es su contribución en cuanto a la educación?

¿Cuál es la definición de la educación desde la perspectiva holista?

El primer capítulo abarca el concepto de educación, analizándolo, desde la perspectiva de algunos autores sobresalientes, además de mostrar cómo ha evolucionado a lo largo de la historia.

En el segundo capítulo, se profundiza en la teoría del apego y desde esta perspectiva, se delinean las principales cuestiones de cómo se forman los patrones y las figuras de apego, a través del desarrollo del niño, agregando algunas variables que influyen en el mismo y su efecto en las habilidades sociales y cognitivas.

Por lo tanto, en el tercer capítulo da cuenta cómo se relaciona el tipo de apego en la relación de profesor y alumno, señalando algunas características de la personalidad de éstos y cómo el profesor se convierte en una nueva figura de apego, de protección, además de su impacto en el ajuste escolar.

En el cuarto capítulo se condensan los principios básicos, las dimensiones y alcances de la educación holista, haciendo una comparación entre la educación tradicional y la educación holista.

Finalmente la propuesta de esta tesis desde la perspectiva transpersonal, así como a las conclusiones a las que se llegaron.

Capítulo I. Contexto histórico de la educación

La verdadera educación es consecuencia de la transformación de nosotros mismos (Krishnamurti, 1993).

El objetivo principal del presente capítulo es realizar una revisión de cómo se ha desarrollado el concepto de educación a través de la historia.

Es preciso mencionar que la educación se ha abordado desde diferentes paradigmas; en concreto, mientras en el siglo XV se tenía una visión dogmática, es decir, todo estaba centrado en la religión, en el siglo XVII, comenzó una transición basada en la ciencia, esto es una visión científica de la educación.

En el siglo XVI con la llegada a la Nueva España de misioneros de las diferentes órdenes religiosas, surgió la necesidad de crear instituciones educativas para la formación de nuevos sacerdotes y expandir la evangelización. Así es como la iglesia adquiere su papel relevante en la educación. En un principio las órdenes religiosas no tenían como objetivo consolidar un sistema educativo formal, sino sólo educar a la clase criolla recién formada. (Castrejon, citado en Bermejo, P., 2013).

Cabe destacar que el periodo comprendido entre los siglos XVII y XIX, la educación era selectiva y costosa, por consiguiente accesible sólo para la clase noble. A causa de esto, la gente del pueblo aprendía un oficio mediante el adiestramiento indicado por el gobierno, sin tomar en consideración sus capacidades, intereses y actitudes. Esta mentalidad perduró hasta principios del siglo XX, en especial en muchos países americanos donde los individuos de raza negra y los indios no eran considerados como personas (Martínez, H., 2005).

Durante los siglos XVIII, XIX y las primeras décadas del XX, la teoría educativa que predominaba era de naturaleza filosófica. Uno de los pensadores más influyentes fue el filósofo alemán Johann F. Herbart, quien desarrolló la primera psicología moderna del aprendizaje. Esto es, una mirada particular de entender el

rol, el desarrollo y los efectos de la educación en la sociedad, lo que representa a la ideología educativa, la cual basada en el liberalismo, promueve el desarrollo de las libertades del individuo y la necesidad de defender sus derechos. Asimismo, permitió que todos pudieran educarse por igual con el objetivo de crear mejores condiciones de vida y sin duda el progreso de la sociedad en general.

Enseguida se expone la clasificación de Kohlberg (1973), que establece tres corrientes de ideología educativa:

1. **Romanticismo.** Comienza con Rousseau (1712-1778), siendo seguidores Freud (1856-1939) y Gessell (1880-1961); la cual sostiene que el aspecto más importante del desarrollo es lo que el niño tiene adentro y por lo tanto, el ambiente pedagógico debe ser lo suficientemente permisivo para posibilitar que afloren las habilidades y virtudes sociales internas.
2. **Transmisión cultural.** Su tarea fundamental es la transmisión de conjuntos de información y las reglas o valores de las generaciones viejas y las nuevas, para mantener la cultura establecida.
3. **Progresivismo.** Uno de sus principales representantes es John Dewey (1859-1952). Dicho autor fue precursor de una educación democrática y liberal, considerándola como método fundamental de progreso y reforma social. Establece que “la educación es un proceso de vida y no para la vida” (Leonard, G., 1974, p. 16). De este modo, indica que la educación debe fomentar la interacción natural del niño con una sociedad o ambiente. A diferencia del romanticismo, define el desarrollo como una progresión a través de una secuencia de etapas que llevan un orden determinado.

Es entonces que a finales del siglo XIX, surge la psicología científica y cobra auge para dar un fuerte impulso a la teoría y las prácticas educativas. De tal forma que, a partir de la psicología, la visión de la educación se complementa al ser el individuo su propio objeto de estudio. De aquí que Claxton (1987) propone otra clasificación de la ideología educativa tomando en consideración los cuatro modelos teóricos de la psicología.

1. Las **teorías cognitivas** se concentran en el campo de la lógica, el razonamiento, el conocimiento y el lenguaje. Se han considerado prominentes en el campo de la educación, tomando el papel de profesor como instructor y comunicador.

2. Las **teorías conductistas** prestan poca atención al intelecto y se preocupan por los cambios de aptitud física que se produce fuera del pensamiento consciente. El profesor es visto como un entrenador.

3. Las **teorías sociales** se centran en la personalidad, en las opiniones, creencias, actitudes y en los juicios de la persona sobre sí misma y sobre los demás. Al profesor se le considera un modelo o un ejemplo del que se desprende cierto estilo personal y que no enseña directamente.

4. El **humanismo** se basa en la creencia crítica de que los hombres pueden hacer y rehacer las cosas, que pueden transformar el mundo, transformándose, así mismos; haciendo de la educación un diálogo (Gutiérrez, M. y Jiménez, G., 1997). El rol del profesor es el de un guía y compañero.

Hasta el momento abordamos cómo la educación pasó de ser de carácter religioso a científico y posteriormente con una postura filosófica para llegar a ser objeto de la psicología. Es así que cada modelo estudia a la educación desde su perspectiva; siendo diferente la forma de comprenderla, así como el rol específico de los profesores. Una de las posturas filosóficas más influyente en la evolución educativa es el existencialismo.

El existencialismo es una corriente filosófica que afirma que el individuo es creador del significado de su vida a partir de su existencia concreta en el mundo. De esta manera el hombre es su objeto de estudio, contemplado a través del método fenomenológico desde su individualidad hasta la constante vinculación con su entorno social. De aquí que el término educación hace referencia al cultivo de las potencialidades del ser humano que le permiten alcanzar su desarrollo integral.

De hecho, durante la década de los cincuenta, después de la primera y la segunda guerra mundial, surgen las ideas existencialistas y con éstas, se dió paso a la renovación cultural humanista, conllevando a la intromisión de conceptos que permiten ver al hombre más allá de lo puramente físico (Mandujano, T., 2000).

Quitmann (1992) hace una revisión de los filósofos existencialistas más destacados; en particular Husserl, el cual parte de la idea que el hombre y el mundo son una unidad indivisible, en efecto, el sujeto y el objeto, el ser y la conciencia, el interior y exterior, en base a esta idea estructura el principio del *ser en el mundo*. Más tarde esta construcción es retomada por Heidegger, Kierkegaard y Sartre; para ellos, lo más importante es tener la posibilidad de elección y decisión para relacionarse con este mundo, permitiendo al hombre llegar a ser un *ser individual* y lograr su conciencia de existencia, claramente influido por su condición histórico-social, incluyendo lo presente lo pasado, lo propio y lo de su entorno. De manera similar, Buber postula el término de *actividad creadora*, que manifiesta la necesidad de elección. Igualmente Jaspers, ubica al ser humano como un ser en vías de comprender su existencia y agrega que en esta búsqueda, se encuentra con situaciones límite que la afirman (*Ibíd*).

Mandujano (2000) concluye que los temas centrales de la filosofía existencialista son la libertad y la responsabilidad, lo que implica la capacidad de elección y decisión como forma de realización de la existencia, dicho de otro modo hace a cada hombre un ser individual.

Tomando en consideración el existencialismo, el objetivo de la educación, así como de la psicología humanista, es hacer que la persona se responsabilice de sí misma y que reconozca su capacidad de elección para comprometerse a la acción (González, G., 1993). Dentro de este marco, a continuación retomaremos las definiciones de algunos autores que han influido enormemente al desarrollo y evolución del concepto de educación.

1.1 Concepto de Educación

Brevemente, abordaremos el concepto de educación y sin duda nos daremos cuenta que está íntimamente relacionado con la concepción misma del hombre.

La educación¹ se considera como el instrumento o como el medio más usado por la sociedad para promover el cambio y el desarrollo (*Ibídem*). Es por ello que a lo largo de la historia, dependiendo de la época, las sociedades han tenido diferentes objetivos de la educación. Además, la educación es uno de los pilares más importantes de toda cultura, en ella se transmiten los valores, principios, actitudes, gustos, sentimientos, que le dan “personalidad” a cada pueblo.

En concreto, Sócrates, consideraba que se debía educar para hacer más bellos y más buenos a nuestros estudiantes, para que fuesen virtuosos. También alude, que si un individuo quiere aprender algo, solamente podrá hacerlo a partir de sí mismo (Hernández, Z., 2008).

Por otra parte, Rousseau, postula que el hombre se forma mediante la educación, pues nacemos débiles, necesitamos fuerza y ayuda, ya que poseemos la capacidad de aprender. El hacernos hombres implica educación, es decir, un equilibrio entre la naturaleza, los hombres y las cosas. Tomando en cuenta lo anterior, afirma que “la educación es el arte de educar a los niños y formar a los hombres” (Fermosos, P., 1991, p. 126).

Dentro de este orden de ideas, para Durkheim (1976), la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las jóvenes, para la vida. Incluso, tiene como objetivo desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que requiere la sociedad de él. Igualmente, Freire (1990) expone “la educación verdadera es praxis, reflexión, acción del hombre sobre el

¹ Al considerar la etimología de origen latino, el término educación se puede traducir de dos formas, una fonética, en la que “educare” se refiere a la crianza, nutrición, alimentación y otra semántica en la que “exducare” se entiende por hacer salir, extraer, llevar, conducir desde dentro hacia fuera. Nassif (1979) explica que estas dos raíces se complementan.

mundo para trasformarlo” y por consiguiente, que la educación representa un proceso que va de la actuación del sujeto hacia el medio y la sociedad (p. 7).

En este contexto, Marx propone que “la educación es preparar al educando para que, dialécticamente, se abra a la naturaleza, al trabajo y a la sociedad” (Suárez, R., 1991, p. 23). Análogamente, García (1989) afirma que la educación no es otra cosa sino un proceso de estímulo y ayuda social en la vida de cada persona, es sinónimo de posesión de una personalidad más plena, en otras palabras, más libre. Del mismo modo, Nassif (1979) explica que la educación es, un desarrollo interno en donde el individuo se forma a sí mismo; de esta manera la define como el proceso que coadyuva a la configuración de su propia personalidad.

Vásquez (1993) señala que el hecho de educar supera en mucho a enseñar al ignorante; educar connota disponer al hombre para que sea capaz de encontrar un verdadero sentido de su vida.

La educación es el medio más adecuado para construir la personalidad, desarrollar al máximo las capacidades, conformar la identidad personal y configurar la comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica del individuo (Ley Orgánica de Educación, 2006).

De acuerdo con Hernández (2008), la educación es un acto consciente e inconsciente, es decir, sublimación, ya que la describe como la dominación del principio del placer y su reemplazo por el principio de realidad, o sea que la educación ayuda al proceso de desarrollo del yo.

Por otra lado, Maslow (1982), sostiene que la función de la educación es la autorrealización de un individuo; o sea, el desarrollo más elevado que la especie humana pueda alcanzar o que el individuo particular puede realizar.

Al respecto, Allport (1961), menciona que la educación es la apertura a la experiencia de vivir con ausencia de rigidez, de manera flexible, es un proceso personal de renovación fluyente de la personalidad. En relación con lo anterior, si el individuo se experimenta a sí mismo como digno de confianza, acepta sus

fallas y hace lo que se cree correcto, entonces se autorealiza (Gutiérrez y Jiménez, 1997). De forma semejante, Galván (2010) expone que la educación debe dar al individuo las bases necesarias para entrar en la vida social y poder autorrealizarse.

También Montessori (1979) plantea que la educación tendrá que dedicarse al desarrollo de los ciudadanos del mundo. En ese sentido, González (1990) afirma que la educación en su sentido más amplio está orientada hacia el desarrollo integral y armónico del individuo; en concreto, el desarrollo afectivo, espiritual, moral, intelectual y social. De tal forma que, Villaverde (1995) llama educación al crecimiento o enriquecimiento anímico o espiritual. El término espiritual se toma en cuenta como la visión integral y totalitaria del individuo.

De acuerdo con Mandujano (2000) la apreciación del ser humano debe ser de carácter holístico, es decir, considerar al ser humano como un todo, considerar que en él influyen todos los factores del contexto en el que se desarrolla y que éstos contribuyen a conformar su personalidad.

En el mismo orden de ideas, Martínez (2005) postula que es trascendental crear una educación integral, dándole el valor real a todas las experiencias del individuo, ya que el alumno es un ser humano total, inserto en una sociedad, en un medio en el cual interactúa emocional e ideológicamente; vivenciando completamente en todos los contextos, integrándose el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la salud, las tradiciones, la filosofía, la propia subjetividad, etc., las cuales se complementan unas a otras para formar un todo, que es el propio ser humano. De tal forma que Ortiz (1998), considera al ser humano como unidad integral e indivisible representando así una totalidad.

La educación de manera general debe brindar a todo ser humano los elementos y herramientas necesarias para vivir y para convivir en sociedad. Así que en toda actividad humana se encuentra un proceso educativo y formativo. A continuación abordaremos la finalidad del proceso educativo.

1. 2 Finalidad de la educación

Los fines educativos son el reflejo de los valores que la sociedad mantiene, expresando un ideal de hombre y de vida que representan las características y necesidades de la comunidad en una época determinada y por lo tanto, son las metas para todo el sistema educativo de un país. Así la sociedad futura estará determinada por la educación de las generaciones jóvenes.

Cada sociedad se ha planteado sus propios fines, de acuerdo con la organización y el grado de desarrollo de las fuerzas productivas, así como la distribución del poder entre los grupos sociales (Delval, J. 1997).

Cabe destacar que para Piaget la finalidad de la educación es “formar la razón intelectual y moral; educar es adaptar al individuo al medio social” (Vásquez, C., 1993, p. 18).

A pesar de que el aprendizaje no se limita a colegios, profesores o grados, se centra en el proceso de darle sentido a la vida, influye en la conducta del estudiante, sus actitudes y su personalidad (Rogers, C., 1981). De esta manera, la escuela permite comprender como se articula en un todo unitario la cultura y propicia un desarrollo individual y social. Razón por la cual, tiene como objetivo formar, dirigir o desarrollar la vida humana para que ésta llegue a su plenitud, se transforme y logre su desarrollo integral. Dicho autor plantea que es socialmente aceptada y agrega que es una prolongación de las pulsiones sexuales, manifestándose a través de logros culturales como la danza, la música, la pintura, la ingeniería, la medicina, la pedagogía, la psicología misma, etc. (Hernández, 2008).

Y aunque la educación tradicional ha jugado un papel muy importante en el desarrollo del individuo, las condiciones actuales del mundo en que vivimos, nos llevan a replantear la finalidad de la educación, por lo que es importante encontrar un nuevo enfoque que perciba al alumno en este proceso educativo, no como objeto de enseñanza, sino como sujeto de aprendizaje.

En relación con lo anterior, Martínez (2005) establece que es necesario formar al hombre antes que al profesionalista, una formación integral que implique tanto el conocimiento teórico como el práctico, que forme y no solo que informe.

En el mismo tenor, Mandujano (2000) subraya que la educación tiene un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad de los individuos y por lo tanto es la oportunidad de adquirir un proceso más formativo que informativo, más activo que pasivo y más social que individual, lo cual contribuye al crecimiento personal y por consiguiente social, lo que en nuestros tiempos está tan carente y tan deshumanizante.

En efecto, a nivel mundial se requiere una educación que atienda desde la raíz los problemas que aquejan a la sociedad, como la delincuencia, la drogadicción, etc. Como resultado de no invertir en el desarrollo de una educación integral, existe una tendencia a la globalización y a la homogeneización de ideologías, que lejos de propiciar el crecimiento y desarrollo humano lo llevan hacia una crisis social.

En cuanto a México, en el siglo XIX, las ideas de la ilustración influyeron en los criollos liberales que luchaban contra el absolutismo español y los insurgentes mexicanos coincidían en la necesidad de formar un sistema educativo que tuviera un carácter más incluyente. Finalmente el esquema liberal triunfó y en 1867 se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción pública (Castrejon, citado en Bermejo, 2013).

En particular Alvarado (2008) señala que, fue en 1910 cuando comenzó un cambio sobresaliente en pro de una educación mexicana vanguardista, remarca que desde 1850 hasta hoy en día, se han experimentado altibajos en las modificaciones para todos los niveles educativos (educación básica, media superior y superior); ya que la situación política, económica y social de nuestro país, ha atravesado por algunos cambios radicales y por nuevas ideologías que en efecto han beneficiado a la nación.

Enseguida un breve esbozo sobre el desarrollo de las instituciones, leyes y políticas educativas en nuestro país.

Al término de la revolución mexicana se promulgó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917, otorgando rango constitucional al derecho ciudadano mexicano de recibir una educación laica, obligatoria y gratuita (Hernández, citado en Bermejo, 2013).

Fue decisiva la creación de la Universidad Nacional en 1910 y la Secretaría de Educación Pública (SEP) en septiembre de 1921 con el fin de atender las necesidades de instrucción y formación académica de todos los sectores sociales. A cargo de José Vasconcelos, primer titular de esta institución se crearon escuelas primarias y algunas normales rurales, misiones culturales, grupos docentes, profesionistas y técnicos que se dirigieron a diversas localidades rurales para capacitar maestros y trabajar a favor de la comunidad.

En 1941 se promulgó la Ley Orgánica de la Educación Pública. Ya para 1946, se promulgó una reforma al artículo 3º constitucional para establecer una educación integral, científica y democrática para combatir los altos niveles de analfabetismo que imperaban en la época. En su artículo 27 constitucional dispone que en todo momento el Ejecutivo Federal y el gobierno procuran fortalecer las fuentes de financiamiento a la tarea educativa y destinar los recursos presupuestarios crecientes, en términos reales para la educación, con sujeción a las correspondientes disposiciones de ingreso y gasto público que resulten aplicables.

Así en la década de 1940-1950 se fundaron diversas instituciones educativas, entre ellas, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), el Instituto Nacional de Bellas Artes, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) y el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina

(CREFAL). En 1950 inició un periodo importante en la historia del sistema educativo mexicano, conocido como de expansión, mismo que culminó hasta la década de los noventa (Ornelas, citado en Bermejo, 2013).

En 1973 se publica una nueva Ley Federal de la Educación que sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública. Posteriormente en 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional.

Más tarde, en 1980 una modificación al artículo tercero constitucional incluyó el concepto de autonomía universitaria. Así, mediante un acto jurídico, se concedió el derecho a las instituciones universitarias para expedir sus propias normas y reglamentos, para realizar sus fines con respecto a la libertad de cátedra e investigación y para determinar sus planes y programas de estudio entre otras.

En el periodo comprendido entre 1994 -2000 se implementaron algunos programas dirigidos a impulsar la actividad docente, por ejemplo el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAB), que fue creado en 1995 y el programa para la transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, creado en 1997, a fin de impulsar la modernización de la formación inicial de los profesores de educación básica. Otro de los programas de apoyo al docente que tuvo notable impulso fue el Programa Nacional de Carrera Magisterial, que estableció un sistemas de estímulos económicos independiente de los que se otorgan por antigüedad o por cambio de función administrativa, en el que los docentes participaban en forma individual y voluntaria. El propósito del programa era fomentar la profesionalización y actualización de los maestros, así como el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

Conjuntamente, se promovieron importantes avances en la tarea de elevar la calidad de la educación básica mediante la consolidación del Sistema Nacional de

Evaluación Educativa y la formulación del Programa de Instalación y Fortalecimiento de las Áreas Estatales de Evaluación en 1996.

En 2002 se creó el INEE como organismo descentralizado de la SEP y con la edición de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, junto con la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley de Educación reformada, publicadas el 11 de septiembre de 2013, forma parte de la legislación secundaria que regula la modificación a los artículos 3° y 73° constitucionales, publicadas el 26 de febrero del mismo año.

Dentro de la Ley del INEE en su artículo 25 establece que tiene por objetivo evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional, asimismo, diseñará y realizará evaluaciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional, respecto a los atributos de los educandos, docentes y autoridades escolares, así como de las características de instituciones, políticas y programas educativos (INEE, 2014).

El INEE entiende la evaluación educativa como una herramienta para la mejora de los elementos, procesos y resultados educativos. La evaluación descubre las dimensiones de los problemas, su ubicación, sus diferencias, y permiten acercarnos a atender sus posibles causas. Se requiere de:

1. Intervenciones educativas
2. Políticas y programas educativos pertinentes y contextualizadas
3. Acciones para fortalecer el trabajo docente
4. Gestiones para mejorar las condiciones en las que se desarrolla la vida
5. Atender las condiciones del contexto que impiden el acceso a la escuela o el adecuado rendimiento de los educandos dentro de ella (*Ibíd.*).

Por su parte, La Ley General de Educación expide las funciones y papel de los distintos participantes en el proceso educativo, así como normar la relación entre

los educandos y educadores, las autoridades educativas, los planes, programas, métodos y materiales educativos. En su artículo séptimo señala los objetivos perseguidos por la educación que imparte el estado, los cuales son:

1. Contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas.
2. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos.

En su Artículo 2, señala que la educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, así como factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. Dentro de esta ley, en su Artículo 49 dice que el proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de las relaciones entre alumnos y profesores; desarrollará la capacidad y las aptitudes de los mismos para aprender por sí mismos y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre alumnos, profesores, padres de familia e instituciones públicas y privadas (Martínez, 2005).

Análogamente la Ley General del Servicio Profesional Docente en su Artículo 4 instituye:

1. Actualización: A la adquisición continua de conocimientos y capacidades relacionados con el servicio público educativo y la práctica pedagógica.
2. Capacitación: Al conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del Servicio.
3. Evaluación del desempeño: A la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica.
4. Formación: Al conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior para

proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente las bases teórico prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación.

En su Artículo 7 plantea la evaluación para el Ingreso al servicio docente, así como para la Promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión, mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La evaluación del desempeño de quienes ejercen funciones docentes, directivas o de supervisión (INEE, 2014).

Dentro del Artículo 13 determina que el Servicio Profesional Docente tiene como propósito otorgar los apoyos necesarios para que el personal pueda, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades; así como garantizar la formación, capacitación y actualización continua a través de políticas, programas y acciones específicas (*Ibíd.*).

De forma semejante el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 señala la necesidad de formar hombres y mujeres que a partir de la comprensión de nuestros problemas sean capaces de formular soluciones que contribuyan al progreso de la nación, que estén preparados para desenvolverse en un entorno cambiante y sean aptos para participar en todos los aspectos de la vida (Vidales, I., 2008).

Del mismo modo, en el Programa de Desarrollo Educativo 2012, establece que México demanda que el sistema educativo nacional forme a sus futuros ciudadanos como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales. En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación social; de su conciencia ciudadana y ecológica. Ahí deben aprender a ejercer tanto su libertad como su responsabilidad; a convivir y a relacionarse con los demás; a sentirse parte esencial de su comunidad y de su país; a cuidar y enriquecer

nuestro patrimonio natural, histórico y cultura (Programa Sectorial de Educación 2007-2012).

A lo largo de la historia del sistema educativo se han presentado cambios en las doctrinas ideológicas que le han dado forma. Asimismo Hemos podido observar una evolución del sistema educativo que ha ampliado su cobertura a través de los años.

Finalmente, concluyo que la educación tiene relación con los valores de libertad y responsabilidad, si los llevamos a la práctica, entonces evolucionaremos como individuos, así como también evolucionará la educación y nuestra visión ella, trascendiendo a una visión integral del mundo y de nuestra existencia.

En la actualidad tenemos una nueva definición de educación, dentro de esta, es realmente significativa la figura del profesor y su relación con el alumno. Con el propósito de conocer cómo es su relación desde la óptica de la teoría del apego, a continuación se conocerán sus principales singularidades.

Capítulo 2. La teoría del apego

Los que no pueden recordar su pasado,
están condenados a repetirlo
(George Santayana, 1905).

Cada vez es mayor la importancia que se concede a la educación y al desarrollo emocional de los niños, al papel que desempeñan las emociones en su desarrollo social y cognitivo gracias a las aportaciones que ha realizado la teoría del apego al respecto (Moreno, R., 2010).

Por lo tanto, el propósito del presente capítulo, es integrar la teoría del apego desde una visión integral, es decir holista; asimismo comprender cómo se forma el apego, con la finalidad de conocer y reconocer las variables que influyen en la relación del profesor y el alumno.

Debido a que son innumerables los autores que han abordado el apego, citaré a su principal representante John Bowlby, así como a otros destacados autores.

Para comenzar, hoy en día, se considera que las necesidades básicas del ser humano son de naturaleza biológica y social, pero esta consideración no siempre ha estado tan extendida. Antes de los años cincuenta, bajo la influencia del conductismo y del psicoanálisis, parecían claras las necesidades biológicas del individuo, pero no tanto las afectivas y sociales.

Bowlby (1969) sentó las bases de su teoría a partir de sus conocimientos basados en la etología, el procesamiento de la información, la psicología evolutiva y el psicoanálisis. Desarrolló su teoría con el objeto de describir y explicar por qué los niños se convierten en personas emocionalmente apegadas a sus primeros cuidadores, así como los efectos emocionales que resultan de la separación.

La teoría del apego ha sido aceptada como la explicación más sólida y coherente sobre cómo los niños desarrollan lazos afectivos en la infancia con las personas que tienen más próximas. Dentro de esta perspectiva se le denomina

vínculo a la formación de las primeras relaciones emocionales, es así que el **apego** es el establecimiento de vínculos afectivos que se forman con personas significativas. Se estima esencial para la satisfacción de la necesidad de seguridad emocional, de confianza, de pertenencia, de bienestar, de reconocimiento y de confort (Miranda, K. y Onofre, A., 2010).

Al respecto Bowlby (1989) plantea que **la conducta de apego** es cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado, al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo; su función biológica es la protección y supervivencia. En otras palabras, un niño (o una persona mayor) cuando está apegado, significa que está absolutamente dispuesto a buscar la proximidad con el individuo que considera más fuerte o más sabio y sobre todo en circunstancias específicas, como riesgo, peligro, etc.

Dicho autor, alude que la **conducta de crianza**, está preprogramada y por lo tanto preparada para desarrollarse en cierto sentido cuando las condiciones lo hagan posible, considerando que depende de las experiencias personales de cada individuo a través de su desarrollo, en concreto en la infancia, adolescencia, matrimonio, etc. (*Ibíd.*).

Aquí es importante mencionar que claramente el contexto en el que vivimos, es decir, el tiempo histórico, la condición económica, la situación familiar, profesional, etc., repercute en cómo hemos de manifestar la conducta de crianza y de apego. Además, es necesario reflexionar acerca de la conducta de crianza de nuestros padres, ya que a partir de ella, construimos nuestra propia representación del mundo.

Dicho de otro modo, la representación² mental que el niño elabora a partir de sus primeras experiencias de interacción incide de manera significativa en sus relaciones interpersonales futuras (Cantero, M., 2003). Estas representaciones

² Bowlby en algunas publicaciones utiliza la expresión modelo representativo o representacional como sinónimo de modelo operante, porque la representación ha sido el concepto más común en la literatura clínica, a pesar de que la expresión **modelo operante** es la más adecuada para explicar la tendencia de las pautas del apego (Bowlby, 1989).

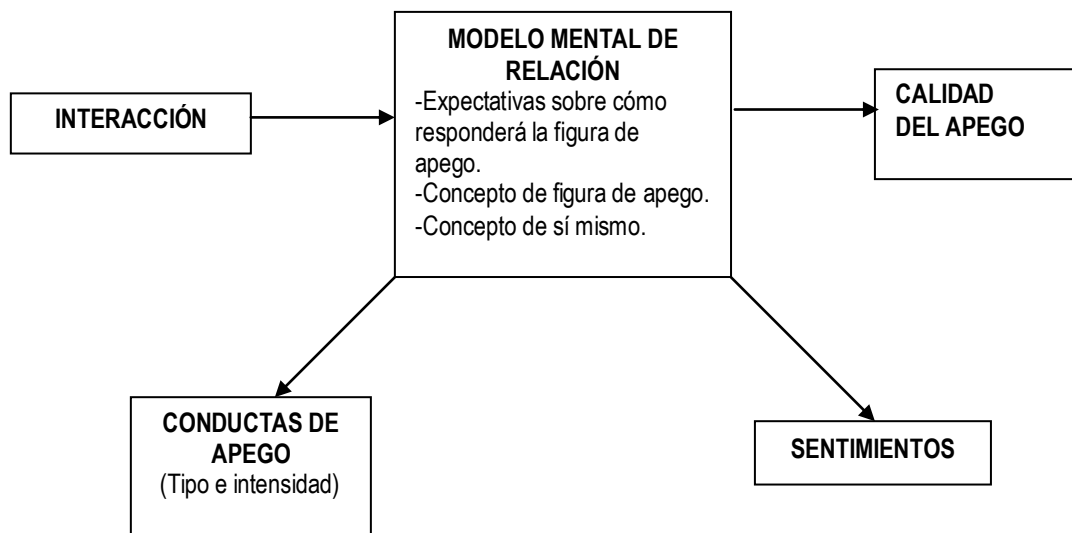
dominan el modo en que se siente con respecto a cada progenitor y con respecto a él mismo (Bowlby, J., 1989).

Como se puede inferir, el lazo emocional que se crea entre el niño y su cuidador principal, generalmente la madre, no surge de manera repentina, sino que se desarrolla en una serie de etapas, pasando de una preferencia general del bebé por los seres humanos a una asociación con los cuidadores primarios.

2.1 Formación del apego

La vinculación afectiva pasa de ser un sistema simple de conducta (durante las primeras semanas la conducta del bebé es prácticamente refleja) a convertirse en un sistema complejo, en el que el sujeto puede regular su propio comportamiento y orientarlo hacia una meta prefijada (Ortiz, B. y Yárnoz, Y., 1993).

Figura 1.1: Esquema del proceso de formación del apego



Fuente: Cantero, 2003, p. 178

Bowlby (1969, 1979) analiza este desarrollo, llegando a la conclusión de que existen cuatro etapas en la formación del apego de forma constante en los bebés de la especie humana, los cuales se describe a continuación:

Etapa 1: Orientación y señales sin discriminación de la figura

De los 0-2/3 meses. Se muestra preferencia por las personas en general, sin capacidad para discriminar entre ellas. En esta fase se presenta la aprehensión, la sonrisa, el balbuceo y la succión que acompaña el acto de amamantar.

Miranda y Onofre (2010) aluden que en este periodo hay un estado de fusión o simbiosis con la madre, dicho de otro modo, el yo del niño no está diferenciado del no yo y por consiguiente somos totalmente codependientes de nuestra figura materna. Debido a esto, el bebé experimenta angustia y necesita un **sostén** lo suficientemente bueno, para que llegue a integrarse (Reyes, S., 2009).

Al respecto Winnicott (1993) afirma que este sostén es una forma en la que la madre le demuestra su amor, ya que cuando la madre alimenta y sostiene al bebé, éste logra establecer su primera relación de objeto. Dicho autor (1996) plantea que mediante el acto de amamantar, la madre le ofrece al bebé la oportunidad de crearse la ilusión de que su pecho es parte de él, en cambio cuando se produce el destete entra en un periodo de desilusión, de esta forma se da cuenta que el pecho materno no es parte de él, aprendiendo que existe una realidad externa adaptándose a ella.

Además, Erickson (1993) determina que el bebé vive a través de la boca y ama con ella y la madre hace lo mismo con sus senos.

Reyes (2009) señala que el vínculo primario del niño con el seno de su madre constituye la base de todas las relaciones de amor en su vida, debido a que el niño dependerá en gran medida, del amor que la madre le pueda proporcionar a través de éste. Debido a lo anterior, la madre, provee al niño de elementos de la realidad con que construir la imagen psíquica del mundo externo.

A medida que el bebé crece tenemos a un ser con un yo relativamente integrado. Él y el mundo son dos cosas separadas. En la siguiente etapa de desarrollo, el niño debe lograr la adaptación a la realidad.

Etapa 2: Orientación y señales dirigidas hacia una o más figuras discriminativas

Comprende de los 2/3 meses a los 6/7 meses. El bebé comienza a discriminar entre las personas que le rodean, sonriendo a los rostros familiares y manifestando conductas más positivas ante la presencia de personas concretas. La conducta del bebé es más clara en relación con la figura materna que en relación con otros, basándose en la experiencia que le brinde la madre, ya que el bebé empieza a ver, escuchar, sentir y crear su propio mundo usando el mundo de su madre.

La función de la madre puede compararse a la de un espejo que refleja todas las necesidades vitales del niño, cuando el bebé mire el rostro de su madre, se verá a él mismo. Es aquí que, la madre se adapta a las necesidades de su hijo que evoluciona poco a poco en personalidad y carácter y esta adaptación le otorga una proporción de confiabilidad, es decir, nace en el niño un sentimiento de confianza (Miranda y Onofre, 2010).

Para Erickson (2000) la relación ojo a ojo, es un diálogo tan esencial para el desarrollo psíquico y para toda la supervivencia del ser humano, como la relación boca-pecho para su sustento. También señala que el sentido de confianza se adquiere gracias a unos padres sensibles que responden ante las necesidades del niño, pero incluso bajo las circunstancias más favorables, en esta etapa se introducirá a la vida psíquica un sentimiento de división interior y de nostalgia universal por un paraíso perdido.

Dicho autor (1968) postula que, en la construcción del apego, específicamente durante el primer año de vida, se desarrolla la confianza básica, que un sentimiento de bienestar físico y de falta de temor ante el futuro; esta confianza permitirá establecer expectativas sobre el mundo como un lugar bueno y seguro para vivir. De manera similar **Jung** (2002) y Bowlby (1989) en (Miranda y Onofre, 2010), establecen que el periodo más sensible para el desarrollo del apego y la estructuración de la conducta de apego es el de los primeros cinco años.

Etapa 3: Mantenimiento de la proximidad con una figura discriminada por medio de la locomoción y de señales

Abarca de los 6/7 meses a los 2/3 años, en esta etapa se establece el vínculo con una figura determinada, a través del uso de señales, como llanto, risas, gritos, con el fin de obtener seguridad emocional, reflejándose especialmente en un malestar ante la presencia de extraños o ante la ausencia de la figura principal.

En esta etapa surge la conservación de la presencia de la figura materna en la mente del niño cuando ella no está presente, ya que se experimenta un equilibrio y una armonía entre el apego y la exploración, donde se toma consciencia de estar separado de la persona que lo cuida.

En cuanto a la locomoción, se caracteriza por una mayor motilidad del infante, lo cual le permite la oportunidad de explorar el entorno lejos de mamá. La capacidad física de desplazarse y permite, por un lado explorar y por otro la capacidad de mantenerse cerca de la madre (*Ibídem*).

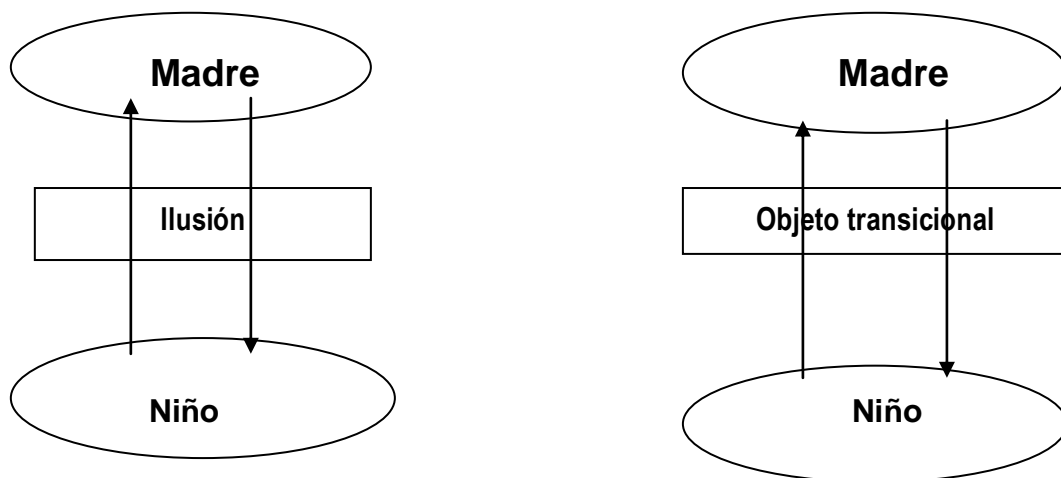
Etapa 4: Formación de una pareja con corrección de objetivos

Comprende de los 2/3 años en adelante. El niño obtiene las herramientas necesarias para convertirse en un ser independiente, con la habilidad suficiente para aceptar cosas y personas más allá de su madre e iniciar relaciones con los demás, es decir, su imagen del mundo se tornará más compleja. Se enriquece de las experiencias diarias y fortalece el desarrollo de la autonomía y autoestima mediante el intercambio de los miembros de la familia y sus semejantes, siempre bajo la dirección protectora de la persona que lo cuida.

A su vez, Winnicott (1996) propone el concepto de objeto transicional y señala que es la primera posesión no-yo, en otras palabras, representa la capacidad de poder diferenciar, discriminar, utilizar objetos y símbolos, gracias a esto, puede considerarse como un ser único, libre, capaz, productivo e independiente de mamá. Es decir, en esta etapa se resuelve la simbiosis de la primera etapa.

Al respecto Balint (1982) subraya que algunos objetos son fuente de gratificación y que pueden conservar algo de su catexia primaria original, entonces se convierten en objetos primarios (madre) y la relación del individuo con ellos será diferente, más primitiva que la relación que pueda establecer con cualquier otra cosa del mundo.

Figura 2. Representación del objeto transicional



Fuente: Reyes, 2009, p. 23.

Abreviando, será aquí cuando los niños dejen de mostrar tristeza ante la ausencia de la madre o del cuidador principal. El vínculo emocional sigue siendo fuerte, pero el niño es capaz de sentirse seguro aunque las figuras de apego no estén presentes.

En resumen, en la primera etapa se presenta la ilusión de ser uno con la madre, en la segunda nace la confianza, mientras que, en la tercera se desarrolla el apego y por último, en la cuarta etapa se resuelve la simbiosis.

2.2 Características conductuales según los distintos tipos de apego

Teniendo en cuenta el tipo de apego establecido en los niños, a partir de las relaciones con sus cuidadores principales, encontramos algunas características comunes a nivel conductual. De aquí que todas las relaciones afectivas estarán permeadas de estas peculiaridades y la relación de los alumnos con los profesores no es la excepción.

2.2.1 La pauta de apego seguro

El individuo confía en que sus padres o sus figuras parentales serán accesibles, sensibles y colaboradores si él se encuentra en una situación adversa o atemorizante. La madre se muestra fácilmente accesible y amorosamente sensible cuando éste busca protección y/o consuelo. Gracias a este sentimiento de seguridad y confianza se atreve a explorar el mundo. Al principio estas exploraciones están limitadas en el tiempo y espacio, pero alrededor de la mitad del tercer año de vida, un niño seguro se vuelve suficientemente confiado para aumentar el tiempo y la distancia, primero hasta mediodía y más adelante hasta el día entero (Bowlby, 1989).

En la misma línea, Perris (2000) señala que las principales características del cuidador son la capacidad de animar e interactuar con el niño, la sensibilidad a las señales emocionales y las habilidades para apaciguar y modificar estas.

Por su parte, Ainsworth y Marvin (1995) consideran que el establecimiento del apego seguro durante el primer año, proporciona una base importante para el adecuado desarrollo psicológico posterior.

Garrido-Rojas (2006) concluye que en el apego seguro se presentan confianza, alegría, placer, calma, tranquilidad, y que los niños con apego seguro utilizan más frecuentemente estrategias de búsqueda de proximidad, afiliación, exploración; alta expresión de las emociones y búsqueda de apoyo social.

2.2.2 La pauta de apego ansioso

El individuo está inseguro de si su progenitor será accesible o sensible o si lo ayudará cuando lo necesite. A causa de esta incertidumbre siempre tiene la tendencia a la separación ansiosa, es propenso al aferramiento y se muestra ansioso ante la exploración del mundo.

En esta pauta el progenitor se muestra accesible y colaborador en algunas ocasiones, pero no en otras, es totalmente lo contrario, esto significa que madre lo amenaza con no proporcionarle afecto o consuelo en los momentos en que el niño está preocupado. Si tales amenazas son utilizadas sistemáticamente por uno de los padres o por ambos, entonces es inevitable que el niño crezca intensamente ansioso por agrandar y propenso a los sentimientos de culpa. Razón por la cual el niño y posteriormente el adulto, tiene miedo a sentirse apegado a cualquiera por temor a otro rechazo, angustia, ansiedad y la ira a las cuales conduce (Bowlby, 1989).

Byng-Hall (1995) y Garrido-Rojas (2006) señalan que los niños con apego ansioso utilizan como estrategia mantener la cercanía, pegarse al cuidador, ser demandante e incluso amenazar con mayor distancia para estimular a la otra persona a estar más cerca.

En este sentido, Jacobsen y Hofmann (1997) determinan que en momentos de tensión, los niños muestran reacciones emocionales y conductas exageradas, en algunas ocasiones impulsivos e inquietos, en cambio se muestran reservados en entornos desconocidos y pueden volverse socialmente aislados, además de carecer de autoconfianza y ser más dependientes de los adultos.

Desde la perspectiva de Balint (1982) estas son características del ocnofílico.³ Su reacción frente al surgimiento de objetos consiste en aferrarse a ellos e

³ Ocnofílico es un individuo que tiende a aferrarse a las personas u objetos, se muestra dependiente y ansioso (Balint, 1982). Se equipara con la expresión “conducta de adhesión” (Bowlby, 1989).

introyectarlos, puesto que se siente perdido e inseguro sin ellos; este individuo prefiere sobrecatectizar sus relaciones objetales.

2.2.3 La pauta de apego elusivo

El individuo no confía en que cuando busque cuidados recibirá una respuesta servicial sino que, por el contrario, espera ser desairado. Este es el resultado del constante rechazo de la madre cuando el individuo se acerca a ella en busca de consuelo, por lo tanto Intenta volverse autosuficiente y puede ser considerado como narcisista o como poseedor de un falso sí mismo. Los niños con apego elusivo no muestran conductas de búsqueda de proximidad y manifiestan una conducta exploratoria elevada con poca interacción con el cuidador. No suelen mostrar angustia aparente al ser separados de la figura de apego y en los reencuentros suelen evitar reestablecer el contacto. El niño se muestra inexpresivo, pero presenta indicios fisiológicos de tensión emocional (pulso y respuesta galvánica de la piel), manifestando su ansiedad a través de la evitación de la madre (Bowlby, 1989).

Howe (2006) también señala que los niños con apego elusivo tienen padres que se ponen ansiosos ante las necesidades y vulnerabilidades del niño. Los orígenes de esta ansiedad están en las propias experiencias de la infancia con padres despreocupados y emocionalmente poco disponibles. Estas ansiedades se activan cuando alguien, incluyendo a sus hijos, les demandan emocionalmente, reaccionando de manera defensiva, animando a sus hijos a ser más autónomos, menos vulnerables y más independientes, sin tener en cuenta las necesidades de cuidado y propiciando sentimientos de ansiedad.

Los niños con este tipo de cuidadores evitan mostrar conductas de necesidad o dependencia y por lo tanto conductas de apego, llegando a no reconocer ni tratar sus propias necesidades afectivas. Dicho de otra forma, se tratan a ellos mismos de la misma manera en que sus figuras de apego los trataron; esto es una manifestación de la introyección de las figuras parentales.

Crittenden (1995) establece que en los niños con apego elusivo, de algún modo las madres han rechazado sus señales afectivas, convirtiéndolas en castigo, entonces el niño aprende a inhibir las respuestas castigadas. Si el niño protesta por el rechazo de la madre, ésta responde con la emoción de rabia; así, al inhibir la señal afectiva se reduce el rechazo y la rabia de la madre y a la vez, el niño aprende que la expresión de afectos es contraproducente.

Moreno (2010) indica que un niño con apego elusivo, generalmente tiene un mal manejo de estrés y en la regulación de sus emociones negativas, se muestran resistentes a la hora de buscar ayuda y demuestran menos dependencia de su entorno social. También, ven a los demás como incapaces de proporcionarles cercanía emocional, sintiéndose social y emocionalmente aislados; carecen de empatía, muestran conductas antisociales y agresividad, presentándose como mentirosos, insensibles e intimidadores

Balint (1982) considera que este individuo es, predominantemente filobático, es decir, experimenta los objetos como algo que no le inspira confianza, como algo peligroso y se inclina a prescindir de ellos, los objetos se sienten como algo amenazador. Por lo mismo sobrecatectiza las funciones de su propio yo y de esta manera desarrolla habilidades y aptitudes para poder mantenerse solo, con escasa ayuda de sus objetos o hasta sin ninguna ayuda. Generalmente, desarrollan conductas afectivas caracterizadas por la ansiedad, desconfianza y despreocupación hacia los demás.

En resumen, se considera que el apego seguro refleja normas que permiten al individuo reconocer que está angustiado y acudir a los demás en busca de consuelo y apoyo; el apego ansioso está marcado por la hipersensibilidad hacia las emociones negativas y las expresiones intensificadas de angustia; el apego elusivo refleja normas que restringen el deseo de reconocer la angustia y buscar apoyo (Feeney, J. y Noller, P., 2001).

2.3 Variables que influyen en el tipo de apego (persistencia de las pautas)

Hay ciertos elementos que favorecen un tipo de apego particular, algunos de ellos son la sensibilidad del cuidador, la calidad de la relación de madre e hijo, la genética, el temperamento y los factores contextuales.

En relación con las pautas de interacción a las que conducen los modelos operantes, una vez que se han vuelto habituales, generalizadas y en gran medida inconscientes, persisten en un estado más o menos no corregido e invariable incluso cuando el individuo, en años posteriores, se relaciona con personas que lo tratan de maneras totalmente diferentes a las adoptadas por sus padres cuando él era niño (Bowlby, 1969).

Goldsmith y Alansky (1987) afirman que la tendencia de la madre a responder a las demandas de atención del niño, predice la seguridad o inseguridad del vínculo de apego y que el temperamento del niño ante el estrés, permite predecir la resistencia manifestada en la *situación extraña*.⁴

A su vez Bowlby (1989) asevera que es posible que un niño tenga diferente tipo de apego con cada padre, en efecto, un niño puede tener una relación segura con la madre pero no con el padre, un segundo puede tenerla con el padre pero no con la madre, un tercero puede tenerla con ambos padres y un cuarto no tenerla con ninguno de los dos

Van Ijzendoorn y Bakermans-Kranenburg (1997) realizan un meta-análisis que incluye 66 estudios con antecedentes parentales que se relacionan con la seguridad en el apego, así, con el objetivo de dilucidar si la sensibilidad materna se asocia con la seguridad del apego en el niño, y con qué fuerza. Los resultados muestran una asociación media entre sensibilidad materna y el apego seguro, concluyendo que es un factor importante pero no único, lo que subraya la

⁴ Ainsworth estudió cientos de niños observando sus reacciones en una situación desconocida, primero en presencia de sus padres, luego cuando se le deja solo, y más tarde cuando sus padres regresan, a esto se le conoce como *situación extraña* (Bowlby, 1989).

necesidad de una aproximación multidimensional de los determinantes del apego y la regulación emocional. En lugar de centrarse sólo en la sensibilidad materna; es necesario acercarse al contexto global y ambiental, que incluye la interacción entre la sensibilidad materna, acumulación de estresores, factores de riesgo, sistemas familiares y eventos vitales.

Por supuesto que, es fundamental conocer ampliamente cómo influye el nivel de sensibilidad que muestra la madre hacia el hijo, es por eso que es vital reconocer cómo se produce de una forma integral la relación del ambiente madre e hijo. Lo cual no significa que “madre” sea necesariamente la madre biológica, sino quién funja este papel.

En función de esto, la calidad en la interacción que se presenta entre el niño y su ambiente será decisivo a lo largo de todo el ciclo vital, por ejemplo: en sus intereses, en sus gustos, preferencias, hábitos, incluso determinará la elección de carrera, el lugar de trabajo, etc; en otras palabras influirán en todos sus contextos.

Agregando a lo mencionado, Balint (1982) propone el concepto de amor primario, que es la teoría de la relación primaria con el ambiente. Una especie de armoniosa interpenetración del individuo en desarrollo y de sus sustancias primarias u objetos. Por lo tanto, hace énfasis en una falta de “ajuste” presente entre el niño y las personas que representan su ambiente. Dicho autor establece el concepto de la *falta básica*, se trata de *una falta, algo que falla en la psique o una especie de deficiencia resultado de una aguda discrepancia*.

La *falta básica* nos permite comprender los desordenes del carácter, las enfermedades psicosomáticas, etc. Su origen puede ser congénito, es decir, las necesidades biopsicológicas del infante pueden haber sido excesivas, o puede ser ambiental, como cuidados insuficientes, deficientes, fortuitos o una actitud demasiado ansiosa, sobreprotectora, áspera, rígida, incoherente, inoportuna, sobreestimulante o sencillamente incomprensiva o indiferente.⁵

⁵ El objeto de la técnica de Freud consistía en hacer consciente lo inconsciente. Por otra parte, Jung propone hacer consciente lo inconsciente y también hacer inconsciente lo consciente, (Balint, 1982).

Dicho autor determina que el manejo inapropiado, la falta de ajuste entre la madre y su hijo puede crear alteraciones duraderas en la estructura del niño. Por lo que la falta básica no puede ser eliminada, ni anulada, tal vez podrá curarse y dejar una cicatriz, lo cual significa que el hecho que existió en el pasado será siempre perceptible, como recordatorio de lo que se superó.

Por otro lado, Freud propone que la forma más primitiva de relación del individuo con su ambiente, es el autoerotismo, es decir, el instinto oral se hace autoerótico. A éste sigue la fase narcisista, a partir de la cual se desarrollan luego las relaciones objetales (*Ibíd.*).

Para este autor una relación de objeto es una relación entre dos personas y no sólo en el interior de una de ellas, se establece y mantiene por medios no verbales. Asimismo, plantea que todo descubrimiento de objeto es en realidad un redescubrimiento. En otras palabras, el falso yo puede ser muy eficiente y alcanzar éxito en muchos campos de la vida, pero obstruye el acceso al verdadero sí mismo y fuera de contacto con la realidad. El resultado es un sentimiento de futilidad, vacuidad y desdicha que dura toda la vida.

Sin embargo, para Balint, la causa del narcisismo es siempre una discrepancia entre el individuo y su ambiente, esto lleva a la frustración, como consecuencia de la cual el individuo retira parte de su catexia del ambiente y la carga en su yo en desarrollo.

López (1981) señala que, como resultado de las diferentes experiencias de apego vividas en la primera infancia, cada persona acaba formando un *patrón o estilo de apego*, caracterizado por una forma relativamente estable de relacionarse, sentir y pensar”, especialmente en las relaciones que requieren intimidad. Este estilo acaba conformando una manera de actuar, sentir y pensar transversal a todas las relaciones de apego, a los nuevos procesos de apego, a las relaciones de amistad, a las relaciones amorosas, por supuesto a **la relación profesor-alumno** y, a otros muchos aspectos de la vida.

De acuerdo con Winnicott (1996), uno de los resultados más frecuentemente comprobados es una especie de escisión en el yo; en respuesta al mal manejo (probablemente introyectado) nace un falso yo o sí mismo para hacer frente a ese mundo desagradable y hostil.

Como se mencionó anteriormente, todas las relaciones afectivas a lo largo de nuestra vida serán muy parecidas a la relación que vivimos con nuestros padres. En consecuencia, en todos los escenarios de nuestra vida, ámbito educativo, trabajo, etc., nos conducimos con cierta ideología, valores, creencias, actitudes, etc., a partir de introyectar⁶ los modelos operantes de nuestros padres.

2. 4 Transmisión generacional del apego

Bowlby (1989) señala que hay una marcada relación entre el modo en que la madre describe sus relaciones con sus padres durante la infancia y la pauta de apego que su hijo tiene con ella. Añade que es casi inevitable que el modelo se transmita dentro de la familia de generación en generación.

En un estudio sobre la asociación entre la inseguridad del apego y la vulnerabilidad a la depresión entre generaciones continuas de mujeres, Besser y Priel (citado en Moreno, 2010), encontraron una asociación clara entre los modelos de apego categóricos en tres generaciones, que indica que los estilos de apego de las hijas son, en la mayoría de los casos, similar a los estilos de apego de sus madres.

2. 5 Apego y habilidades sociales

El estilo de apego se asocia y se utiliza como predictor de muchos aspectos de la conducta humana, especialmente de la conducta social (Fuentes, M. 1999; Ortiz y col, 1993). De acuerdo con esto, se ha estudiado ampliamente la influencia del apego en el desarrollo social de los niños, encontrando asociación entre el apego

⁶ Se llama introyección a la internalización de algo derivado de objetos externos y modelado según éstos, generalmente las figuras parentales, sólo los objetos fuertemente catectizados por la libido pueden introyectarse (Balint, 1982).

maternal y las relaciones que los niños establecen con sus amigos, compañeros y maestros Bryant y DeMorris (citado en Moreno, 2010).

A través del desarrollo infantil, se conforma la personalidad del individuo, en su proceso de formación intervienen diferentes factores individuales, sociales y contextuales, que provienen de la familia y posteriormente de la escuela.

Así que, el desarrollo socioafectivo es uno de los objetivos de la educación institucionalizada, complementando la labor que la familia tiene en este campo. Diversos investigadores sugieren que los maestros tienen un papel preponderante en la vida de los niños cuando éstos se incorporan al entorno escolar, y que el fortalecimiento de las relaciones afectivas entre el niño y el maestro tiene un potencial importante en la promoción del ajuste social y el éxito académico de los niños en el colegio (Birch, S. y Ladd, G., 1997; Pianta, R., 1999).

Existen evidencias de que los problemas de relación que los niños manifiestan al comenzar la escuela tienden a persistir a lo largo de los cursos posteriores y que estos problemas se relacionan directamente con el ajuste social y académico (Howes, C. y Hamilton, C., 1992).

Análogamente en la escuela y en todo el contexto social, las relaciones interpersonales serán un reflejo de la relación que se vivió entre el ambiente madre e hijo. Los recursos sociales y afectivos que los niños adquieren en sus relaciones tempranas son cruciales para su ajuste a la escuela y para el establecimiento de las relaciones con sus iguales y con otros adultos.

Los niños con apego seguro, comparados con los de apego inseguro, son más competentes socialmente, más cooperativos y se llevan mejor con su grupo de iguales; exploran más el medio, son menos dependientes y tienen menor probabilidad de desarrollar problemas emocionales o de conducta (Fernández-Vilar, M.; Martínez-Fuentes, M. y Pérez-López, J., 2002).

De manera similar Palacios (2005) establece que las conductas de apego están relacionadas con todo el panorama de la asertividad, menciona que la asertividad

o también llamada afirmatividad, es la expresión correcta de lo que se siente, hace y quiere, respetando los derechos de uno mismo y también de los demás. Una persona que presenta un desequilibrio, en estos dos niveles, se dice que está disociada y no hay una concordancia, por lo tanto no se afirma, es decir, no construye su propia identidad, pierde unidad, totalidad y estructura. Indica que es un fenómeno que se relaciona con el concepto de individuación, término acuñado por Jung, quien lo denota como la meta última del desarrollo humano, así hablar de individuación es hablar del proceso de totalización del ser humano.

Entonces los problemas de apego indican problemas emocionales que irrumpen en el comportamiento asertivo. Dicha autora coincide en que la madre se convierte en una representante de nuestro entorno ya que la forma en que nos vinculemos con la madre, da pauta para saber cómo nos vamos a vincular con los demás, considerando que la necesidad de afecto es instintiva. Debido a esto, existe una situación inconclusa y una necesidad insatisfecha. Añade que de esta forma se repite el problema para poder superarlo. En otras palabras, todos los problemas de desapego, marcan un desapego a futuro, se puede establecer una sincronidad, a repetir el mismo patrón vivido con la relación materna, la cual pudo haber sido de abandono, pérdida o separación. Probablemente estas tendencias tengan que ver con que sus necesidades primarias de afecto y de dependencia no fueron satisfechas en la temprana infancia.

La falta de asertividad se manifiesta de la siguiente manera: las personas tienen poca capacidad de insight, hay pérdida de fuerza yóica, está indiferenciado, no está en armonía, no tiene recursos psicológicos para enfrentar la vida y sus problemas, además problemas de relaciones interpersonales, niveles altos de ansiedad y estrés, autoestima baja, personalidad veleta, tendencia a la depresión y a la pasividad. Tampoco muestra habilidades para la defensa del ser, no lucha por sus derechos ni los defiende, no ponen límites, es decir, la persona está perdiendo habilidades para desarrollarse, al no potencializar sus recursos. También presentar dificultades para adaptarse a situaciones de cambio, debido a la creencia de que las cosas van a seguir igual que en el pasado, ya que un cambio le significa una pérdida, esto es una separación y un abandono.

Igualmente se puede observar una predominancia de corte intelectualizador (racional) que propicia un manejo pobre de las emociones, miedo al rechazo y a la pérdida de afecto. Razones por las cuales tienden a hacer las cosas con el objetivo de buscar la aprobación de los demás, dependen afectivamente de los demás, buscan agradar a los demás más que a sí mismos, sustituyen la búsqueda de afecto por la de admiración, confunden el éxito con el amor, hay una notoria necesidad de sobresalir para ser visto, como resultado hay una orientación hacia logros y responsabilidades, con miedo al fracaso, a la soledad y a cometer errores. Del mismo modo, se detectan problemas con la frustración porque espera demasiado de la vida, de la gente y de las situaciones.

2.6 Apego y habilidades cognitivas

A partir de lo anterior, se muestra nuevamente un ángulo diferente de la misma cuestión, el ambiente que se creó entre la madre y el hijo influirá en todos sus contextos tanto presentes como futuros.

La actuación de los niños en pruebas de habilidad cognoscitiva es un reflejo de la situación socioemocional del niño, en lugar de reflejar únicamente su desarrollo cognoscitivo. Entonces, las habilidades cognitivas son simplemente una extensión más de este reflejo.

Moreno (2010) determina que los niños con apego seguro tienen mejores habilidades cognitivas en cuanto a memoria y razonamiento, tienen mayor capacidad para solucionar problemas, en consecuencia, pueden realizar pruebas y tests de habilidades cognoscitivas mejor que los niños inseguros. Igualmente, presentan niveles más altos de atención en tareas estructuradas que los niños inseguros.

Es probable que niños que no tienen una relación firmemente afianzada con sus cuidadores encuentren dificultades al enfrentarse a la tarea de aprender a leer, relacionándose el apego seguro con una buena alfabetización y buenas habilidades para el lenguaje oral (Bus, A., 1993).

Los niños elusivos investigan a menudo el ambiente y se comprometen con la tarea a expensas de la interacción con su cuidador, aunque la magnitud de su exploración y compromiso es menor que en el caso de niños con apego seguro. En cambio, los niños ansiosos, debido a su alta ansiedad, muestran menor investigación y compromiso en la tarea (Ainsworth, M. y Bell, S., 1970).

Además, tienen episodios de juego simbólico más prologados y de más alto nivel, permitiendo construir representaciones cada vez más sofisticadas sobre el mundo y sobre las relaciones entre los símbolos y sus referentes externos.

También se ha observado que el grado de implicación de la madre en el juego del niño facilita el mejor nivel del juego simbólico únicamente cuando el apego establecido es seguro (Moreno, 2010). Una madre sólo se atreverá a jugar con su hijo siempre y cuando ésta haya tenido esta vivencia en su infancia, o que haya trabajado terapéuticamente para lograr mantener un apego seguro con ella misma y obviamente, con su hijo también.

2. 7 El apego adulto

Bowlby sostiene que el sistema de apego desempeña un papel fundamental, además, que la conducta de apego es propia de los seres humanos y permanece a lo largo de toda la vida (Ortiz y Yárnoz, 1993).

A pesar de que la capacidad de cambio disminuye con los años, el cambio continúa a lo largo de todo el ciclo vital, de manera que los cambios favorables o desfavorables siempre son posibles (Balint, M., 1982).

Pasar de la infancia a la adolescencia y posteriormente a la adultez, puede implicar cambios en el estilo de apego establecido, además hay modificación de las representaciones internas a partir de las nuevas experiencias vividas, pero a pesar de los cambios, el apego es una conducta que se mantiene activa a lo largo de todo el ciclo vital (Ainsworth, M., 1989).

Bowlby (1989) explica que ciertas pautas de conducta características de niños y adultos han sido vistas en términos de dependencia y sobredependencia. Respecto a esto, insiste en que la activación adaptable de la conducta de apego no debe interpretarse como una dependencia patológica del adulto.

Ainsworth (1991) y Bowlby (1973, 1989), remarcan claramente la distinción entre el apego y la dependencia, considerando el apego como una conducta adaptativa. Por el contrario, el término “**dependencia**” se utiliza en ocasiones como término peyorativo que indica que el sujeto debe madurar y que debe ser más independiente, teniendo menos necesidad de los otros.

El apego adulto se ha evaluado y analizado dentro de diferentes contextos de relación: por ejemplo, dentro de las relaciones de pareja y amigos, entre los padres y los hijos, entre los adultos y Dios, entre los adultos y los animales de compañía, entre pacientes y terapeutas incluso, entre **profesores y alumnos (Kesner, J., 2000)**. De manera similar, Hernández (2008) afirma que la relación con los padres está permeada de la ambivalencia amor-odio, la cual también permea la relación con los profesores.

Debido a lo mencionado anteriormente, todas las relaciones del individuo estarán permeadas por los modelos operantes de sus progenitores, haciendo uso de diferentes mecanismos de defensa, entre los que destaca el mecanismo de introyección. A su vez, este contribuye en la formación del yo y como resultado, influirá en la calidad de todas sus relaciones efectivas.

La manera en que un individuo vive la relación con sus primeras figuras de apego, determinan el patrón de apego de todas sus relaciones afectivas, empero comenzar de nuevo a estructurar su propio apego, le va a permitir mantener la proximidad y comunicación con nuevas figuras de apego, siendo él mismo su propia figura de apego.

La necesidad de apego, entendida como necesidad innata, indica que el desarrollo afectivo va ligado al de las relaciones interpersonales, y que es inseparable también del desarrollo de la personalidad, en la medida en que el

descubrimiento de sí mismo es correlativo al reconocimiento de los otros, y es precisamente a través de las relaciones con los otros como se va, poco a poco, construyendo el individuo (Bowlby, 1989). Desde la perspectiva holista, a partir de los otros, también nos podemos reconocer; ya que son simplemente símbolos espejos, en los cuales nos reflejamos e identificamos.

En función de esto, comenzar de nuevo será mantener un apego seguro con nosotros mismos, conocernos, y adoptarnos; es decir, ser los padres que deseamos tener para nosotros mismos, lo que representa el reflejo de yo fuertemente integrado.

Al respecto, Balint (1982) desarrolla el concepto de **nuevo comienzo**, que es descubrir un camino más adecuado, equivalente a un progreso. Todos los nuevos comienzos se producen en la transferencia, es decir una relación objetal y llevan a una relación modificada del paciente con sus objetos de amor y odio, con ciertos cambios en el carácter.

En el siguiente capítulo abordaré las particularidades de la relación profesor-alumno, a través de la teoría del apego.

Capítulo 3. Relación profesor y alumno

Ser maestro consiste en verdad en ser discípulo
(Hernández, 2008).

El tema central de este capítulo es integrar la relación profesor-alumno a partir de la teoría del apego para vincularla posteriormente con la educación holista. El capítulo anterior, se centró en el proceso de formación del apego, los tipos y características, así como algunas de las variables que influyen en su desarrollo, etc. En este capítulo, de manera similar, señalaré cómo influye el tipo de apego específicamente en la relación profesor-alumno. Sobre todo, destacar la importancia de la figura del profesor, ya que su tipo de apego, influirá en la calidad de esta relación y por lo tanto, en la evolución futura de sus alumnos.

El papel de la familia en la socialización y el desarrollo global del niño es crucial a lo largo de todas las edades, pero, cuando el niño comienza a asistir a la escuela, otras figuras importantes, como los **maestros** y los compañeros, compartirán esta función. Es así que, entendemos la relación profesor-alumno como interacción; es decir, la acción de **influencia y reciprocidad** que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido.

En este sentido, la interacción en la educación es un proceso comunicativo-formativo caracterizado por la **bidireccionalidad y reciprocidad** de los agentes participantes en ella, pero aún teniendo clara esta influencia mutua, es necesario centrarse en la figura del profesor, ya que será el profesor el encargado de fomentarla y mejorarla (Medina Rivilla, A., 1989).

Desde el punto de vista del profesor, el tipo de interacción estará en función de sus conocimientos, estilos educativos y modelos de conducta, además, de las percepciones y expectativas que tenga sobre sus alumnos, de sus emociones, deseos, objetivos personales, de su manera de entender las relaciones y de sus propias representaciones mentales sobre sus experiencias en relaciones cercanas e incluso en función de sus recuerdos sobre sus propios maestros (Calderhead, J. y Robson, M., 1991; Díaz-Aguado, M., 2003).

Dado que, toda relación interpersonal provoca reacciones afectivas y mueve emociones de quienes se trate, los alumnos, al igual que los profesores se relacionan a partir de sus características. El surgimiento de tales emociones es llamado transferencia y contratransferencia, que constituyen elementos poderosos para favorecer el aprendizaje, para desviarlo e incluso impedirlo en casos extremos. Como resultado, provoca infinidad de reacciones, algunas manipuladoras, dependientes, pasivas, agresivas, etc., que influyen al que aprende en un grado muy significativo (Meneses, E., 2003).

Actualmente los niños pasan más horas en la escuela que en el hogar, por lo que la institución escolar tiene un papel cada vez más destacado en el desarrollo socioafectivo y general del niño. La escuela y sus profesores son el primer sustituto del ambiente familiar, sobre ellos se transfiere las expectativas de los padres y recae una gran responsabilidad, puesto que la transferencia es del profesor al alumno y del alumno al profesor (Hernández, 2008).

Como señala Fuéguel (2000), el profesor es quien está en contacto directo con los alumnos y quien llevará a cabo el proceso educativo; depende de él y de sus características personales, los métodos que utilice, los valores y las actitudes que promueva, más allá de las normas establecidas por la administración. Cuando un profesor está en el aula con sus alumnos, se está relacionando constantemente; explica, pregunta, se comunica verbal y no verbalmente.

Morales (1999) afirma que todo es relación y comunicación; *“incluso nuestro modo de mirar a los alumnos les está diciendo algo”*. Enfatiza que, “lo que se enseña sin querer enseñarlo, y lo que se aprende sin querer aprenderlo, frecuentemente es lo más importante y esto a su vez depende del estilo de relación que establecemos con los alumnos” (p. 9).

En relación con lo anterior, todo educador *consciente o inconscientemente* deposita en el discípulo parte de él mismo, siendo el discípulo la oportunidad para el maestro, de comprenderse a sí mismo y el maestro es la oportunidad para el discípulo, de comprenderse a él mismo (Hadot, P., 2006).

Villar Angulo (1990), también analiza la figura del profesor, a quien define como un ser humano con todo lo que ello implica; emociones, deseos y objetivos personales, que entrarán a formar parte de la clase, lo que influirá en su actitud frente a ella. Agrega, que el profesor siempre actúa, implícita o tácitamente, *consciente o inconscientemente*.

De tal manera, el interés se centra en el análisis de la **interacción entre las características del alumno y del profesor**, siendo cada vez más los investigadores y profesionales de la educación que sostienen que no hay una relación unidireccional y jerárquica entre unos y otros, sino más bien **bidireccional y de interdependencia** (Medina Rivilla, 1989; Coll, C. y Sánchez, E., 2008).

La mayoría de estas investigaciones y estudios sobre las relaciones interpersonales señalan la importancia de tener en cuenta el sistema ecológico o contexto en el que ocurren estas relaciones, considerando el entorno o ambiente donde tiene lugar la relación, como un todo y no solamente como un conjunto de estímulos aislados e independientes (Feeney y Noller, 2001).

Dentro de la psicología del desarrollo, el enfoque *ecológico* es la extensión de estas perspectivas al entorno escolar, la aceptación creciente de enfoques socioculturales que facilitan el entendimiento de los procesos interactivos que se experimentan en el ambiente escolar (Pianta, 2006; Díaz Barriga, F., 2006).

Coll y Sánchez (2008) señalan que lo que sucede en el aula también es el resultado de factores, procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos o niveles como, entre otros, la organización y el funcionamiento de la institución educativa de la que forma parte, el currículo o plan de estudios vigente, las condiciones de trabajo del profesorado, su formación inicial, los apoyos disponibles, la valoración social y el prestigio social de los contenidos de aprendizaje.

Desde este punto de vista, la figura del profesor es sobresaliente como guía y facilitador de un ambiente favorable para el aprendizaje.

3.1 Características de la relación profesor-alumno

Como ocurre en las relaciones entre padres e hijos, la relación del profesor con los alumnos puede variar en su naturaleza y calidad. Algunas relaciones profesor-alumno pueden caracterizarse como cercanas y afectuosas y otras como distantes o formales e incluso como conflictivas (Howes, C. y Matheson, C., 1992).

Morales (1999) propone tres áreas de actuación para el profesor:

1. Las relaciones interpersonales (creando un ambiente de seguridad y confianza, como base necesaria para aprender e interiorizar lo que se va aprendiendo)
2. La estructura del aprendizaje (proporcionando información y orientación, cuidando la secuencia didáctica),
3. El apoyo de la autonomía y del desarrollo integral del alumno (capacidad del profesor de fomentar la motivación interna, la comunicación competente, el aprender a pensar).

Estas tres áreas, entendidas en su conjunto, nos darán una idea clara de la función del maestro, y por lo tanto, serán una referencia para poder destacar las características que debe tener un buen maestro.

En general se han señalado dos áreas fundamentales en el estudio de la figura del profesor: la personalidad y la habilidad o eficacia. La personalidad del maestro, su experiencia y la historia de sus relaciones afectivas han sido asociadas con su habilidad de formar relaciones con los niños en sus aulas (Kesner, 2000). En cuanto a las características de personalidad del buen profesor, se destacan cualidades de componente social y afectivo, personalidad madura y equilibrada (Lowyck, J., 1994).

Al respecto, Rebollo Pacheco y Pozo Muñoz (2000) detectaron que las características de los profesores más valoradas son, por ejemplo: saber escuchar, accesible, sociable, despierto, motivador, comprensivo, justo, objetivo, seguro y activo.

Por otra parte, González Blanco (2004) subraya las características ideales de los profesores, en particular, la capacidad de autocontrol, el entusiasmo por la profesión, la flexibilidad, la estabilidad emocional e, incluso, la apariencia física, el interés por la materia y por los alumnos, la cooperación, el liderazgo y la preparación intelectual.

En cuanto a las habilidades ideales del profesor destacan el conocimiento, la experiencia, las explicaciones claras, el mantenimiento de la disciplina y orden en clase, el uso de ejemplos, discusiones en clase, énfasis en la distinción entre el conocimiento práctico y el teórico, dar instrucciones claras, simular situaciones reales, comentar en voz alta los pasos de determinadas tareas, e interrelacionar diferentes contenidos, entre otras características. Desde la perspectiva de los profesores, éstos coinciden en verse a sí mismos como modelos de identificación y en aceptar las responsabilidades que implica esta percepción (Calderhead, J., 1996).

Rugarcía (2000) plantea que no existe una sola forma adecuada de ser maestro, hay muchas y dependen de factores como la disposición de los estudiantes, el contexto cultural y sobre todo, la naturaleza de la interacción profesor-alumno.

A su vez, Beishuizen, Hof, et al., (2001) realizaron una investigación sobre las creencias del buen profesor, entre los resultados, destacan que los alumnos de primaria describen al “buen profesor” como un instructor competente, mientras que los de secundaria ponen especial énfasis en los aspectos de relación.

Maldonado y Carrillo (2006) conciben la figura del maestro, como una figura de cuidado y de protección de los niños, que ejerce una influencia tan determinante en su ajuste y desempeño, reconsiderando su rol dentro del colegio, su formación

y capacitación antes de iniciar dicha labor, coincidiendo con una gran cantidad de estudios que señalan que el nivel de formación del maestro influye directamente en la calidad de la educación (Blau, D., 2000; Howes, C. y Ritchie, S., 2002).

Del mismo modo, los profesores que llevan más años de **experiencia**, suelen tener interacciones de calidad más alta con sus alumnos (Hearns, S., 1998).

Una preocupación fundamental de los profesores, tanto de los nuevos como de aquellos con amplia experiencia, es el manejo eficaz de la clase y la solución de posibles conflictos relacionales (Goyette, R.; Dore, R. y Dion, E., 2000). Esta preocupación es, en muchos casos, la principal razón de que los nuevos maestros abandonen su profesión después de ejercer solamente unos años (Ingersoll, R. y Smith, T., 2003), sin embargo, en otros casos se han relacionado con niveles altos de tensión y con el síndrome del quemado en el profesor (Schottle, D. y Peltier, G., 1991).

Otro factor relevante es la autoestima, Voli (2002) alude que únicamente si el profesor tiene autoestima, entonces podrá proyectarla en el aula. Así que, para transmitir seguridad, el maestro debe tener una buena autoestima y estar consciente de sus capacidades, de su importancia como educador, su confianza en sí mismo, viéndose reflejado en sus alumnos (Galván, H., 2010). Así que, el maestro es modelo de identificación para el estudiante ya sea por aceptación o por rechazo, marcando la futura identidad de éste (Romero, R., 2009).

A su vez, Morales (1999) señala que la conducta del profesor puede influir en la percepción que los alumnos tienen de su relación con él, actuando en función de dicha percepción, e influyendo a su vez en la actuación y trato del profesor hacia sus alumnos, en el entendimiento de que lo importante no es lo que haga el profesor, sino lo que percibe el alumno, *la idea o imagen que se forma de él*.

Lo que es claro, es que todos estos aspectos pueden influir en el tipo de relación que mantenga el alumno con su profesor. Por ejemplo, Saft y Pianta (2001) encontraron que mientras un profesor tiene conflicto con un determinado alumno,

otro profesor no presenta ningún conflicto con ese mismo alumno, de hecho en algunas ocasiones el todo lo contrario.

Y dado que, la docencia es una actividad profesional que presta un servicio específico a la sociedad, es encomendada a un grupo de profesionales, implicando que saben y que se necesita un claro ejemplo de una persona ética, ya que es la figura que capacita a los nuevos profesionales. Entonces, la mejor enseñanza moral proviene del ejemplo del maestro y no de su discurso. Los docentes éticos deben contribuir con su ejemplo a fomentar en sus alumnos y colegas: amistad, disciplina, autonomía, eficacia, coherencia, prudencia, colaboración, flexibilidad, perseverancia, compromiso, humildad, respeto, confianza, responsabilidad, tolerancia y entusiasmo (Ríos, citado en Martínez, L., 2010).

3.2 El profesor como figura de apego

El profesor es una persona significativa para el alumno, y éste llega a percibir a través del trato las expectativas que tienen acerca de él, así como también interioriza el concepto de sí mismo.⁷ El profesor, es una de las personas más importantes en nuestra formación académica (Cava, citado en Martínez, 2010).

Considerando la importancia del profesor, cada vez se realizan más estudios sobre las relaciones profesor-alumno con el fin de determinar cuáles son las

⁷ Es importante incluir la imagen del profesor como figura arquetípica: El **viejo sabio**. Los arquetipos son patrones de conducta arcaicos, normas de conducta emotiva y mental, esquemas psíquicos inconscientes, que representan una figura numinosa, universal y a su vez, son un acumulador energético. Así la imagen del profesor ha sido considerada desde tiempos antiguos como capaz de darle un sentido a todas las cosas y librar de la incertidumbre y la angustia del desconocimiento. El anciano sabio aparece en sueños como mago, médico, sacerdote, maestro, profesor, abuelo o como cualquier persona dotada de autoridad. El anciano sabio, que posee todas las respuestas, no busca modificar la realidad sino comprenderla, es un descifrador de señales. Su búsqueda es la de la verdad y ella es la llave para la libertad (Greco, 1995).

Añadiendo la etimología de profesor procede del latín "profiteri" que significa "pro" = delante" y "frateri" que significa confesar, admitir, es decir, es alguien que profesa (<http://etimologias.dechile.net>: recuperado el 13 de noviembre de 2013).

La imagen arquetípica del alumno es: el niño, discípulo o aprendiz. El niño es principio y fin en el proceso de unificación, permite la espontaneidad y la alegría sincera, el juego y la capacidad de asombro (Greco, 1995). La etimología de la palabra alumno proviene del latín *alumnus*, que significa cría, crío o discípulo, (<http://etimologias.dechile.net>: recuperado el 13 de noviembre de 2013).

características del profesor que facilitan la calidad del aula y el ajuste del niño al ámbito escolar, especialmente en los primeros años, sorprendentemente, son precisamente los profesores más expertos, los que analizan e interpretan más estas relaciones (Beishuizen, J. y Hof, E., et al., 2001).

La teoría del apego, además de proporcionar un armazón teórico que permite entender la relación existente entre las primeras interacciones emocionales con las figuras más significativas (generalmente la madre) y el desarrollo social y académico futuro, puede **facilitar el entendimiento de las relaciones entre el profesor y sus alumnos.**

Durante los primeros años, el niño construye un modelo interno de su relación con la figura de apego, modelo que informa sobre su propio valor y sobre la habilidad de los otros para proporcionarle atención y cuidados, creando una representación mental de sí mismo y de los otros, desempeñando un papel fundamental en la regulación de su conducta y en su adaptación a nuevos contextos (Cassidy, J., 1999; Díaz-Aguado, M., 2003).

La formación de estos modelos internos o representacionales permite explicar la relativa continuidad que existe entre la calidad de las relaciones que los niños establecen desde su primera infancia y la **calidad de las relaciones que establecen posteriormente con sus maestros** y con sus iguales. Se resalta el papel importante de otras personas que puedan asumir el cuidado de los niños dentro y fuera de la familia, como los hermanos, abuelos, amigos y se señala cada vez más la posible influencia de otros adultos, como los profesores, pudiendo *llegar a compensar incluso relaciones de apego inseguras con los padres* y encontrando similitudes entre las relaciones padres-hijo y las relaciones profesor-alumno tempranas (Ainsworth, 1991).

Así que, el modelo de relación que se establezca con los cuidadores primarios, se puede transferir a las relaciones con otros adultos, por ejemplo a los profesores, así como la calidad de la relación madre-hijo se asocia a la calidad de la relación que el niño desarrolla con sus profesores y con otros adultos (Birch, S. y Ladd, G., 1997). De manera semejante, Pianta (1992) señala que hay parecidos entre las

relaciones del niño con sus padres y con sus profesores como, aportando seguridad emocional, influyendo en su desarrollo o sirviendo como factor protector para niños con riesgo de fracaso escolar.

Desde la teoría del apego se considera que existe una continuidad entre los **patrones de relación** de un contexto social a otro o de una etapa de desarrollo a otra (Howes y Matheson, 1992). Cuando los niños comienzan a tener contacto con figuras alternativas de apego, como cuidadores y maestros, generalmente ya tienen un modelo interno sobre su relación de apego con su madre o figura principal (Howes, 1999).

Existen diferentes **patrones en las relaciones afectivas** entre profesores y estudiantes, la calidad global de esas relaciones está determinada por diferentes niveles de cercanía, conflicto y dependencia (Pianta, 1999).

El análisis de estas primeras relaciones puede ayudar a predecir la evolución en el desarrollo social y emocional posterior, la competencia académica e incluso los problemas psicopatológicos (Moreno, 2010).

Pianta, Nimetz y Bennet (1997) llevaron a cabo un estudio que evaluó la asociación entre la relación de niños de edad preescolar con la madre y con el profesor. Los resultados mostraron un grado moderado de consistencia entre las relaciones padres-hijo y niño-maestro, encontrando una alta correlación entre la seguridad en la relación profesor-estudiante y la seguridad en la relación madre-hijo.

En relación con la calidad de las relaciones afectivas, en el contexto familiar y el escolar son similares, aún así, la calidad de la relación del niño con sus profesores puede ser diferente y, en esa medida, servir como un recurso compensatorio para los niños que experimentan dificultades en las relaciones con sus padres, o circunstancias difíciles de vida (Lynch y Cicchetti, 1992).

El efecto, las relaciones tempranas con maestros frente a la influencia del apego materno sugiere que las primeras relaciones profesor-alumno en la niñez, **sirve**

como relación compensatoria para niños con un apego maternal inseguro (Serbin, L. y Karp, J., 2004).

Bowlby (1969) utilizó el término de **figuras de apego subsidiarias** para hacer referencia a aquellas personas que, en ausencia de los padres o figuras principales, asumían el cuidado y la protección de los niños. La relación del profesor con el alumno, gracias a su proximidad física y emocional, puede **proporcionar una base segura** que permita la exploración y que actúe como refugio seguro ante la tensión (Dozier, M.; Cue K. y Barnett, L., 1994).

Así, Pianta (1999) señala que el profesor puede actuar como una **nueva figura de apego** que apoya el desarrollo y que a su vez, actúa como factor protector ante posibles situaciones de riesgo creadas, en algunos casos, por apegos primarios inseguros.

Las **conductas del maestro** juegan un papel muy importante en la calidad global de la relación. Aquellas conductas que favorecen una relación de apego con sus alumnos son entre otras, el ser positivo, caluroso, sensible y receptivo, ser un participante activo en el aula que pone límites claros pero que también es flexible, evitando ejercer el poder a la fuerza; que apoya las conductas positivas y el aprendizaje manteniendo altas expectativas, y que proporciona atención positiva. Por el contrario, las conductas del maestro negativas, que minan la calidad de la relación profesor-alumno, incluyen amenazas, gritos, sarcasmos o burlas hacia los alumnos y falta de sensibilidad e interés en su bienestar, ignorando o negando las demandas de ayuda del estudiante (Howes, C. y Ritchie, S., 2002).

Si un niño tiene una relación conflictiva con su maestro no podrá usar esta relación como una base de apoyo, a la vez que le puede causar ansiedad y temor a ir a la escuela. Si la relación es de excesiva dependencia, también es improbable que el niño explore y se relacione con los iguales.

Si el educador empieza a tomar conciencia de los efectos negativos de algunas de sus conductas y las supera, iniciara un proceso de crecimiento y de cambio de actitud (Martínez, 2010). De tal forma que, el tono emocional positivo o negativo

de la conducta de los maestros hacia los estudiantes se ha asociado con las preferencias de los niños hacia sus iguales (White K. y Kistner, J., 1992). Respecto a esto, las relaciones de alta calidad con maestros pueden servir para compensar las carencias de aquellos niños que han establecido relaciones de apego inseguras (Mitchell-Copeland, J., 1997).

Howes (1999) señala tres criterios más amplios para identificar figuras de apego fuera de la relación padres-hijo: la provisión de cuidado emocional y físico, una presencia consistente, y una inversión emocional con el individuo. **Así, cuidadores, psicoterapeutas y profesores escolares podrían funcionar como claras figuras de apego.**

De tal forma que el mentor o tutor académico también puede considerarse como figura de apego, pues asume el papel de facilitar la exploración del protegido tanto en su ambiente de trabajo y estudio en su ambiente social, siendo fuente de apoyo emocional en momentos de tensión ante nuevas situaciones, y caracterizándose por su amigabilidad y flexibilidad, accesibilidad, disponibilidad, empatía y respeto hacia su protegido (Chang, A., 1981).

Vayamos a los tipos de apego y a sus principales consideraciones. Se ha encontrado que aquellos profesores con los que el niño establece un apego seguro, son menos insensibles y aislados que aquellos profesores con los que los niños establecen apego inseguro. Los niños establecen relaciones de apego seguro con los profesores más sensibles (Howes y Hamilton, 1992).

El efecto, el tipo de apego del niño en la relación profesor-alumno se puede manifestar de forma indirecta, a través de problemas de conducta y de aprendizaje, ya que, los niños inseguros tienen más problemas de conducta y de aprendizaje que los niños seguros (Bus, A y Van Ijzendoorn, M., 1988).

Moreno (2010) indica que los niños **elusivos** tienen malas relaciones con los maestros, tienden a buscar al profesor de manera indirecta; por lo que los maestros pueden tener problemas a la hora de detectar las necesidades de estos

niños y de responder apropiadamente, como se ha demostrado en otro estudio en que los niños elusivos hacen enojar más a sus maestros.

Díaz-Aguado y Martínez (2006), realizaron una investigación con niños de entre 4 y 6 años de familias con graves problemas de exclusión social, señalando que aquellos niños que manifiestan un modelo de apego **seguro** son percibidos por el profesor como niños más competentes y empáticos, que los que manifiestan un modelo de apego inseguro. Los niños **inseguros** tienen una peor adaptación escolar en todos los factores evaluados: competencia, empatía, pasividad, aislamiento y conductas antisociales. De aquí que, los niños de familias en desventaja social manifiestan con mayor frecuencia un modelo de apego inseguro o de evitación.

Estos resultados sugieren que los problemas de desestructuración producidos por la exclusión social, podrían transmitirse a los niños a través de modelos internos básicos caracterizados por la inseguridad y la desestructuración en las relaciones que mantienen con el profesor y con los compañeros en la escuela infantil, reproduciendo desde temprana edad la exclusión social sufrida por sus padres, coincidiendo con los datos aportados por otros estudios sobre la reproducción intergeneracional del riesgo. Señalando que los efectos de la calidad del apego materno, en la calidad de las relaciones con el maestro, pueden **estar influenciados indirectamente por la calidad de las primeras relaciones del niño con sus primeros maestros** (Serbin, L. y Karp, J., 2004).

Así, se ha encontrado que el tipo de apego influye en la percepción de sufrimiento psicológico y en la búsqueda de ayuda profesional, señalando que los sujetos con apego caracterizado por la evitación buscan menos ayuda e incluso la rechazan, en contraste, con las personas que manifiestan un tipo de apego más ansioso (De Fronzo, R.; Panzarella C. y Butler, A., 2001).

Larose y Bernier (1999) realizaron un estudio en el que examinaban si la calidad del apego contribuye a la búsqueda de ayuda de un profesor, encontrando que los estudiantes con un estilo de apego elusivo tienen expectativas más negativas

sobre la efectividad de buscar apoyo, lo que disminuye la probabilidad de buscar ayuda en sus maestros.

Medina Rivilla (1989) investigan cómo influye la personalidad y el tipo de apego del alumno en su relación con el profesor. Concluyen que la influencia en esta interacción, depende de la personalidad del alumno, de su conducta, del estilo cognitivo, de la percepción que tiene sobre sí mismo, sobre el profesor y sobre sus compañeros, de su capacidad para establecer relaciones con los demás, de su percepción de relaciones pasadas y actuales y de la interpretación que hace de la percepción que los demás tiene de él.

Pianta (1999) plantea que los profesores también necesitan aprender cómo pueden mejorar personal y profesionalmente para apoyar y facilitar el desarrollo socio emocional de los niños, haciendo más eficaces sus relaciones interpersonales para coadyuvar su equilibrio emocional.

Claramente se nota cómo los patrones de apego permean la vida del profesor y del alumno, pero en este trabajo nos centramos en la relación que se establece únicamente en el ámbito educativo.

3.3 Influencia del apego al profesor en el ajuste escolar

El desarrollo socio-afectivo hace referencia al proceso de incorporación del ser humano a la sociedad en la que vive. En el caso de los niños, los principales agentes de socialización son la familia, la escuela, los compañeros y los medios de comunicación (Moreno, 2010).

Cada vez son más las investigaciones que encuentran similitudes entre las relaciones de padres e hijos y de profesores y alumnos, profundizando en su influencia en el desarrollo cognoscitivo y social de los niños (Greenberg, M.; Speltz, M. y Deklyen, M, 1993).

Sin duda, los niños pequeños también mantienen relaciones de apego con sus maestros y aquellos, que ven en el profesor un soporte emocional seguro, son socialmente más competentes y con mejores resultados académicos que, aquellos que mantienen una relación insegura (Anderson, C.; Nagle, R.; Roberts, W. y Smith, J., 1981). Se sienten más cómodos con maestros con quienes ellos tienen las relaciones más armónicas y seguras, y en general, los niños que mantienen relaciones de mejor calidad con sus maestros muestran habilidades cognitivas mejores que, aquellos con relaciones de peor calidad (Hamre, B. y Pianta, R., 2001).

3.4 Las relaciones de apego hacia el profesor como factor protector

La relación profesor-alumno se puede considerar como un factor protector frente al riesgo de fracaso escolar y una relación positiva puede llegar a ser incluso tan importante como un programa educativo de alta calidad. Asimismo ayuda en la estructuración del yo, del individuo y crea un ambiente que propicia tanto el aprendizaje como la socialización (Pianta, R. y LaParo, K., 2003).

Varias investigaciones afirman que los niños que viven en circunstancias de vida difíciles, como situaciones de pobreza, violencia o drogadicción, entre otras, establecen con mayor probabilidad apegos inseguros con sus padres. En consecuencia, estos estudiantes se encuentran en situación de riesgo, es decir, experimentan una experiencia escolar más negativa (Carlson, V.; Cichetti, D.; Barnett D. y Braunwald, K., 1989).

Por supuesto que, un factor muy importante en el éxito escolar, es la presencia de una relación segura con un adulto y el maestro llega a desempeñar este papel (Garmezy, N., 1984). Aunque los niños no establezcan una relación de apego con sus profesores de la misma manera que lo hacen con sus padres, es clara su influencia (Moreno, 2010).

En este sentido, resalta el papel del profesor como fuente de seguridad para ayudar a los niños a afrontar las incertidumbres que surgen en la incorporación escolar. Además de la influencia del tipo de relación con el profesor, en el desarrollo de los modelos operantes, a partir de los cuales el niño aprende a regular su propia conducta (Skinner, E. y Belmont, M., 1993).

Dentro de este contexto, las relaciones de los alumnos con los profesores, son influyentes en el caso de aquellos estudiantes que tienen una historia de apego negativa y/o están en situación de riesgo académico, de problemas conductuales y sociales (Pianta, 1990). Naturalmente, una relación alumno-profesor fuerte y segura llega a alterar positivamente la conducta del estudiante y las relaciones interpersonales futuras (Attwood, K., 2005).

Por su parte, Mitchell y Copeland (1997) encuentran que los niños inseguros a su madre, pero firmemente apegados a su maestro, son socialmente más competentes que aquellos niños que son apegados inseguramente a su madre y maestro.

Kennedy y Kennedy (2004) señalan que en una relación de apego segura con el profesor, compensa los efectos de experiencias inadecuadas de apego derivadas, por ejemplo, de depresión materna, entorno inconsistente u hostil, o rechazo; encontrando que los niños con un apego inseguro, especialmente cuando se combinan diferentes situaciones de riesgo, se asocian a problemas de conducta y psicopatológicos, reflejándose también en su conducta en el aula.

De esta manera, los alumnos con apego inseguro manifiestan más problemas de conducta y en general mantienen relaciones de peor calidad con sus maestros, lo que demuestra la importancia de una buena relación con los profesores, especialmente con niños calificados como inseguros; para los que una mala relación con su profesor, constituye un factor de riesgo para el óptimo desarrollo de relaciones de buena calidad. Por otro lado, una relación de calidad con un maestro encargado del cuidado del niño en los primeros años, es un factor protector, ayudando a mitigar los efectos negativos de un estilo de apego

maternal inseguro, factor de riesgo importante para establecer relaciones de calidad con sus maestros (O'Connor y McCartney, 2006).

Se ha observado que los niños cuyos padres tienen apegos inseguros, se encuentran en situación de riesgo a la hora de establecer relaciones, en comparación a aquellos niños cuyos padres han creado su propio apego seguro. Los alumnos que se encuentran en el primer caso también se benefician de las relaciones cercanas con los maestros. La función de los maestros, especialmente durante los primeros años de escolarización del niño, además de permitir la ampliación de figuras de apego puede ayudar en la reorganización de sus representaciones o modelos operantes no adecuados, previniendo aquellos problemas derivados de problemas de vinculación con sus figuras principales (Hughes, J.; Cavell, T. y Jackson, T., 1999).

3.5 Influencia del propio estilo de apego del profesor

Los profesores muestran modelos de conducta, asociados a su propio estilo de apego, que reflejan sus sentimientos sobre sus interacciones con los niños y sus objetivos motivacionales. Dicho en otras palabras, como sucede con los niños, los maestros tienen su propia representación o modelo operantes sobre sus experiencias de apego durante la infancia y sobre sus relaciones actuales, representación que guía su conducta en las nuevas interacciones, incluyendo aquellas relaciones que mantienen con sus alumnos (Pianta, R. y Steinberg, M., 1992).

Asimismo se han encontrado asociaciones entre los estilos de apego adulto y su conducta en interacciones sociales (Bartholomew, K. y Horowitz, L., 1991). El profesor manifiesta a sus alumnos distintos aspectos de su personalidad, de acuerdo a la forma en que conciba la relación pedagógica y al rol del profesor (Becerril, M., 1998).

Pianta (1991) determina que la sensibilidad y las conductas de cuidado son fundamentales para establecer relaciones de apego seguro con los alumnos,

además de la habilidad del profesor para percibir y responder apropiadamente a las necesidades del niño. Indica que los profesores con apego seguro son más expresivos y cálidos, mantienen más contacto ocular, mayor interés y atención en las relaciones interpersonales.

Cabe mencionar que, los profesores con apego seguro hacia sus padres, reportan razonamientos más centrados en los niños, considerando más cercanas la relaciones mantenida con sus alumnos, en comparación con profesores con apego inseguro (Horppu, R. e Ikonen-Varila, M., 2001).

De acuerdo con Kesner (2002) los factores asociados a el conflicto y el afecto en la relación profesor alumno, se relacionan significativamente con su historia de apego y, en concreto, aquellos que tienen una historia de apego segura, tienen relaciones con sus alumnos caracterizadas por menor dependencia y conflicto.

Al respecto, Kennedy y Kennedy (2004) determinan que los profesores con un estilo de apego elusivo experimentan dificultad para reconocer su carencia de calidez, confianza y sensibilidad en sus relaciones con sus alumnos. Tienen expectativas no realistas sobre la madurez e independencia de sus alumnos, de la misma manera que ellos mismos han aprendido a confiar en sí mismos en exceso y a ser distantes en sus relaciones interpersonales. Agregando que responden airados, no cooperativos y pasivo-agresivos, falta de asertividad, pasivos, inhibidos socialmente, con un lenguaje más ansioso; Igualmente, muestran menos aceptación por estudiantes ansiosos (que necesitan mucha ayuda y supervisión) y tampoco actuarán como soporte ante niños elusivos (que son reacios a pedir atención), lo que hace que los alumnos los perciban como menos accesibles y afectivos (Pianta, 1999).

Por otra parte, el profesor con un estilo de apego ansioso actúa de manera variable, atendiendo a las necesidades de los alumnos en exceso o sin dirigirse a problemas importantes, se muestra excesivamente dependiente y reactivo, demandante de atención con tendencia a la impulsividad y conductas de externalización. Debido a su propia necesidad de dependencia, pueden actuar

como soporte de alumnos con estilo ansioso y rechazar a aquellos alumnos elusivos, ayudando a mantener los modelos representacionales de estos niños.

Abreviando, tanto los profesores elusivos como los ansiosos tendrán mejores expectativas de trabajo con niños con estilo de apego seguro. Por otro lado, los profesores con apego seguro reconocen la retirada y retraimiento de los niños elusivos y la dependencia de los estudiantes ansiosos (Kennedy, J. y Kennedy, C., 2004). Debido a las propias necesidades del profesor, manifiestan más aceptación hacia alumnos con un estilo de apego determinado (Crowell, J. y Feldman, S., 1988).

Esto nos hace pensar en la importancia de crear un ambiente de interacción favorable, de confianza y cercanía que permita a los alumnos adquirir modelos operantes positivos.

Moreno (2010) señala que la visión del maestro sobre sí mismo y sobre los otros también guiará su manera de enfrentarse a los conflictos que puedan surgir en sus relaciones profesor-alumno. Las historias de apego del profesor, y sus modelos operantes sobre sí mismo y los demás, influyen de manera considerable en la capacidad para ser una figura de apego para sus alumnos, y por lo tanto, en la calidad de la relación que se establezca, repercutiendo en su desarrollo cognitivo, social y emocional futuro. Concluye que la teoría del apego proporciona un marco teórico que permite entender mejor la calidad de las relaciones entre el profesor y alumno. Así como, también propone profundizar en la influencia que la figura del profesor y su estilo de apego puede tener en la calidad de las relaciones que establece con sus alumnos, con el fin de diseñar acciones educativas que favorezcan el desarrollo íntegro del alumno.

Por su parte, Quiroz (2010) afirma que para que el profesor pueda **guiar al estudiante**, debe ser capaz de descubrir lo que éste ha aprendido, lo que le falta aprender y tal vez las dificultades que han impedido el aprendizaje. Es por ello que, si se quiere incidir en el proceso de cambio es necesario hacer una adecuación del sistema de formación de profesores y del compromiso que tiene el sistema educativo y las instituciones que forman profesores

Desde el punto de vista de Ferguson (1998) el alumno debe trascender, que se autodescubra y esto es lo que se espera de la educación. Para que esta nueva visión de la educación, holista y significativa, influya en la conducta del alumno, siendo notable la construcción del conocimiento más que la mera acumulación y fragmentación de éste en asignaturas. El proceso de aprendizaje es idéntico al proceso terapéutico, el profesor y alumno crecen afectivamente aprendiendo en varios niveles: en particular, en la relación y contacto con otros individuos, en el desarrollo de la empatía, de la creatividad, de otras muchas potencialidades incluso desconocidas para el propio alumno, etc.

Entonces podemos observar que esta relación interpersonal entre terapeuta y paciente, (Rogers, 1981), esta relación yo-tu (Buber), es igual a la relación profesor y alumno. Donde están dos individuos, cada uno con sus propias vivencias, que convergen en un lugar determinado y en el cual el status se pierde, porque ambos profesor-alumno, terapeuta-paciente son tanto aprendices como maestros. Así es que, en la educación el profesor va “construyendo” el aprendizaje junto con su alumno, siendo entonces que el profesor aprende a enseñar, “enseñándose” a sí mismo.

Hasta aquí, trascender, evolucionar y autorrealizarse es la finalidad de la educación y debido a la importancia que tiene el apego en la relación entre el profesor y alumno, propongo la educación holista como una manera nueva de aprender. En el próximo capítulo se conocerán sus principios básicos.

Capítulo 4. Educación holista

Ser es estar relacionado
(Krishnamurti, 1993).

Una nueva visión en el ser humano no puede venir más que de una nueva educación, razón por la cual el presente capítulo aborda la educación integral, es decir, holista. A continuación expondré sus características generales, algunos de sus principios y sus dimensiones.

Actualmente la educación es una de los temas primordiales a nivel mundial. Dada su trascendencia, esta propuesta es una mirada diferente no sólo a la educación, sino a una nueva visión del ser humano, a través de la cual se logrará enriquecer el potencial del mismo.

Así que es preciso conocer la concepción tradicional y mecanicista que se tenía del proceso de educación, a saber el ser humano era concebido como una máquina y el proceso de aprendizaje estaba basado en el modelo de trabajo de una fábrica. Teniendo en cuenta las dos concepciones, conoceremos de dónde venimos para saber a dónde nos tenemos que dirigir, en otras palabras evolucionar y trascender el modelo mecanicista con base en la educación holista.

4.1 Educación mecanicista

La visión mecanicista del mundo que predomina en nuestra cultura nació en el siglo XVII, uno de sus mayores promotores fue Francis Bacon. Su objetivo consistió en establecer el poder y el dominio de la raza humana sobre el universo, postuló a la ciencia como el único conocimiento válido y la vía para la realización del hombre. Desarrolló el empirismo como núcleo de la ciencia, según el cual sólo el conocimiento con referente empírico es legítimo y confiable.

El segundo promotor fue Descartes, aludió que todo en el universo opera de un modo mecánico. En su filosofía, toda la naturaleza era inanimada, carente de

alma, muerta y no viva. Comparó los nervios con tuberías, las cavidades del cerebro con tanques de almacenamiento, los músculos con resortes mecánicos, la respiración con los movimientos de un reloj, etc. Determinó la naturaleza dualista de la realidad, las dos substancias radicalmente diferentes de las cuales está compuesto el mundo.

El tercer promotor fue Newton, quien subrayó la importancia del reduccionismo, según el cual podemos determinar la vida y reducirla a sus partes para comprenderla mejor.

Bajo esta perspectiva, educar a un ser humano es semejante a la producción industrial de un objeto. La fábrica se caracteriza por la elaboración en serie donde todos los productos pasan por las mismas fases de construcción, en donde todos los obreros tienen un mismo ritmo, siguen el mismo manual, las mismas instrucciones, son evaluados con los mismos criterios y reciben premios y castigos por su desempeño. Igualmente los alumnos pasan por procesos de aprendizaje similar, todos los alumnos reciben una instrucción estandarizada, son organizados en grupos cerrados donde todos siguen el mismo libro, son evaluados con los mismos criterios, convirtiendo a la educación en un proceso mecánico y estandarizado, en instrucción más que en educación.

Entonces, la influencia de estos tres pensadores produjo una visión del mundo fragmentada, reduccionista, positivista, materialista, unilateral, etc., que se extendió de la ciencia al conjunto de la sociedad influyendo en educación, la economía, la política y la cultura, etc. El paradigma newtoniano-cartesiano dejó fuera el estudio de la conciencia en el acto de hacer ciencia; de hecho, negó la existencia de la conciencia más allá de las determinaciones neurofisiológicas.

Antes del tiempo de Bacon, la meta del hombre fue alcanzar la sabiduría; comprender el orden natural y vivir en armonía con él; fue el periodo de la humanidad con la naturaleza. Era un proceso yin, o integrador, con una postura ecológica. Pero en el siglo XV esa actitud se transformó en su polo opuesto, pasando del yin al yang. Esto significa que la ciencia comenzó a tener como fin un tipo de conocimiento que permitiera dominar y controlar la naturaleza, conocimientos que hoy se emplean junto con la tecnología para lograr objetivos que son profundamente antiecológicos (Gallegos, N., 1999; Palacios, 2006).

Dicho en otras palabras, antes de la visión mecanicista, predominaba una visión integradora y holista de la realidad. Se concebía al individuo interrelacionado con la naturaleza y había una necesidad de comprender ese significado para darle sentido a nuestras vidas. En cambio, con la visión newtoniana-cartesiana, se concibió al ser humano y a la naturaleza como partes fragmentadas, que debía estudiarse a cada una por separado y sin ninguna conexión entre ellas

De aquí que la educación mecanicista ha sido el entrenamiento de la racionalidad instrumental, el desarrollo de las capacidades de control, medición, poder, rapidez, explotación, análisis y discusión, propias del campo industrial-científico. Gallegos (1999) señala que su supuesto central de aprendizaje es la memorización de hechos, que sólo pueden ser obtenidos por medio de los sentidos físicos. Como resultado, la educación se reduce al entrenamiento de la memoria para que actúe dentro de la rutina de procesos mecánicos; sin embargo, desde la educación holista, aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual.

De manera similar González (1987) designa a la educación tradicional como método dogmático, indica algunas de sus características entre las cuales destacan: hay una autoridad en el salón de clase, éste es el profesor, es quien enseña como tal, corrige e impone la verdad a su alumno, es quien evalúa y vigila que se cumplan sus normas. Para este gran emisor de información es esencial un receptor, éste es el alumno, su papel se limita a aprender lo que le indica e informa; memorizan y reproducen. Dicho autor afirma que esta educación dogmática es opresora, enfatiza los valores que llevan al *éxito*, al reconocimiento social y al poder, así la finalidad de esta educación es la consecución del poder económico, político, social y profesional; logros que a veces atentan contra la integridad del individuo, ya que, se preocupa más por la acumulación de conocimientos, bienes materiales, premios, calificaciones, títulos, reconocimientos, etc., convirtiéndose en un ser netamente competitivo y por lo tanto individualista. Como consecuencia un ser olvidado de su propia superación como individuo y por ende de su desarrollo integral.

Al respecto Rogers (citado en González, 1987) comenta que la educación tradicional está orientada a producir alumnos que tengan habilidad para realizar operaciones intelectuales prescritas y puedan reproducir el pensamiento de sus profesores. Es así que, la educación tradicional adquiere un carácter más informativo que formativo. Por consiguiente es un sistema de tendencia estancada que produce personas individualistas, dependientes, pasivas, apáticas, acrílicas e inseguras. A saber, el profesor como autoridad, es el único que tiene toda la responsabilidad del aprendizaje del alumno con el cual se da una relación remota e impersonal, es quien transmite la información (basado en programas y contenidos de estudio), las tareas y trabajos a realizar, la mejor manera de trabajar, la forma en cómo se ha de evaluar el aprendizaje, de proporcionar calificaciones, señalar lo que es correcto. Así pues, al alumno le corresponde el rol de receptor, de ser pasivo, al que es necesario guiar y disciplinar en todo instante, es decir, el que aprende y la mayoría de las veces este aprendizaje no pasa de ser sólo una mera acumulación que es repetida al momento de los exámenes para tratar de conseguir una buena calificación. Lo anterior constituye la esencia de informar en vez de formar al individuo.

Con respecto a la educación en México, el programa de desarrollo educativo de la SEP (Secretaría de Educación Pública), 1995- 2001 subraya, en su primer párrafo: “La educación es el factor estratégico del desarrollo que hace posible asumir modos de vida superiores”. Efectivamente, la educación siempre ha jugado un papel estratégico en el desarrollo de las diferentes sociedades, es por medio de ella se gestan los cambios reales de las culturas. Desafortunadamente, la mayoría de las *reformas académicas* no han pasado de ser meros ajustes administrativos que dejan la esencia del problema en lo mismo (Gallegos, 1999).

Por su parte la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura) en 1986, convocó a una reunión mundial con la finalidad de reflexionar sobre la situación de la ciencia y la educación en su relación con el futuro de la humanidad. Como resultado de esta reunión se emitió un documento titulado La Declaración de Venecia, en el que se reconoce la necesidad urgente de una investigación transdisciplinaria a través de un

intercambio dinámico entre las ciencias naturales, las ciencias sociales, el arte y la tradición.

En relación con lo anterior, considero que el *paradigma de simplificación* que heredamos de Descartes, desarticuló la realidad y nos separó del mundo y de nosotros mismos, a través de la metáfora mente-cuerpo, mundo-máquina. Es así como la visión holista es una alternativa de educación tanto en las escuelas como en la vida del ser humano, formando al individuo de forma integral a partir de un modelo transdisciplinario. Enseguida revisaremos su propuesta educativa.

4.2 Antecedentes de la Educación holista

Nos encontramos en un proceso de cambio de paradigma que transita desde la ciencia mecanicista de los siglos XVII a XX hasta la nueva visión holista. Un paradigma es una visión del mundo que implica cierta forma de comprender e interpretar el mundo según sus principios subyacentes (Gallegos, 1999; Palacios, 2006).

El paradigma holista nació a principios de la década de los noventa como un movimiento educativo planetario. Tres influencias principales pueden ser identificadas en su base y posterior desarrollo: la física cuántica, la filosofía perenne y las aportaciones de los grandes pedagogos de la humanidad.

En primer lugar la física cuántica ha permitido a la educación holista tener una visión más precisa y abierta del universo, para ilustrar: la teoría holográfica del cerebro de Karl H. Pribram, el orden implicado de David Bohm, la teoría del caos de Ilya Prigogine, los campos morfogenéticos de Rupert Sheldrake, la sincronicidad de Jung, la hipótesis Gaia de James Lovelock, la economía ecológica de Hazel Henderson y la medicina holista de Larry Dossey, entre otros. El conjunto de estos desarrollos conforman lo que se ha llamado *los nuevos paradigmas*; que representan un cambio de modelo, una revolución en el conocimiento y una alternativa poderosa para que la humanidad enfrente eficazmente los dilemas del siglo XXI (Gallegos, 1999).

Fueron las primeras tres décadas del siglo XX que la situación cambió radicalmente con las teorías de la relatividad y la cuántica, en donde la noción de espacio y tiempo absolutos, las partículas sólidas elementales, la teoría de la relatividad de Einstein, la sustancia de la materia fundamental, la naturaleza estrictamente causal de los fenómenos físicos y la descripción objetiva de la naturaleza se convirtieron en conceptos inaplicables en los nuevos campos de investigación y teorización. De este modo queda claro que la ciencia ya no es considerada un proceso de descubrimiento, en sentido estricto de una realidad dada, más bien es un proceso de construcción de la realidad. También sostiene que la visión lineal de la realidad es masculina, lo analítico, lógico, el razonamiento, la fragmentación, en cambio la visión femenina integradora es lenguaje articulador de la vida, es la síntesis, emoción e intuición. Considera a la psicología holista como pospatriarcal, que está redimiendo la visión femenina de la realidad (Palacios, 2006).

En segundo lugar la filosofía perenne, es el corazón de la educación holista que define su significado y misión. Aldous Huxley postuló este concepto para referirse a la sabiduría espiritual que ha estado presente a través de toda la historia de la humanidad (Gallegos, 1999).

En tercer lugar los grandes pedagogos, como Rudolf Steiner, Montessori, Krishnamurti, Pestalozzi, Dewey, Rousseau, educadores holistas que despiertan la inteligencia y el desarrollo de la belleza del alma.

Evidentemente, la educación holista no se reduce a un método educativo o a una teoría de la educación, es un campo de indagación para enseñar y aprender, que se basa en principios acerca de la conciencia humana y la relación entre los seres humanos y el universo que habitan. En efecto, es el camino a seguir de la racionalidad instrumental a la evolución de la conciencia.⁸

⁸ La humanidad comparte una conciencia. En su raíz latina, conciencia es “lo que se sabe completamente”. Originalmente, conciencia significa, “lo que todos saben por completo” (Gallegos, 1997, p. 37).

Generalmente, la espiritualidad es entendida en nuestra cultura como sinónimo de creencias religiosas, pero en la educación holista es comprendida y definida de manera diferente. La espiritualidad es una experiencia individual, natural y directa de lo sagrado, de lo trascendente, del fundamento último que es la esencia de todo lo que existe.⁹

Del mismo modo, Jeffrey Kane (citado en Gallegos, 1999), ha señalado que la “educación holista es definida fundamentalmente como el reconocimiento de lo sagrado en el niño, el mundo y en ciertas formas de conocimiento”; desde esta perspectiva, el propósito de la educación es nutrir el potencial humano, a saber se mueve del autoconocimiento al conocimiento del mundo, de la espiritualidad a la sociedad (p. 52).

De acuerdo con Gallegos (1999) en la educación holista la espiritualidad implica un profundo respeto por la diversidad y la experiencia interior de cada niño o alumno; esto permite que las preguntas sustanciales que el niño hace, no sean rechazadas ni contestadas a priori sino indagadas en una atmósfera de libertad y amor por el aprendizaje.

La esencia de la visión holista es una percepción integral no dualista de la realidad que implica una inteligencia espiritual y una indagación permanente y creativa; es un tipo de inteligencia en flujo universal. Es un **viaje** a través del puente de la libertad, desde un estado de relativa dependencia conductual inconsciente hasta el reconocimiento de la responsabilidad, de la interconexión de todo, de interdependencia y del propósito humano dentro de esa totalidad¹⁰.

⁹ La palabra espíritu deriva del latín spiritum y significa el principio inmaterial no manifiesto, esencia y aliento. El espíritu es considerado como una fuerza invisible que da vida, que nos motiva profundamente, como fuente que mueve todo desde adentro (Gallegos, 1999).

¹⁰ El término holista proviene del griego holos, que en nuestro contexto significa totalidad, y se refiere a una forma de comprensión de la realidad en función de totalidades en procesos integrados. Holista significa que la realidad es una totalidad no dividida que no está fragmentada, que el todo es la realidad fundamental. Arthur Koestler señala el concepto de holones para referirse a aquello que, siendo una totalidad en un contexto, es simultáneamente una parte en otro contexto; el conjunto de holones conforma lo que él denominó una holigarquía, es decir, un orden de holones. En la teoría de los holones todo es parte y totalidad al mismo tiempo (Gallegos, 1999).

Para los profesores holistas esto significa acompañar al alumno en su viaje de descubrimiento en el misterio de la vida para que por sí mismo lo encuentre y lo celebre. En otras palabras, al nacer entramos al puente de la vida y dependemos de nuestros padres u otras personas para nuestra supervivencia: es un estado de no-autonomía. Conforme crecemos, empezamos a aprender cómo cuidarnos a nosotros mismos y comenzamos a viajar de un estado de dependencia a uno de independencia. Es un proceso de desarrollo, crecimiento y socialización en el que adquirimos las pautas de apego y culturales para orientarnos en la sociedad como seres autónomos. La educación logra que el ser humano alcance su sana independencia para sus necesidades básicas. Este proceso depende en gran manera de una educación cuidadosa en el niño y de un sentimiento de **confianza**. Cuando un niño pierde ésta, sus posibilidades educativas se ven seriamente disminuidas, su capacidad de aprender se limita. La confianza evoluciona en el proceso educativo de uno mismo hacia los demás y la vida en general; es nuestro primer soporte de un buen aprendizaje.

Respecto a esto Gallegos (1999) establece que las etapas de desarrollo van de la **dependencia a la independencia y de la independencia a la interdependencia**, sosteniendo que para vivir responsablemente en las sociedades del Siglo XXI ya no es suficiente ser un individuo independiente: tenemos que ir hacia adelante y ser capaces de vivir en interdependencia, es decir, de vivir juntos de manera responsable. La educación holista determina una interdependencia decisiva entre la sociedad, la educación y la evolución de la conciencia humana. El objetivo es avanzar de una conciencia fragmentada a una conciencia de totalidad, ir de la información a la sabiduría, de los valores humanos como ideales a la naturaleza del ser, del pensamiento a la inteligencia, de la identidad egocéntrica a la identidad espiritual.

Cabe destacar que la educación holista se basa en el *supuesto de **totalidad***, este percibe que en el universo todo está conectado con lo demás, es una red viva de relaciones constituidas por totalidades/parte, todo está interconectado formando sistemas y subsistemas; el ser humano es uno con este universo, su conciencia es la conciencia del universo. Barry Commoner llama a esto “la primera ley de la ecología” (*Ibíd.*).

Ron Miller (en Gallegos, 1999), señala cinco niveles de totalidad:

- **El ser humano como totalidad:** el ser humano es entendido como un ser integral cuyos seis componentes esenciales son la dimensión corporal, afectiva, cognitiva, social, estética y espiritual. Estas dimensiones juegan un papel vital en el proceso de aprendizaje.
- **La comunidad como totalidad:** el énfasis es puesto en la cualidad de las relaciones humanas. La comunidad puede estar conformada por la escuela, el lugar donde se vive o inclusive la familia.
- **La sociedad como totalidad:** se refiere principalmente a la dimensión ideológica y económica de los países, a las metas que como sociedad nos imponemos. Los educadores holistas reconocen la situación de crisis social y la necesidad de educar para la ciudadanía global y la participación democrática, basada en valores de sustentabilidad, cooperación, paz, confianza, libertad, responsabilidad, humildad y desarrollo equilibrado.
- **El planeta como totalidad.** Es el cuarto contexto de nuestra vida y de los procesos educativos. Todo proceso educativo se da en un contexto planetario que es necesario atender, los educadores holistas reconocen la situación de crisis ambiental del planeta y por ello educan para la conciencia planetaria y el respeto a la naturaleza.
- **El kosmos como totalidad.** El Kosmos es una serie de capas dentro de capas y dentro de otras capas, donde todas ellas se encuentran entrelazadas de forma holística. Al integrar y mantener sus capas en armonía, estaremos trabajando en construir en la base de una cultura de paz y de sustentabilidad ¹¹.

¹¹ En función de esto, existen tres tipos de relaciones epistemológicas: Relación objeto-objeto: propia de las cosas de la naturaleza, relación sujeto-objeto: propia de las cosas de la educación mecanicista y relación sujeto-sujeto: propia de las cosas de la educación holista (Gallegos, 2001).

Fisiósfera	Materia
Biósfera	Vida, plantas, animales
Noósfera	Psique
Teósfera	Espíritu

Fuente: Gallegos, 1999, p. 40.

4.3 Principios de la Educación Holista

Como se mencionó anteriormente el propósito de la educación holista es nutrir el potencial humano, así que ahora revisaremos los principios en los que está basada.

1. **Transdisciplinarietàad:** es un proceso de hacerse consciente de que el mundo es una unidad, una totalidad interdependiente, se basa en una profunda interconexión de la vida y del potencial inherente de la naturaleza humana; va más allá del conocimiento intelectual e intenta una integración no solo de disciplinas científicas, sino también de otros campos del conocimiento como el arte, las tradiciones, la espiritualidad, la literatura que en vez de ser contradictorias, son complementarias (Gallegos, 1999; 2001).

Es diferente a interdisciplinarietàad y multidisciplinarietàad, esfuerzos que continúan dentro del cerco del cientificismo, pues la integración ocurre al interior de la propia ciencia y sigue considerando que la ciencia es el único o el mejor conocimiento de la realidad.

2. **Unidad:** el observador no está separado de lo observado. Conocimiento y conecedor están unidos uno a otro, es el individuo quien crea el significado dentro de su contexto cultural y experiencial. Esto nos lleva a un cambio radical de un paradigma de transmisión del conocimiento a uno de evolución de la conciencia.

De manera similar Palacios (2006) menciona el principio de incertidumbre de Heisenberg, el cual postula que dependiendo del contexto del observador la energía puede ser observada como partículas o como ondas, es así que el

observador forma parte de lo observado y que las ciencias duras, como la física, tienen que renunciar a la pretendida objetividad en la ciencia.

3. Totalidad: el todo es más que la suma de sus partes y no puede ser explicada a través de las partes. Las partes están armónicamente relacionadas y sólo pueden ser comprendidas por la dinámica de la totalidad.

Por su parte Jonas Salk afirma que la relación es el fenómeno más importante en el universo, para comprender lo que sea es necesario que tengamos un sentido de las conexiones fundamentales que forman el trasfondo de toda la existencia (Gallegos, 1997).

4. Desarrollo cualitativo: Ocurre a través de procesos dinámicos interrelaciones no lineales, por medio de desequilibrios; es transformativo, integrativo y tiene sentido. Incluye la novedad, la diversidad, la impredecibilidad y el orden-caos (Gallegos, 1999).

5. Espiritualidad: Es entendida como la experiencia directa de la totalidad, en la que el ser humano reconoce el orden fundamental del universo y su identidad con ese orden. ¹² Espiritualidad es una conexión profunda con sí mismo y con los demás, una sensación de significado y propósito de la vida cotidiana. Es aquella que nos permite conocer nuestra real naturaleza. La espiritualidad esta en toda actividad educativa, permitiendo el florecimiento de las potencialidades del alumno (Gallegos, 1997).

6. Excelencia: Es la capacidad del proceso educativo de hacer consciente al ser humano de su interdependencia, responsabilidad y libertad, valores vitales de la educación y del individuo.

7. Integridad: La esencia de la realidad es la unidad y la interconexión. La interdependencia o unidad es el poder espiritual que otorga sentido al universo.

¹² La palabra espíritu deriva del latín Spiritum y significa "principio inmaterial no manifiesto, esencia y aliento". El espíritu es la fuente del significado es la raíz de nuestra vida, de manera que el significado profundo nos guía hacia la espiritualidad (Gallegos, 1999, p. 195).

En educación holista, la integridad es el logro de la unidad a través de la diversidad, el proceso de desarrollo significa mayor integración a través de diferenciar, pluralizar e integrar (Gallegos, 1999; 2001).

8. Inteligencia: es un proceso creativo más cerca de la sabiduría que del conocimiento, es capacidad de discernimiento para reconocer la acción responsable. Krishnamurti ha señalado que la inteligencia es la capacidad de conocernos a nosotros mismos de manera directa y creativa. También es una cualidad de la conciencia que lleva a la humanización integral del ser humano (*Ibídem*).

En el paradigma holista se conoce con todo el cuerpo y con todo el cerebro y sólo hace una separación con la finalidad de explicar el funcionamiento del cerebro, en contraste con el paradigma cartesiano, donde el conocimiento está clasificado en ciertas áreas del cerebro, ya que cada una tiene una función específica. A continuación se describen las funciones con base en la óptica holista:

- a) cognitiva e intelectual, involucra la acción del hemisferio izquierdo
- b) intuitiva o creativa: corresponde a las funciones del hemisferio derecho
- c) integral o significativa, abarca la totalidad del individuo al unir y armonizar la acción de ambos hemisferios (Gutiérrez y Jiménez, 1997).

Robles (1990) indica que en el cerebro integro, ambos hemisferios se enteran de las actividades del vecino de al lado, gracias a que el cuerpo calloso los interconecta. Nuevamente se supera la visión fragmentada de la realidad a una visión integral de interconexión.

9. Aprendizaje: es un discernimiento personal-social que ocurre en niveles intuitivo, emocional, racional, espiritual, físico, artístico, cognitivo y es un incorporado a través de un sentido personal de significado. La meta del aprendizaje común es comprender “la interconexión de las cosas” (Gallegos, 1997, p. 89).

En función de lo anterior, se profundizará en el proceso de aprender y cómo es que se concibe desde el paradigma holista.

4.4 Aprender un acto total

La educación holista afirma que no existe separación entre aprender y vivir, amar la vida es amar el aprendizaje. Este es una expresión natural de la alegría de vivir, los alumnos aprenden cómo usar sus mentes, como preguntar, como escuchar, como indagar.

Al respecto, Gallegos (2001) explica que conocer y ser están íntimamente relacionados, el conocimiento es creado por la inteligencia que es una experiencia interior, el conocimiento holista es algo más que mera información, es el acto de despertar la conciencia. Debido a esto, aprender es más valioso que enseñar, por lo que ya no podemos hablar de enseñanza-aprendizaje porque no tienen la misma importancia. La lógica educativa del nuevo paradigma se articula sobre el proceso de aprender, un proceso que dura toda la vida, razón por la cual, la enseñanza pasa a ser un apoyo del aprendizaje.

Por otra parte, dicho autor argumenta la necesidad de implementar comunidades de aprendizaje, donde se aprende integralmente y desarrollan conciencia planetaria, el reconocimiento de la diversidad de culturas, integrando el hacer y el ser en una síntesis holista. También asume que cada miembro de la comunidad es igualmente importante, y que es tanto un aprendiz como un profesor (*Ibíd.*). En el paradigma transpersonal se trabaja de esta forma con el objetivo de aprender a aprender, aprender a aprender el arte de vivir y aprender a aprender el arte de indagar. A través de esta auténtica educación el mundo es nuestra aula; la vida, nuestro libro.

Cabe destacar que en el proceso de aprender el diálogo es un elemento significativo, implica escuchar y observar la verdad evitando racionalizar todo el tiempo. Comienza a partir de la indagación hacia lo desconocido, a partir del conocer, despierta y expande la mente. Krisnamurti dijo: “el escuchar tiene importancia sólo si, durante el acto mismo de escuchar, uno puede ir hacia

adentro de uno mismo y emocionalmente, vivenciar directamente aquello de lo que se está hablando (Gallegos, 1997, p. 8).¹³

A su vez, el diálogo otorga la oportunidad de experimentar que cada uno es el pensador de sus propios pensamientos y por ende, el arquitecto de la experiencia. Este insight¹⁴ de que nosotros creamos nuestra realidad, y de que los pensamientos se originan a partir de la psique y no de fuentes externas, puede constituir una profunda comprensión afectando toda nuestra forma de vivir, (Pransky y Mills, 1994). Como se ha señalado, el insight es aprendizaje puro y un aprendiz que ha vivenciado el proceso del insight aprende a través de la formulación de las preguntas durante el resto de su vida, permitiendo que los hechos de la vida se revelen a sí mismos.

Hasta aquí hemos revisado las particularidades de cada paradigma, a manera de resumen se muestra en la siguiente tabla.

Características de la Educación holista y la educación tradicional	
Educación tradicional	Educación holista
Énfasis en el desarrollo humano dentro de un marco limitado de ideas culturales y habilidades básicas.	Énfasis en el desarrollo del individuo y de su contexto ecológico.
Control externo. Disciplinas agresivas, modificación de las reglas inflexibles y cortesía.	Desarrollo del control interno. Autodisciplina basada en intereses y proyectos personales, respeto, conducta, amabilidad y amor.
Evaluación "objetiva", pruebas, etiquetas, competencia	Evaluación cooperativa, autoestima y demostración.

¹³ Mantener la mente en estado de diálogo es conocer el arte de aprender. El término diálogo proviene de la raíz griega dia más logos. Logos significa "el verbo" y dia significa "a través de" y no dos. Esto sugiere que el significado está pasando a través de, o fluyendo entre los participantes. Esto distingue al diálogo de la conversación o discusión, donde el escuchar y el entender no son tan importantes como el expresar opiniones y el ganar argumentos intelectuales (Gallegos, 1997).

¹⁴ Insight significa "mirar hacia adentro". Implica explorar la esencia de lo que se ha de conocer y, simultáneamente, explora la mente que está involucrada en el acto de conocer (Bohm, 1981).

Los padres de familia se consideran como no profesionales por lo que son incapaces de participar en el proceso de aprendizaje de sus hijos.	Los padres de familia son concebidos como socios activos en la totalidad del proceso de aprendizaje.
---	--

Fuente: Gallegos, 1997, p. 26

4.5 Las dimensiones de la educación holista

1. Dimensión científica: se refiere a la formación de una conciencia científica y al aprendizaje de la nueva ciencia; implica una comprensión y al mismo tiempo una crítica del cientificismo y sus componentes como el positivismo, reduccionismo, dualismo, objetivismo y empirismo.

- **Objetivismo:** el supuesto de que el observador está separado de lo observado.
- **Reduccionismo:** el supuesto de que la explicación científica de fenómenos complejos puede hacerse en términos de partes, de simples fenómenos.
- **Positivismo:** el supuesto de que todo puede conocerse por los sentidos físicos: lo que no es así no existe (Gallegos, 1999).

2. Dimensión ecológica o ambiental: se trabaja desde la perspectiva de la ecoeducación como alternativa holística; su misión es una labor pedagógica formativa basada en el reconocimiento directo de nuestra relación con la tierra. La ecoeducación es una forma de aprender a vivir con límites en una cultura sustentable (Gallegos, 1999).

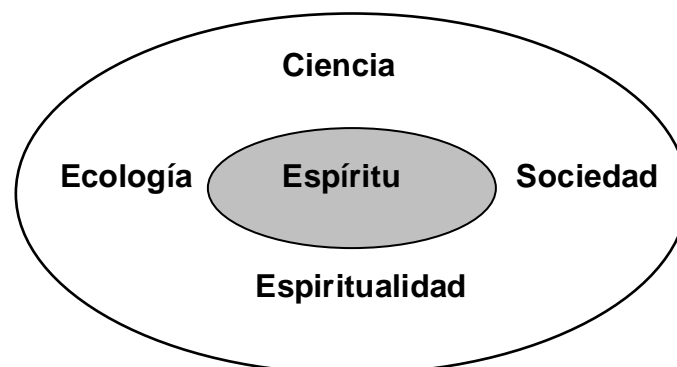
Edward T. Clark afirma que “todos los sistemas culturales son sistemas ecológicos por sí mismos; cada disciplina académica y campo profesional de trabajo son, en algunos niveles esenciales, sistemas ecológicos”. La teoría de los sistemas postula que todos los sistemas vivientes: organismos, sistemas sociales

y ecosistemas¹⁵ comparten un conjunto de propiedades y principios de organización comunes (Gallegos, 1997, p. 16).

3. Dimensión social: su misión es educar para la paz, para la participación social y la ciudadanía global. Proclama la necesidad de una cultura emergente que sustituya a la actual cultura tecnológica/industrial depredadora basada en principios de competencia y explotación que ha llevado a una profunda deshumanización; por lo tanto necesitamos reorientar el rumbo del desarrollo hacia sociedades más humanas. Para ello, necesitamos educar ciudadanos que puedan vivir juntos de manera responsable.

4. Dimensión espiritual: es la base de toda actividad educativa permitiendo el florecimiento de las potencialidades del alumno; es el lugar de residencia de los auténticos valores humanos y el sentido estético inherente a la conciencia humana; es el contexto global de nuestras actividades tanto educativas como de cualquier otra índole: es la percepción directa de lo ilimitado (Gallegos, 1999).

Figura 2. Las cuatro dimensiones fundamentales de la educación holista.



Fuente: Gallegos, 1999, p. 67.

Teniendo en cuenta la nueva concepción del individuo y del mundo, enfatizamos lo trascendental de una nueva concepción de la educación.

¹⁵ Estos principios de la ecología se derivan de la palabra griega oikos, que significa casa (Gallegos, 1997).

4.6 Nuevo rol del profesor

Para comenzar la educación holista establece una interdependencia trascendental entre la sociedad, la educación y la evolución de la conciencia humana. Por tal motivo Gallegos (1997) enfatiza que es esencial educar primero a los educadores, es por ello que propone que en lugar de ser un administrador de información, el profesor se convierta en un recurso, un guía, un apoyo. En lugar de que los alumnos sean recipientes pasivos de información, se convierten en seres activos y creativos buscadores de información y en ocasiones, inclusive co-creadores de conocimiento.

En este sentido, Krishnamurti (1993) plantea que la misión del profesor es ayudar al alumno a entender las complejidades de la totalidad de su ser. La cooperación entre el profesor y el alumno es imposible si no hay afecto y respeto mutuos. Del mismo modo afirma que el problema vital de la educación es el educador. Indica que para desarrollar el entendimiento se necesita el arte de escuchar, el arte de observar y el arte de aprender¹⁶, virtudes que debe tener todo educador. Explica que el arte de escuchar que consiste en escuchar de manera que todo se acomode en su sitio correcto en forma natural, lo siguiente es el arte de mirar que reside en observar; finalmente el arte de aprender es comprensión y entendimiento.

Además Gallegos (1997) dilucida que estas artes brindan una claridad extraordinaria y es aquí cuando somos capaces de tener compasión, claridad y habilidad, entonces nos convertimos en **profesores**.¹⁷ La compasión es lo que le permite al educador holista amar a sus alumnos, tratarlos con generosidad, escucharlos, dialogar con ellos, respetarlos en su individualidad, cooperar, indagar juntos las preguntas fundamentales de la vida sin imponerles sus conclusiones. La preocupación del educador se ve centrada en el proceso de

¹⁶ En griego antiguo, obediencia es apakoe o bajo la influencia de escuchar. El significado de la palabra arte es poner las cosas donde pertenecen (Krishnamurti, 1993).

¹⁷ La compasión significa un interés incondicional genuino y profundo por el bienestar de todos los seres, una pasión por aliviar el sufrimiento de los demás (Gallegos, 2001, p. 15).

aprendizaje y no en el proceso de enseñanza, es decir, lo que más importa es cómo facilitar el aprendizaje significativo del alumno.

De tal manera que Krishnamurti concluye que para estudiar a cada niño se necesita paciencia, comprensión e inteligencia, así como habilidad, interés profundo y sobre todo, afecto, cuyo propósito es observar sus tendencias, sus aptitudes, su temperamento, para entender sus dificultades, tener en cuenta su herencia y la influencia de los padres y no meramente considerarlo como perteneciente a cierta categoría. Para ello es imprescindible formar educadores dotados de estas cualidades.

Del mismo modo Valbuena (1995) destaca la relación de **bidireccionalidad** entre profesor y alumno, por cuanto se trata de un modelo construido sobre los valores de autonomía e interacción, lo que permite cultivar franqueza y respeto, acatamiento y delegación, jerarquía y asociación, sabiduría y experiencia y que en suma, trasciende la postura de la educación tradicional en la cual resulta suficiente la adquisición de conocimientos pero se resta significación a su implementación

Igualmente Martínez (2005) dilucida que se necesita una verdadera relación interpersonal entre profesores y alumnos, donde ambos deciden y tienen voz, opiniones propias e inquietudes, se enfrentan a experiencias que se consideran importantes y que les ayudarán a resolver futuros problemas o situaciones límite logrando un mayor progreso.

De forma semejante Esteban (1986) afirma que el maestro tiene por tarea esencial desarrollar el respeto y el amor a la verdad, la reflexión personal, los hábitos de libre examen al mismo tiempo que el espíritu de tolerancia; la conciencia de la responsabilidad individual y al mismo tiempo el sentimiento de justicia y de solidaridad sociales. También postula que el maestro ha de introducir a sus discípulos en la vida, logrando que cada contenido de aprendizaje le interese y le afecte como un cuestionamiento personal. Añade que cualquier acción educativa resulta inválida sino está orientada hacia las necesidades e

intereses existenciales, planteando que la educación es preparar en el presente vidas futuras.

Del mismo modo, dicho autor sostiene que la vida es una trayectoria individual que el hombre tiene que elegir para Ser. Además remarca la importancia de sentir auténticamente la necesidad de responder a las cuestiones de la ciencia y así podrá entender las soluciones que ella da, ya que no se puede entender una respuesta cuando no ha sentido la pregunta que ella responde. Por otra parte, sustenta que gracias al capitalismo y a la ciencia experimental ha propiciado el especialismo y como consecuencia hoy en día hay más hombres de ciencia que hombres sabios.

El nuevo papel de los profesores incluye la facilitación del aprendizaje, que es un proceso orgánico y natural¹⁸. Cuando los educadores están abiertos a su propio ser interno invitan a un proceso de co-aprendizaje y co-creación con el aprendiz. En este proceso, el profesor es el aprendiz y el aprendiz es el profesor (Gallegos, 1999).

Un profesor facilitador se encuentra presente para ayudar a que el diálogo siga moviéndose. Los profesores no tienen el control de lo que les sucede a los alumnos, pero al ayudarles a aprender a cuestionar la realidad y los pensamientos que tienen, serán capaces de abordar lo que los alumnos interpretan respecto a lo que les ocurre. Al visualizar al profesor como un recurso de co-aprendiz y un facilitador respondiendo al potencial de cada niño, dejamos el viejo paradigma de los profesores como técnicos que administran un plan de estudios rígido (Gallegos, 1997).

Así mismo Aguirre (2008) sostiene que el profesor abierto establece con sus alumnos una relación de resonancia, capaz de sentir sus necesidades, conflictos, esperanzas y miedos inconfesados. Por ello, la educación holista ha sido denominada como educación de la nueva era o de la nueva conciencia.

¹⁸ Considerando los términos orgánico y natural como sinónimo de holista.

Este tipo de educación enfoca al individuo en un continuo y permanente proceso de formación, con capacidad para establecer una sinergia entre sus cualidades internas y las alternativas que le presente el medio externo. Ello plantea un proceso de constante recreación, en el cual los aprendizajes de contenidos serán reconstruidos por el alumno, influyendo en ello el acervo acumulado de su experiencia.

Marilyn Ferguson (citado en Aguirre, 2008) señala, que se necesita indagar el sentido de todo aquello que nos rodea y fundamentalmente trascienda las fronteras hacia lo externo explorando en las profundidades de su propio ser. En conjunto se presentan las tareas del educador holista y tradicional.

LA MISION DEL EDUCADOR HOLISTA	
EDUCADOR MECANICISTA	EDUCADOR HOLISTA
Principio fundamental: fragmentación siglo XIX y XX	Principio fundamental: totalidad siglo XXI
Proveedor de conocimiento	Crea contextos de aprendizaje
Equipara buena educación con lectura	Equipara buena educación con indagación
Trabaja con una lógica de enseñar	Trabaja con una lógica de educar
Educa para una sociedad industrial	Educa para una sociedad sustentable
Promueve conocimiento impersonal	Promueve conocimiento integral
Estimula la inteligencia lógico- matemática	Estimula la inteligencia holística integral
Estimula el uso de paquetes de saberes	Estimula la flexibilidad, creatividad y cambio
Promueve valores competitivos	Promueve valores humanos
Involucración intelectual	Presencia plena, plena conciencia
Fragmenta el conocimiento	Integra el conocimiento
Usa el debate	Usa el diálogo holístico
Favorece la uniformidad para aprender	Favorece múltiples vías para aprender
Vida interior dissociada de su trabajo	Su orden interno es la luz de su trabajo
No acepta preguntas que no sabe	Acepta preguntas que no sabe
Considera al alumno como un cerebro	Considera al alumno como un individuo

Fuente: Gallegos, 1999, p. 50.

Este nuevo paradigma persigue una educación integral del ser humano a través del desarrollo de su personalidad, procura su equilibrio y la armonía necesaria para la calidad de vida y la interacción cónsona con su contexto (Valbuena, 1995).

Actualmente la crisis de la humanidad, es una crisis de su visión del mundo: una crisis de significado. Como bien ha señalado Peter Russell, el próximo paso evolutivo de la humanidad ya no será hacia un desarrollo o control externo del ambiente: será un paso evolutivo hacia adentro, hacia la expansión de la conciencia humana, el primer paso es educar integralmente. La educación holista es una pedagogía del amor universal, la relación entre profesores y alumnos así como entre los demás miembros de la comunidad de aprendizaje, es una relación fraternal, profunda, integral, espiritual (Gallegos, 2001).

4.7 Redefinir la educación

Desde la óptica de Gallegos (1997), el propósito fundamental del paradigma holista es el desarrollo humano. Lo que ahora llamamos educación es la acumulación de datos y conocimientos por medio de los libros, cosa factible a cualquiera que puede leer¹⁹.

Por su parte Krishnamurti (1993) dilucida que para averiguar en qué consiste la educación, tenemos que examinar la total significación de la vida. La educación, en el verdadero sentido, capacita al individuo para ser maduro y libre. Sustenta que la verdadera educación es consecuencia de la transformación de nosotros mismos. Invita a que el conocimiento sea vivencial para que el alumno se apropie de él.

Por otra parte, el informe emitido a la UNESCO, por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, se reconoce que la educación “tiene como misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y

¹⁹ Educar en el sentido del educare en latín lo cual significa “extraer” aquello que ya está presente. Educere 'sacar, extraer' o educare 'formar, instruir'. Con lo que educar es guiar o conducir en el conocimiento, encaminar o abrirse al mundo (Diccionario etimológico, 2014).

todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada individuo pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, 1996, p. 13). Es por ello que la educación holista reconoce a los aprendices como únicos y con capacidad ilimitada para aprender, los honra como individuos creativos (Gallegos, 1997).

La visión de la educación holista trasciende la idea convencional mecanicista de educación, no se trata solo de desarrollar la racionalidad instrumental para un trabajo industrial, se trata de desarrollar la inteligencia global en seres humanos integrales, es un cambio de paradigma. Brevemente en la siguiente tabla se muestra las premisas de cada uno.

COMPARACION DE PARADIGMAS EDUCATIVOS	
EDUCACION MECANICISTA	EDUCACION HOLISTA
Metáfora guía: mente- máquina	Metáfora guía: aprender es un viaje
Interdisciplinariedad	Transdisciplinariedad
Fragmentación del conocimiento	Integración del conocimiento
Sistémica	Holística
Empírica-analítica	Empírica-analítica-holística
Desarrollo del pensamiento	Desarrollo de la inteligencia
Cientificista-dogmática-laica	Laica-espiritual
Reduccionista	Integral
Centrada en enseñar	Centrada en aprender
Curriculum estático predeterminado	Curriculum dinámico indeterminado
Curriculum centrado en disciplinas	Curriculum centrado en preguntas
Centrado sólo en la ciencia	Centrado en el conocimiento humano
Cambios superficiales de la conducta	Cambios profundos en la conciencia
Disciplina académica	Cambios de indagación
Psicología mecanicista	Psicología perenne, transpersonal
Indaga la dimensión externa cuantitativa del universo	Indaga la dimensión externa, interna, cuantitativa-cualitativa del universo
Podemos conocer el planeta sin conocernos a nosotros mismos	Sólo conociéndonos a nosotros mismos podemos conocer el planeta
Sólo existe la inteligencia lógico-matemática	Existen por lo menos siete inteligencias igual de válidas
Fundada en organizaciones	Fundada en comunidades de

burocráticas	aprendizaje
Basada en la ciencia mecanicista de Descartes-Newton- Bacon	Basada en la ciencia de frontera de Bhom-Prigogine-Pribram
Paradigma de la simplificación	Paradigma de la complejidad
Conciencia depredadora	Conciencia ecológica

Fuente: Gallegos, 1999, p. 50

Asimismo Gallegos (1999) afirma que esta transformación, enfrenta una fuerte resistencia por parte de la comunidad científica oficial más ortodoxa, generalmente organizada en gremios o centros de investigación de universidades o institutos; estos gremios viven de lo que Thomas Kuhn llamó fijación paradigmática a la dependencia irracional y dogmática a un conjunto de creencias. Sin embargo si partimos de los fundamentos de la educación holista y los llevamos a la práctica, es una solución viable en estos tiempos, para que la humanidad solucione la problemática que se vive actualmente a nivel mundial.

He delineado las principales cuestiones de la visión holista, y concluyo que mirar hacia el pasado resulta ser interesante ya que nos permite encontrar respuestas a nuestro presente. Es decir, el modelo tradicional de la educación nos sirve como punto de partida para un nuevo paradigma y así poder evolucionar.

De manera similar Ferguson (citado en Martínez, 2005) refiere que el alumno debe autotranscender. Esta nueva visión de la educación, es una educación holista o transpersonal, que influye en el alumno a incorporarse por sí mismo

Enfatizo la importancia de superar y trascender la visión fragmentada y dualista de la realidad, con la finalidad de poder enriquecer nuestro potencial, autoconocernos y comprendernos para poder transformarnos en individuos íntegros, libres, maduros y con conciencia.

Considero que tenemos que aprovechar algunos aspectos del antiguo modelo educativo y complementarlo, esto es, establecer un equilibrio y armonía entre la educación tradicional y la educación holista.

MI PROPUESTA

El tema de la educación en México es grave, según la OCDE indica que México tiene el último lugar en calidad de educación y el gasto que se destina del PIB es muy por debajo de lo recomendado por la misma (Bermejo, 2013).

A finales del año 2012 algunos de los problemas más graves de la educación en México son los casi cinco millones de analfabetas, más de 30 millones de estudiantes con rezago educativo, casi 8 millones de jóvenes que no estudian ni trabajan y la baja cobertura en educación superior, que se encuentra seis puntos porcentuales por debajo del promedio de países de Latinoamérica. Por lo que consideramos ineficiente la aplicación de los recursos presupuestales destinados a la educación. Razones por las cuales hay ausencia de capacitación y actualización del magisterio (*Ibíd.*).

Hoy en día la educación se encuentra en un avance en cuanto a reformas, pero, lamentablemente ninguna de ellas será suficiente para poder enfrentar y superar los conflictos que vive la humanidad, si no se considera la necesidad de una educación integral. Por tal motivo se requiere una solución, haciendo un cambio decisivo en la educación.

En este trabajo me permito sostener que el apego contribuye en el desarrollo cognoscitivo y socioafectivo de los niños, de aquí se derivan los patrones de apego que permean todas nuestras relaciones afectivas, en pocas palabras, nos relacionamos con los demás de la misma manera en la que lo aprendimos de nuestras primeras figuras de apego. Del mismo modo, sustento la similitud entre la relación entre padres e hijos y profesor-alumno

Es así que la teoría de apego proporciona un marco teórico que permite comprender la calidad de las relaciones entre profesores y alumnos, así como profundiza en la influencia del tipo de apego de cada uno de ellos en la calidad de su relación, con el propósito de diseñar acciones educativas que favorezcan el desarrollo íntegro del individuo. Recordando que ambos son tanto co-creadores

como co-aprendices. Como lo vimos, el profesor es también discípulo ya que tiene mucho que aprender de sus alumnos y esto es en la mayoría de las veces es lo más trascendental de esta relación.

En este sentido, en algunos casos puede llegar a compensar y reestructurar el complejo parental, repercutiendo enormemente en la evolución futura del alumno. Sirviendo como relación compensatoria para los alumnos con apego inseguro que experimentaron dificultades en las relaciones con sus padres o en circunstancias de la vida, como pobreza, violencia o drogadicción. Se puede manifestar a través de problemas de conducta, y de aprendizaje.

Esto claramente secunda en la relación profesor y alumno, debido a que el profesor se convierte en una figura de apego gracias a que representa un factor de protección y apoyo. Buscando la proximidad y la aprobación de los mismos.

Otro aspecto relevante a considerar es que los alumnos establecen relaciones de apego seguro con los profesores más sensibles y con conductas de cuidado, además de percibir y responder apropiadamente a las necesidades del alumno. Son socialmente más competentes, y pueden llegar a compensar experiencias inadecuadas de apego, por ejemplo, depresión, ambiente hostil, rechazo

Por otra parte los alumnos con apego elusivo tienen malas relaciones con los profesores, expectativas negativas, no buscan apoyo o lo hacen de manera indirecta al mismo tiempo los hacen enojar más.

A su vez, los alumnos con apego seguro son percibidos más competentes y empáticos, mostrando mejores habilidades cognoscitivas, relacionando con el éxito escolar.

En este contexto, los profesores con apego seguro son más expresivos y cálidos, mantienen más contacto ocular y presentan mayor interés en las relaciones interpersonales. Reconocen la retirada y retraimiento de los alumnos con apego elusivo y la dependencia de los de apego ansioso.

Por otro lado, los profesores con apego ansioso actúan de manera variable, atendiendo a las necesidades de los alumnos en exceso o sin dirigirse a problemas importantes, se muestra dependiente y reactivo, demandante de atención con tendencia a la impulsividad.

Finalmente, los profesores con apego elusivo tienen dificultad para reconocer su falta de calidez, confianza y sensibilidad en su relación con sus alumnos. Confían demasiado en ellos mismos y son distantes emocionalmente, responden airados, no cooperativos, pasivo-agresivos, faltos de conductas asertivas, tendencia a la pasividad, inhibidos socialmente, además se perciben como menos accesibles y afectivos.

Respecto a esto, la visión del maestro sobre sí mismo y sobre los otros también guiará su manera de enfrentarse a los conflictos que puedan surgir en la relación con sus alumnos.

De esta manera enfatizo en una nueva definición de educación y rol del profesor, como una figura positiva que proporcione modelos operantes positivos, como, guía y facilitador de la exploración, la creatividad, y claro como un buen ejemplo para propiciar un ambiente sensible, activo y por supuesto con límites.

Dada su importancia, el profesor tiene que conjugar dos aspectos aparentemente contradictorios: lograr establecer una relación estrecha, cálida y de confianza, pero al mismo tiempo estimular en sus alumnos su independencia y además su responsabilidad.

En relación con lo mencionado, el profesor también puede representar una figura negativa, reforzando los modelos operantes negativos, como resultado causar un total desagrado y evitación como resultado del reflejo de las primeras figuras de apego, las cuales fueron insensibles e inaccesibles.

En esta tesis doy a conocer la educación holista y dilucido que constituye un nuevo comienzo, una nueva mirada y una nueva aproximación al proceso de aprender.

Por su parte Krishnamurti (1993) explica que para averiguar en qué consiste la educación, tenemos que examinar la total significación de la vida. La educación, en el verdadero sentido, capacita al individuo para ser maduro y libre. Sustenta que la verdadera educación es consecuencia de la transformación de nosotros mismos, e invita a que el conocimiento sea vivencial para que el alumno se apropie de él.

Cabe aclarar que la educación holista no es el remedio para todas las deficiencias que existe en la educación, su papel principal es determinar una interdependencia decisiva entre la sociedad, la educación y la evolución de la conciencia humana.

Por tal motivo, es preciso complementar la educación tradicional con la visión holista, valorando lo bueno de cada enfoque con la finalidad de retomar lo mejor de cada uno y agregar algunos aspectos que ambos han dejado fuera.

En efecto, la educación tradicional proporciona estructura y orden implicado en su currículo y en la disciplina dentro de la escuela.

En contraste la educación holista tiene un currículo muy flexible y esto no aporta ni estructura ni orden que es vital a la hora de formar individuos íntegros.

Dentro de ésta tampoco se toma en cuenta, la visión de aprender con todo el cuerpo, en otros términos el aprendizaje multisensorial. En relación con lo mencionado, dentro de su práctica pedagógica algunos paradigmas como el transpersonal utilizan técnicas más creativas que impulsan el aprendizaje, como música, danza, mitos, cuentos, refranes, chistes, meditación, relajación, respiración, introspección, imaginación, juegos de mímica, dramatizaciones, disfraces, gimnasia cerebral, metáforas, analogías, juego de roles, es decir, se aprende con todo el cuerpo, incluyendo algunas dinámicas que involucren visualizaciones, sensaciones, emociones, etc.

En cuanto a la interconexión de los dos hemisferios del cerebro, en la educación tradicional se ha dado mayor significancia al izquierdo, enalteciendo funciones

como el análisis, lo racional, el pensamiento lineal y lógico, minimizando las funciones que lleva a cabo el derecho, en concreto la síntesis, la creatividad, la intuición y la imaginación.

Añadiendo es esencial considerar la visión masculina y femenina de la realidad, con el objetivo de comprender nuestro mundo, Entendiendo que lo masculino esta relacionado con el modelo de educación tradicional y lo femenino como un nuevo paradigma articulador de la realidad. Por ejemplo; la visión fragmentada de la realidad tiene que ver con las funciones de separar y analizar, en contraste la visión femenina esta relacionada con la unión y la síntesis.

Hasta ahora la educación se ha tratado solamente de instrucción, memorización y acumulación de datos, por lo tanto es incumbencia de nosotros como psicólogos ayudar a trascender la visión fragmentada de la educación.

En particular los rasgos de personalidad, su historia de apego y contexto de vida serán decisivos en la manera en que se vive la relación. Para ilustrar podemos mencionar algunos mecanismos de defensa, como la proyección y la introyección, etc., en otras palabras, todo educador deposita consciente o inconscientemente en sus discípulos partes de él mismo, como resultado actúa de manera específica como lo revisamos previamente.

En relación con lo anterior el apego coadyuva a la estructuración del yo, al proceso de socialización. Al respecto, centrándonos en la interacción de las características de cada uno, llegamos a la conclusión que hay una relación bidireccional y de interdependencia.

Así podremos evitar atribuirle al alumno la calidad de la relación con el profesor y obviamente abandonar la idea que el alumno es el factor problema, creyendo que los profesores son los únicos sabios.

En relación con esto, subrayó que la educación holista no reconoce la relevancia que implica el tipo de apego en la relación profesor-alumno. Además de su repercusión en la asertividad y las habilidades sociales. Desde luego que una

persona que no afirme su existencia y no desarrolla habilidades de acercamiento y rechazo necesarias para defender su ser, no podrá tener un apego seguro con nadie, ni siquiera con él mismo. Si reestructura su patrón de apego será capaz de tener relaciones intra e interpersonales sanas.

Por otra parte, añado que es indispensable el incremento al presupuesto destinado a la educación en México, y sumamente trascendental colaborar a los organismos encargados de la evaluación en nuestro país con el fin que se cuenten con los recursos necesarios para realizar una buena evaluación y diagnóstico de los aspirantes a ser profesores y a partir de ello se logre establecer un perfil deseado que vaya de acorde con los objetivos de una educación integral, es decir, holista. De esta manera podremos asegurarnos que la formación de los futuros profesores y de los alumnos será encaminada hacia despertar su consciencia, a potencializar sus recursos y capacidades.

En este contexto, Gallegos (1999) asegura que hay una enorme necesidad de formar educadores altamente calificados, con este nuevo paradigma educativo, tanto en términos de su propia conciencia holista y establecimiento de su orden interno, como en la comprensión de un conjunto amplio y creativo, como alternativa para superar los problemas en que se encuentra el sistema educativo mexicano.

De tal forma que se pueda extender esta propuesta a todos los niveles de educación, en todas las instituciones educativas con la finalidad de tener una visión diferente de la educación y del mundo en general.

En cuanto a nuestra preparación como psicólogos, propongo que dentro de la materia de servicio en el plan de estudios de Fes- Zaragoza, primero seamos nosotros mismos los pacientes, antes de dar terapia a la comunidad. De igual forma creo que constituye el camino hacia nuestro autoconocimiento y autodescubrimiento para poder de esta manera poder ejercer nuestra labor profesional en todos los ámbitos, educativo, social, clínico, laboral, etc.

Para finalizar es necesario remarcar que debemos considerar al individuo como un todo, Es entonces que la educación debe estar encaminada a ser una extensión a la educación que recibimos de parte de nuestros padres.

Como se ha señalado, los educadores transmitimos inconscientemente nuestra personalidad, creencias, costumbres, valores, actitudes, por lo que debemos de estar conscientes de cada acto, palabra, gesto, etc., siempre con una visión transformadora.

Esta visión nos ayuda formar al individuo integralmente, logrando con esto que despierte su conciencia, para hacer posible el desarrollo de todas las capacidades del individuo, con el propósito de transformarnos a nosotros mismos, de tal manera que se vea reflejado en la calidad de nuestras vidas, así como en nuestras relaciones afectivas.

Alcances y limitaciones

Es esencial comprender que tenemos mucha labor por delante en cuanto a la educación.

Este trabajo invita a que el individuo se aprecie como un todo unificado y es por ello que considero que es pertinente difundir este tema hacia otras disciplinas y escuelas, como pedagogía, sociología, etc.

Esto va de la mano con desarrollar investigación en México al respecto de la influencia del tipo de apego en la relación profesor y alumno, ya que la bibliografía encontrada está realizada y publicada en inglés. Además añadiendo el factor cultural sería muy bueno saber qué resultados obtendríamos. Sobre todo en lo que se refiere a la relación del tipo de apego y los rasgos de personalidad, puedo inferir que, en el caso de la personalidad de corte esquizoide, psicópata, hay apego elusivo, por otra parte en histérico, depresivo, fóbico, es un tipo ansioso.

En relación con lo anterior precisamos contemplar más detalladamente aspectos económicos, políticos, culturales, en términos de políticas y reformas educativas para gestionar mejores recursos y por ende presupuestos superiores a los actuales.

A partir de esto también podremos salir avante en cuanto a nuestra propuesta, mejorar la evaluación del sistema y de la educación en nuestro país, más capacitación, seguimiento a la formación de profesores, etc.

Cabe mencionar que si un alumno muestra apego seguro, no es sinónimo de éxito escolar, puesto que en algunas ocasiones lo que sucede es que lo confunde con el amor y la aceptación que necesita de los demás, denotando que realmente no tiene apego seguro, sino que es pura fachada. Entonces se tiene que saber distinguir muy bien entre un caso y otro.

De forma similar, en los profesores que manifiestan apego seguro, hay que diferenciar si lo que predomina es una conducta de cuidado y atención hacia sus alumnos, proporcionándoles guía y apoyo, porque seguramente está haciendo más por sus alumnos que por él mismo, proyectándose en ellos y queriendo para ellos lo que en realidad desea para él, es decir proflección.

Resaltando que en la vida no hay casualidades y que los profesores tienen a los alumnos que necesitan y viceversa con el fin de que ambos aprendan a través de su alter ego, su reflejo y su símbolo espejo.

Conclusiones

Vivir es aprender de instante en instante

(Gallegos, 1999).

Después de la revisión del marco teórico, concluyo que es muy significativa la influencia de tipo de apego en la relación profesor y alumno. Afirmo que todo nuestro comportamiento es reflejo de los patrones de apego que establecimos con nuestras primeras figuras de apego. Entonces, tanto los profesores como los alumnos transmitimos lo que hemos aprendido y lo que creemos que somos, evidentemente con esos mismos patrones; sin tener consciencia que somos más de lo que creemos y es eso radica la importancia de despertar nuestra consciencia.

Relacionando lo anterior con la teoría del apego, Gallegos (1997) establece que los individuos que se encuentran integrados, que son inteligentes, no violentos, y capaces de mostrar intimidad, afecto y amor, son seres que fueron criados por adultos que les hablaron, los tocaron, exploraron los secretos de la vida con ellos en forma que demuestra su valor en el desenvolvimiento de la realidad y la verdad.

Nuevamente surge la trascendencia del tipo de apego que existe en la relación profesor-alumno, así que un educador holista será capaz de conocerse y trascenderse, para lograr establecer un apego seguro con él mismo y asimismo con sus alumnos. Tomar terapia es una excelente opción, ya que sólo así podrá arreglar sus problemas y así poder guiar a sus alumnos.

Del mismo modo Krishnamurti (1993) asevera que la verdadera educación llegará a ser universal si empezamos por lo inmediato, si nos entendemos nosotros mismos en nuestra relación con nuestros hijos, con nuestros amigos y vecinos. Nuestros propios actos en el mundo en que vivimos, en el mundo de nuestra familia y de nuestros amigos, ejercerán una influencia y un efecto cada vez más amplios.

La meta principal de este trabajo es comprender el significado y la trascendencia de la relación profesor-alumno a través de la óptica de la psicología holista. Es

entonces que la educación tiene como propósito la evolución de la conciencia con el objetivo de hacer posible el desarrollo armónico de todas las capacidades del ser humano.

Como se mencionó la educación tiene relación con los valores de la libertad y responsabilidad, de forma que si los llevamos a la práctica, entonces evolucionemos como individuos, así como también evolucionará la educación y nuestra visión de ella, trascendiendo a una visión integral del mundo y de nuestra existencia. Es por ello que se plantea la metáfora de la educación como puente y el aprendizaje como viaje hacia la libertad, en términos del autoconocimiento y el descubrimiento de la totalidad de nuestras habilidades, que nos permite ser individuos íntegros y esta es la base de la responsabilidad.

De forma semejante Gallegos (1997) afirma que a través de la educación holista puede ser transformado el individuo, despertando la inteligencia y el fomentando una vida integral. Asegura que es Imprescindible la educación de la psique, que consiste en cambios psicológicos a través del autoconocimiento y la transformación espiritual desde el enfoque transpersonal.

Además subrayé cómo el apego coadyuva en la estructuración del yo y de la personalidad, así la educación empieza a través de la comprensión del otro, de la interpretación de la intencionalidad del otro, del reconocimiento de la validez de la subjetividad humana, es un encuentro entre seres humanos que tiene como objetivo esencial generar sentido para la vida.

En este cambio de paradigma educativo transitamos de la educación como tecnología a la educación como arte. Percibimos el universo como una compleja red de relaciones entre las diversas partes de un todo unificado; esta conexión universal incluye siempre y de manera esencial al observador humano y a su conciencia.

Por tal motivo, el paradigma holístico de la realidad viene a trascender al paradigma newtoniano-cartesiano de la realidad, incluyéndolo y superándolo. El holismo, sin negar las características “mecánicas” que se presentan en la

naturaleza, percibe al universo más como una red de interrelaciones dinámicas (Palacios, 2005).

De acuerdo con Alcántara (2000) sustenta que la educación debe dar a la persona las bases necesarias para entrar en la vida social y poder autorrealizarse, tiene que capacitarle para responder.

Por su parte Becerril (2008) precisa que la educación actual se basa únicamente en la transmisión de conocimiento, dejando a un lado la formación espiritual, que es lo que realmente satisface al ser humano y al no tenerlo, los alumnos buscan llenar ese vacío, sin llegar a nada, por lo que hay tantos problemas actualmente, como drogadicción, alcoholismo y lamentablemente el suicidio, sobre todo en la juventud.

Conviene aclarar que la educación nos brinda las herramientas necesarias para poder enfrentar problemas como los ya mencionados, aquí la espiritualidad está en términos de sentido y significado, el primero se refiere a la dirección y el segundo es el para qué, es decir, cuando estamos viviendo una situación límite, es fundamental la espiritualidad en función a preguntarnos hacia donde quiero ir y para qué estoy atravesando esta situación. Como consecuencia afirmamos nuestra existencia al responder a estas preguntas y nos afirmamos como individuos integrales. Entonces se entiende como es un estado de conexión con la vida y la experiencia de ser, por ello resulta que la espiritualidad es transpersonal, no pueden ser satisfechas egocéntricamente, ésta significa la necesidad de trascendencia (Gallegos, 1999).²⁰ Desde esta perspectiva, la nueva ciencia y la espiritualidad son complementarias, es la comprensión compleja de la realidad. Que mejor que la espiritualidad sea una forma de guiarnos en nuestra vida de forma cotidiana.

Por último esta tesis es reflejo de mi experiencia, tuve un apego ansioso con mi figura materna y un apego elusivo con las demás figuras de apego, por lo tanto,

²⁰ Trascendencia significa que trasciende lo que ha sido creado por el pensamiento, trasciende la experiencia de los sentidos, el lenguaje y el pensamiento lógico, trasciende la memoria y los hábitos, la dualidad del observador y lo observado, la realidad manifiesta y material (Gallegos, 1999).

comencé a ver que en la escuela podía sobresalir en base a estudio y participación. Además me percate que algunos profesores son capaces de proporcionar atención, ayuda, cariño, comprensión y apoyo. En otras palabras, me dí cuenta que ellos podían ser una nueva figura de apego. Recuerdo que hubo quienes me apreciaron y compartieron conmigo su sabiduría. Gracias a su ayuda me autodescubrí, me autoconocí y a partir de ello pude corregir muchos de mis comportamientos.

Entonces, me exigí ser excelente. Ser alumna era lo que definía, porque consideraba que era lo mejor. Ahora me doy cuenta que soy más que alumna, soy madre, esposa, psicóloga, terapeuta amiga, compañera, nieta, hermana, sobrina, amiga, etc.

A través de mi proceso terapéutico he comprendido que ahora puedo darme a mí misma todo ese amor, cariño, atención, reconocimiento, apoyo que siempre busque en los demás. Sé que puedo ser capaz de lograr mis objetivos con inteligencia, responsabilidad, libertad, fuerza y valentía

He forjado mi camino a través de permitirme conocerme y descubrir todo el potencial que había tenido guardado. Es tiempo de trascender el ser alumna, completar mi ciclo, cerrarlo, con la finalidad de comenzar a ser profesora y terapeuta. Para acompañar a otros en el camino, de la mismo forma que mis profesores lo hicieron conmigo.

En conjunto aprender es una fuerza que mueve la vida y posee un increíble poder para transformarla, subrayo que la vida posee un sentido evolutivo y que la realidad se va construyendo. Además que la espiritualidad es la fuente de sabiduría, creatividad y guía interior.

BIBLIOGRAFÍA:

Ainsworth, M y Marvin, R. (1995). On the shaping of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3)

Ainsworth, M. (1991). *Attachment and other affectional bonds across the life cycle. Attachment across the life cycle.* Nueva York: Routledge.

Ainsworth, M. y Bell, S. (1970). Attachment, exploration and separation: Illustrated by the behavior of one-year-old in strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.

Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Aguirre, A y Manasia, F. (2008). Educación transpersonal y tutoría académica: valores en la educación. *Omnia. Revista Interdisciplinaria de la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación.* Venezuela: Universidad del Zulia (1) 117 – 134.

Alcántara, J. (2000). *Como educar la autoestima.* Barcelona: Ceac, S. A

Allport, G. (1961). *Psicología de la personalidad.* Argentina: Paidós.

Alvarado, T. (2008). *Sistema de enseñanza modular: percepción de profesores de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Tesis de Licenciatura en Psicología.* Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudi

Anderson, C.; Nagle, R.; Roberts, W. y Smith, J. (1981). Attachment in substitute caregivers as a function of center quality and caregiver involvement. *Child Development*, 52(1), 53-61.

Attwood, K. (2005). Using banking time to improve student-teacher relationships and student behaviors. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social sciences*, 66(2A), 485.

Balint, M. (1982). *La falta básica. Aspectos terapéuticos de la regresión*. España: Paidós

Bartholomew, K. y Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.

Becerril, M. (1998). *Tendencias actuales en la evaluación de la práctica docente en educación superior*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México D. F

Beishuizen, J.; Hof, E.; Van Putten, C.; Bouwmeester, S. y Asscher, J. (2001) Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185-201.

Bermejo, P. (2013). *Análisis de la problemática actual de la educación básica en México; 2000-2013*. Tesis de Licenciatura en Economía. Universidad Nacional Autónoma de México.

Birch, S. y Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.

Blau, D. (2000). The production of quality in child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, 4, 136-147.

Bohm, D. (1981). *Knowledge and insight*. Santa Monica, California.

http://ttfuture.org/authors/david_bohm Recuperado en 26 de septiembre de 2013

Bowlby, J. (1969). *El apego y la pérdida*. Buenos Aires: Paidós

Bowlby, J. (1973). El apego y la pérdida vol II. La separación afectiva. Buenos Aires: Paidós

Bowlby, J. (1979). Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida. Madrid: Morata.

Bowlby, J. (1989). Una base segura. Aplicaciones clínicas de la teoría de Apego. España: Paidós

Bus, A. (1993). Attachment and emergent literacy. *International Journal of Educational Research*, 19, 573-581.

Bus, A. y Van Ijzendoorn, M. (1988). Attachment and early reading: A longitudinal study. *Journal of Genetic Psychology*, 149, 199-210.

Byng-Hall, J. (1995). Creating a secure family base: some implications of attachment theory for family therapy. *Family Process*, 34, 45-58.

Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. *Handbook of educational psychology*. New York: Simon y Schuster Macmillan.

Calderhead, J. y Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and teacher education*, 7, 1-8.

Cantero, M. (2003). Intervención temprana en el desarrollo afectivo. Madrid: Pirámide

Carlson, V.; Cichetti, D.; Barnett D. and Braunwald, K. (1989). Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Development Psychology*, 25(4), 525-531.

Cassidy, J. (1999). The Nature of the Child's Ties. *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications*. Nueva York: Guilford

Chang, A. F. (1981). The relationship of student self-esteem and teacher empathy to classroom learning. *Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior*, 18(4), 21-25.

Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza

Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.

Crittenden, P. (1995). *Attachment and psychopathology. John Bowlby's attachment theory: historical, clinical and social significance*. New York: The Analytic Press

Crowell, J. y Feldman, S. (1988). Mothers' internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: A study of mother-child interaction. *Child Development*, 59, 1273-1285.

DeFronzo, R.; Panzarella, C. y Butler, A. (2001). Attachment, support seeking, and adaptive inferential feedback: Implications for psychological health. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8, 48-52.

Delval, J. (1997). *Los fines de la educación*. España. Siglo XXI

Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Díaz-Aguado, M. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M. Martínez A. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 18(3), 378-383.

Diccionario etimológico. <http://etimologias.dechile.net>: recuperado el 13 de noviembre de 2013

Dozier, M.; Cue, K. y Barnett, L. (1994). Clinicians as caregivers: The role of attachment organization in treatment. *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 62, 793-800.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

Esteban, I. (1986). *Ortega y Gasset: una educación para la vida*. México: El caballito

Erickson, E. H. (1993). *Infancia y sociedad*. Argentina: Horme

Erickson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. España: Paidós

Feeney, J. y Noller, P. (2001). *Apego adulto*. Bilbao: Descleé de Brouwer

Ferguson, M. (1998). *La conspiración de acuario. Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*. Barcelona: Kairós

Fermosos, P. (1991). *Teoría de la educación*. México: Trillas.

Fernández-Vilar, M.; Martínez-Fuentes, M. y Pérez-López, J. (2002). Vinculación afectiva e interacción social en la infancia. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 1-15.

Fuentes, M. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-180). Madrid: Pirámide.

Freire, P. (1990). *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Fuéguel, C. (2000). Interacción en el aula. Barcelona: Praxis.

Gallegos, N. (1997). El destino indivisible de la educación. México: Editorial Pax

Gallegos, N. (1999). Educación holista. México: Editorial Pax

Gallegos N. (2001). La educación del corazón: Doce principios para las escuelas holistas. Recuperado el 10 de octubre de 2010: <http://www.ramongallegos.com>

Galván, H. (2010). El desempeño académico del adolescente centrado en la autoestima y dirigido por el orientador. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México D. F

García, H. (1989). El concepto de persona. Tratado de educación personalizada. Madrid: Rialp.

Garnezy, N. (1984). Stress-resistant children: The search for protective factors. Aspects of current psychiatry research. (Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Suppl. No. 4). Oxford: Pergammon.

Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. Revista Latinoamericana de Psicología., 38(3), 493-507.

Goldsmith, H. y Alansky, J. (1987). Maternal and infant temperament predictors of attachment. A meta-analytic review. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55(6), 805-816.

González Blanco, R. (2004). Aprendizaje en el aula. Relaciones interpersonales. Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar. Madrid: Editorial CCS.

González, G. (1987). El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación. México: Trillas.

González, G. (1993). De la sombra a la luz. México: Jus

Goyette, R.; Dore, R. y Dion, E. (2000). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3-14.

Greco, E. (1995). Volver a Jung. Argentina: Continente

Greenberg, M.; Speltz, M. y Deklyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior disorders. *Development and Psychopathology*, 5, 191-213.

Gutiérrez, M. y Jiménez, G. (1997). Taller vivencial: una opción creativa en la educación superior. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México D. F

Hadot, P. (2006). Elogio de Sócrates. México: Me cayó el veinte

Hamre, B. y Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.

Hearns, S. (1998). Is child-related training or general education a better predictor of good quality care? *Early Child Development and Care*, 141, 31-39.

Hernández, Z. (2008). La educación como proceso de sublimación: otra forma de pensar la educación. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y letras. México D. F

Horppu R. y Ikonen-Varila M. (2001). Are attachment styles general interpersonal orientations? Applicants' perceptions and emotions in interaction with evaluators in a college entrance examination. *Journal of Social and Personal Relationships*,

18, 131-148

Howe, D. (2006). Disabled children, parent-child interaction and attachment. *Child and Family Social Work*, 11(2), 95-106.

Howes, C. y Matheson, C. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother- child and teacher-child relationships. *Beyond the parent: the role of other adults in children's lives*. San Francisco: Jossey-Bass

Howes, C. y Ritchie, S. (2002). *A Matter of trust: connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.

Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. *Theory, Research and clinical Applications*. New York. The Guilford Press.

Howes, C. y Hamilton, C. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.

Howes, C., Matheson, C. y Hamilton, C. (1994). Maternal, teachers, and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.

Hughes, J.; Cavell, T. y Jackson, T., (1999). Influence of teacher-student relationship on childhood aggression: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación : <http://www.inee.edu.mx/>
Recuperado el 4 de marzo de 2014

Ingersoll, R. y Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60 (8), 30-33.

Jacobsen, T. y Hofmann, V. (1997). Children's attachment representation: longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 112-124.

Kennedy, J. y Kennedy, C. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.

Kesner, J. (2000). Teachers characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28 (2), 133-149.

Kesner, J. (2002). The personal side of teaching: perceptions of teacher-child relationships. *Journal of Early Education and Family Review*, 9(5), 29-40.

Krishnamurti, J. (1993). *La educación y el significado de la vida*. México: Orión

Kohlberg, G. (1973). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42 449-496

Larose, S.; Bernier, A.; Soucy, N. and Duchesne, S. (1999). Attachment style dimensions, network orientation and the process of seeking help from college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 225-247.

Ley Orgánica de Educación (LOE). (2006). Núm. 106, jueves, 4 de mayo.

Leonard, G. (1974). *Educación y éxtasis*. Trillas: México

López, F. (1981). Niños en casa cuna. *Infancia y aprendizaje*, 16(4), 81-93

Lowyck, J. (1994). Teaching effectiveness: An overview of studies. *Tijdschrift voor Onderwijsre search*, 19, 17-25.

Lynch, M. Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *Beyond the parent: the role of other adults in children's lives*. San Francisco: Jossey-Bass

Maldonado, C. y Carrillo, S. (2006). Teaching with affection: characteristics and determinant factors of quality in teacherstudent relationships. *Journal Childhood Adolescent and Family*, 1 (1), 39-60.

Mandujano, T. (2000). Educación humanista: una propuesta de educación integral. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. México D. F

Martínez, H. (2005). Aprendizaje holístico- vivencial en la formación de futuros psicólogos, desde una perspectiva gestáltico- fenomenológica. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Za

Martínez, L. (2010). El orientador y la autoestima como impulsora del rendimiento académico. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México D. F

Maslow, A. (1982). La amplitud potencial de la naturaleza humana. México: Trillas.

Medina Rivilla, A. (1989). La enseñanza y la interacción social en el aula. Madrid: Cincel.

Meneses, E. (2003). Un perfil del maestro universitario. *Revista de la Educación superior*. Vol VI, núm. 4 (24), octubre-diciembre de 1977. México. ANUIES, p. 3-18

Miranda, K. y Onofre, M. (2010) El complejo materno y el apego ansioso como factores estructurantes del aspecto femenino. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México D.F.

Mitchell-Copeland, J.,; Denham, S. y DeMulder, E. (1997). Q-sort assessment of childteacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8, 27-39.

Montessori, M. (1979). *La educación para el desarrollo humano*. México: Diana

Morales, P. (1999). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.

Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Tesis de doctorado en Psicología. Universidad Complutense de Madrid

Nassif, R. (1979). *Pedagogía general*. Buenos Aires: Kapelusz

O'Connor E. y McCartney K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87-98.

Ortiz B. y Yárnoz Y. (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Ortiz, C. (1998). *Condiciones necesarias y suficientes que favorecen el cambio constructivo de la personalidad en un proceso de terapia individual desde el enfoque centrado en la persona*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma. México D.F

Palacios, P. (2006) *Paradigma holístico transpersonal*. México: Ed. Centro de Desarrollo Transpersonal

Palacios, P. (2005). *Manual de interpretación de los auxiliares en la evaluación*. México: Ed. Centro de Desarrollo Transpersonal

Pransky, G. Mills, R. (1994). *Psychology of Mind. The Basis for Health Realization*. Psychology of Mind Institute.

Perris, C. (2000). Personality-related disorders of interpersonal behaviour: a developmental constructivist cognitive psychotherapy approach to treatment based on attachment theory. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 97-117.

Pianta, R. (2006). Schools, schooling and developmental psychopathology. Vol. 1: Theory and method, 494-529 Hoboken: John Wiley & Sons Inc.

Pianta, R.C. (1990). Widening the debate on educational reform: Prevention as a viable alternative. *Exceptional Children*, 59, 306-313.

Pianta, R. C. (1991). The student-teacher relationship scale. Unpublished manuscript.

Pianta, R. (1992). The student teacher relationships scale. University of Virginia, Charlottesville.

Pianta, R.C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. Washington, D.C. London: American Psychological Association.

Pianta, R. y La Paro, K. (2003). Improving early school success. *Educational Leadership*, April, 24-29.

Pianta, R. y Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *Beyond the Parent: the role of other adults in children's lives*. San Francisco: Jossey-Bass

Pianta, R.; Nimetz, S. y Bennet, E.. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood research Quarterly*, 12, 263-280.

Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Recuperado el 25 de enero de 2014 <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/pse2007-2012.pdf>.

Robles, T. (1990). Concierto para cuatro cerebros. Instituto Milton Erickson de la Ciudad de México

Quiroz, R. (2010). Propuesta del perfil docente de asignatura en la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México, D.F

Quitmann, H. (1992). Psicología humanística. Barcelona: Herder.

Rebollo Pacheco, E. y Pozo Muñoz, C. (2000). Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia sus profesores: implicaciones para la mejora de la calidad docente. *Psicología Educativa*, 6(1), 27-50.

Reyes, S. (2009). La estructuración del yo: Un estudio de caso de un niño con VIH dentro de la Casa de la Sal, A. C. Tesis de Licenciatura en psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México D.F.

Robles, T. (1990). Concierto Para cuatro cerebros. Instituto Milton Erickson de la Ciudad de México.

Rogers, C. (1981). La persona como centro. Barcelona: Herder

Romero, R. (2009). La influencia de la ética de los profesores de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza en las actitudes académicas de sus alumnos. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México D.F.

Rugarcía, A. (2000). Formación y desarrollo de profesores universitarios. *Revista Didac*. No. 31. Publicación trimestral. México: Centro didáctica

Saft, E. y Pianta, R. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with student: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16, 125-141.

Schottle, D. y Peltier, G. (1991). Should schools employ behavior Management consultants? *Journal of Instructional Psychology*, 23, 128-130.

Serbin, L. y Karp, J. (2004). The intergenerational transfer of psychosocial risk: mediators of vulnerability and resilience. *Annual Review of Psychology*, 55, 333-363.

Skinner, E. y Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.

Suárez, R. (1991). *La educación*. México: Trillas

Van Ijzendoorn, M. y Bakermans-Kraneburg, M. (1997). *Intergenerational transmission of attachment: A move to the contextual level*. Nueva York: The Guilford Press.

Valbuena, R. (1995). Marilyn Ferguson: El paradigma holístico en educación. *Omnia. Revista Interdisciplinaria de la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación*. Venezuela: Universidad del Zulia (1) 19.

Vásquez, C. (1993). *Educación personalizada: una propuesta educativa para América Latina*. Colombia: Indo American Press

Vidales, I. (2008). *Orientador educativo*. *La quincena*, 61, 30.

Villar Angulo, L. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada-ICE

Villaverde, C. (1995). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: El ateneo

Voli, F. (2002). La autoestima del profesor. Manual de la reflexión y acción educativa. Madrid: Espacio editorial

White, K. Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 933-975.

Winnicott, W. (1993). La teoría de la relación entre progenitores-infante. En el proceso de maduración y el ambiente facilitador. México: Paidós

Winnicott, W. (1996). Realidad Y juego. España: Gedisa

ANEXOS

Investigaciones sobre factores que interfieren en la calidad de las relaciones profesor-alumno, (Moreno, 2010).

FACTOR DE RIESGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Influencias en la relación profesor-alumno
Problemas de conducta	Birch y Ladd, 1998.	<p>El comportamiento antisocial y asocial o "moverse contra" y "moverse lejos" se asocia con altos niveles de conflicto, dependencia y poca cercanía en la relación.</p> <p>El comportamiento antisocial en la escuela infantil predice el conflicto en la relación en el primer curso de primaria, mientras que el comportamiento asocial predice la dependencia.</p> <p>Los niños que antes de comenzar la escuela presentan problemas de externalización de la conducta, como la agresión y la hiperactividad, desafían a sus maestros, dificultando la formación de relaciones armónicas con ellos.</p>
	Howes y Ritchie, 1999.	<p>Los niños que presentan problemas de conducta de externalización, (conductas desafiantes, desobediencia, saltarse las normas, impulsividad) tienen relaciones caracterizadas por resistencia, evitación y poca armonía.</p>
	Hamre y Pianta, 2001.	<p>Los niños con problemas de internalización de la conducta muestran mayores niveles de armonía en la relación.</p> <p>Los niños suelen presentar más conductas de externalización que las niñas, por lo que tienen mayor riesgo de mantener relaciones negativas con sus profesores.</p>
	Burgess et al., 2006; Pianta y Stuhlman, 2004; Silver et al., 2005	<p>Los niños que presentan problemas de conducta de externalización mantienen relaciones con sus profesores caracterizadas por niveles más altos de conflicto y negatividad.</p>
	Pianta y Steinberg, 1992.	<p>Los estudiantes con conductas agresivas en la escuela se asocian positivamente con relaciones conflictivas y falta de comunicación con el maestro.</p>
	Burgess et al., 2006.	<p>Los sujetos con conductas internalizantes evitan las confrontaciones sin enfrentarse a los problemas, lo que no favorece la cercanía aunque tampoco provoca relaciones conflictivas en el aula.</p>
	Buyse et al., 2008	<p>Alta correlación entre la conducta de externalización y el conflicto, y entre la conducta de internalización y la dificultad para establecer relaciones cercanas.</p>

	<p>Burgess et al., 2006 Buyse et al., 2008; Pianta y Stuhlman, 2004.</p> <p>Birch y Ladd, 1997, Birch y Ladd, 1998, Hamre y Pianta, 2001; Mantzicopoulos, 2005; Pianta et al., 1995.</p> <p>Birch y Ladd, 1998, Ladd et al., 1999; Ladd y Burgess, 2001.</p> <p>Maldonado y Carrillo, 2006.</p> <p>Doumen et al., 2008.</p>	<p>Los niños con problemas de internalización de la conducta forman relaciones con sus profesores caracterizadas por menores niveles de cercanía que los que no presentan problemas de conducta.</p> <p>Los niños clasificados como hiperactivos presentan niveles más altos de conflicto.</p> <p>La conducta antisocial exhibida tempranamente en la escuela, influye en la relación negativa, debido al tiempo y recursos que requiere. La relación negativa es un factor estresor que interfiere en la participación en la clase y en el ajuste global a la escuela.</p> <p>Dentro de los problemas de conducta, solamente los de externalización se asocian con niveles altos de conflicto.</p> <p>La conducta agresiva del niño aumenta la relación conflictiva con el maestro que, a su vez, conduce a un aumento de conducta agresiva del alumno a lo largo del curso (asociación transaccional).</p>
<p>Problemas de competencia social y sociabilidad</p>	<p>Pianta y Stuhlman, 2004.</p> <p>Maldonado y Carrillo, 2006.</p>	<p>Problemas relacionados con habilidades sociales se consideran factores de riesgo a la hora de mantener una buenas relaciones profesor-alumno.</p> <p>Los profesores perciben relaciones más positivas y efectivas con los niños que tienen relaciones frecuentes y de buena calidad fuera del contexto escolar y que son sociables; y relaciones más negativas con aquellos que carecen de estas habilidades.</p>
<p>Problemas relacionados con la competencia académica</p>	<p>Birch y Ladd, 1997, Hamre y Pianta, 2001 y Roeser y Eccles, 1998.</p> <p>Furrer y Skinner, 2003.</p> <p>Blankemeyer et al., 2002; Howes, 2002.</p>	<p>Las relaciones profesor-alumno están asociadas con la actuación académica del estudiante</p> <p>El compromiso del alumno con el aprendizaje facilita las relaciones positivas con los maestros, lo que ayuda a promover los resultados positivos.</p> <p>Relaciones más negativas profesor-alumno en el caso de alumnos ajustados pobremente a la escuela.</p> <p>Relaciones profesor-alumno más negativas en aquellos casos de niños con deficiencias intelectuales.</p> <p>Los profesores perciben mayores niveles de cercanía y</p>

	<p>Murray y Greenberg, 2001.</p> <p>Pianta y Stuhlman, 2004.</p> <p>Maldonado y Carrillo, 2006</p> <p>Mantzicopoulos, 2005.</p>	<p>menores niveles de conflicto en su relación con los estudiantes a los que consideran académicamente competentes.</p> <p>Los profesores perciben mayores niveles de conflicto en su relación con los niños que tienen un bajo desempeño académico.</p> <p>La competencia académica tiene un impacto positivo sobre la calidad de la relación.</p> <p>Los niños con un nivel socioeconómico bajo, pero con logros académicos buenos, informan menos conflicto en las relaciones. Pero esta asociación se atenúa en situaciones donde hay asociación con problemas de conducta.</p>
<p>Género masculino</p>	<p>Birch y Ladd, 1997; Childs y McKay, 2001; Furrer y Skinner, 2003; Hamre y Pianta, 2001; Howes et al., 2000, Hughes et al., 2001; Hughes et al., 2005; Kesner, 2000, Murray y Murray, 2004; Pianta y Steinberg, 1992; Saft y Pianta, 2001; Stuhlman y Pianta, 2001.</p> <p>Ewing y Taylor, 2009; Howes et al., 2008.</p> <p>Maldonado y Carrillo, 2006.</p> <p>Birch y Ladd, 1998</p>	<p>Los maestros tienen relaciones más negativas con los niños que con las niñas</p> <p>Las características infantiles que preceden el conflicto y la cercanía en las relaciones profesor-alumno, son bastante estables a lo largo del tiempo y se dan con más frecuencia entre varones.</p> <p>No se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre géneros en los puntajes de cercanía, conflicto y dependencia, ni en la calidad total de la relación profesor-estudiante, pero tampoco se encontraron diferencias significativas entre géneros en problemas de conducta, competencia y sociabilidad, lo que avala la idea de la relación clara entre estas características y la calidad de las relaciones profesor alumno, más que la influencia del género</p> <p>Los profesores tienen relaciones más conflictivas con los niños y más cercanas con las niñas. Aquellos sujetos que manifiestan ser más agresivos, hiperactivos y/o que se distraen fácilmente son, con mayor probabilidad, varones, manifestando más conflictos en las relaciones profesor-alumno; aunque las niñas que manifiestan conductas agresivas, también mantienen relaciones más conflictivas y menos cercanas con sus profesores.</p> <p>Las relaciones más conflictivas se establecen con varones</p>

	<p>Silver et al., 2005</p> <p>Howes et al., 2000; Pianta y Stuhlman, 2004.</p> <p>Childs y McKay, 2001</p> <p>Mantzicopoulos y Neuharth-Pritchett, 2003.</p> <p>Mantzicopoulos, 2005.</p>	<p>que exhiben niveles más altos de conductas de externalización.</p> <p>Los niños de cualquier sexo con problemas de conducta tienen las relaciones de calidad significativamente más pobre con sus maestros.</p> <p>Las impresiones iniciales más negativas se dirigen hacia los estudiantes varones de nivel socioeconómico más bajo. Incluso las niñas de bajo nivel y que presentar problemas de conducta en la escuela no provocan tales reacciones negativas por parte de sus maestros.</p> <p>Los niños particularmente afroamericanos, informan niveles más altos de conflicto con sus maestros que las niñas. A su vez, los alumnos que caracterizan su relación como más negativa con maestros puntúan más bajo en las pruebas de logro y manifiestan más problemas de conducta que sus iguales.</p> <p>No encuentra relaciones significativas entre el sexo de los niños y el conflicto en la relación profesor-alumno informado por los propios alumnos.</p>
--	---	---