



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y LA RELIGIOSIDAD EN LA ADOLESCENCIA
PROGRAMA ACADÉMICO PEDAGOGÍA EN RELIGIÓN CATÓLICA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

TRABAJO FINAL.
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y LA RELIGIOSIDAD EN LA ADOLESCENCIA.

**REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE LA TEORÍA DEL APEGO Y SU
VINCULACIÓN CON LA PEDAGOGÍA EN RELIGIÓN CATÓLICA.**

NICOLÁS ACEVEDO RIVERA.
CRISTIÁN GONZÁLEZ TAPIA.

PROFESORA: BEATRIZ RENCORET.

“Pues bien, Dios, tú eres nuestro Padre.
Nosotros la arcilla, y tú nuestro alfarero,
la hechura de tus manos somos todos nosotros”

Isaías 64, 8.



Justificación del tema.

La revisión bibliográfica tiene por objetivo evidenciar el desarrollo teórico que existe acerca de la teoría del apego, originalmente desarrollada y postulada por John Bowlby en 1980 y las implicancias que tiene para la labor del docente en el aula de clases en la relación con sus estudiantes, de manera especial en la religiosidad del estudiante. El apego está a la base de todas las relaciones humanas (Moneta, 2014), por este motivo es relevante como futuros profesores de religión católica comprender la importancia de la relación docente-estudiante para el aprendizaje.

Introducción.

Este trabajo de revisión bibliográfica tiene como objetivo analizar la teoría del apego desde diversos autores para profundizar en su desarrollo e importancia en la vida de la persona, desde su desarrollo teórico hasta su importancia en la clase de Religión Católica. Tal como dice la justificación de este trabajo, el apego es la base de las relaciones humanas (Moneta, 2014) y depende de su desarrollo la calidad de relación que tenga la persona con su entorno, ya sea amigos, familia y, centrado en nuestro trabajo, en la escuela.

Este trabajo, en primer lugar, desarrollará la definición teórica que numerosos autores brindan sobre el apego y cuáles son las clasificaciones en que podemos diferenciar la calidad de relaciones interpersonales que tienden a tener las personas de acuerdo con su niñez. Para esto, se realizará un análisis de los factores y ambientes que encausan al desarrollo correcto del apego, sobre todo en las respuestas a las necesidades del niño, ya que “la interacción que se produzca entre el cuidador y el niño podrá dar cuenta de la calidad del vínculo” (Garrido, 2006).

En segundo lugar, el trabajo abarcará la vinculación que tiene la teoría del apego con la educación de la escuela, para poder identificar las consecuencias de las relaciones afectivas en el ámbito cognitivo. En este sentido, se pretende indagar en las acciones que el docente debe realizar para asegurar un correcto proceso en los estudiantes, ya que “los niños que no han contado con experiencias de relaciones muy satisfactorias encuentran en los profesores



una invaluable oportunidad para experimentar una relación que les brinde un sostén estable y confiable que, junto con dar satisfacción a sus necesidades relacionadas con el desarrollo integral del estudiante, vaya fomentando su autonomía” (Mena, Bugeño & Valdés, 2015).

Y, por último, el trabajo desarrollará la proximidad que tiene el apego y su correcto desarrollo con la religiosidad del estudiante, de manera especial con el trabajo del docente de Religión Católica. De esta manera, se buscará investigar sobre la relación entre apego y espiritualidad, recordando que “la relación entre el creyente y Dios es asimilable a una relación de apego a los padres y a los compañeros afectivos” (Ciotti, 2010).

Desarrollo.

La teoría del apego fue propuesta y desarrollada por el psiquiatra y psicoanalista John Bowlby entre los años 1969 a 1980. Según Moneta (2014), el experimento que realizó Bowlby conto con 44 niños que estaban bajo el cuidado del estado y que habían sufrido experiencias de abuso y maltrato por parte de sus padres o de quienes debían velar por su cuidado personal. El objetivo de la investigación era poder describir “el efecto que producen las experiencias tempranas y la relación de la primera figura vincular en el desarrollo del niño” (Moneta, 2014).

Las evidencias recogidas por Bowlby acerca de este experimento dan como resultado que la teoría del apego:

Es la primera relación del recién nacido con su madre o con un cuidador principal que se supone es constante y receptivo a las señales del pequeño o el niño de pocos años. Es un proceso que no termina con el parto o la lactancia y sirve de base para todas las relaciones afectivas en la vida, y en general, a todas las relaciones entre miembros de la misma especie. El apego a personas significativas nos acompaña toda la vida, ya sean estos progenitores, profesores o personas con las cuales hemos formado vínculos duraderos (Moneta, 2013).



Posteriormente, Mary Ainsworth, basándose en una serie de observaciones realizadas a través de un procedimiento estandarizado de laboratorio llamado Situación Extraña (Garrido 2006), llega a la conclusión de la existencia de cuatro tipos de apego que dependen particularmente de la relación que tiene el niño con su madre:

A través de la situación extraña [1960], bebés con apego seguro presentan conductas de exploración activa, se disgustan ante la separación del cuidador pero cuando éste vuelve tienen una respuesta positiva frente a él y suelen consolarse con facilidad; bebés con apego evitativo presentan conductas de distanciamiento, no lloran al separarse del progenitor, suelen concentrarse en los juguetes y evitan el contacto cercano; por último, bebés con apego ambivalente reaccionan fuertemente a la separación, presentan conductas ansiosas y de protesta como llorar y aferrarse, suelen mostrar rabia, no se calman con facilidad y no retoman la exploración (Garrido, 2006).

Según López (2001; citado en Bautista, 2015) los estilos de apego que se encontraron en la experimentación de la Situación Extraña se pueden definir de la siguiente manera:

1. Apego seguro: estos niños en presencia de la figura de apego exploran activamente el entorno. En su ausencia, la exploración decae y la preocupación por la separación es visible. Cuando la madre regresa, el niño muestra señales de alegría y activa sus conductas de apego hacia ella, pero, ya que los niños de este grupo son fácilmente consolados y reconfortados por la figura de apego, después de un breve momento de inseguridad, recuperan la exploración.
2. Apego ansioso-ambivalente: en estos niños la exploración del entorno en presencia de la madre es baja o nula, no se apartan de ella. Cuando la madre se marcha, la angustia por la separación es muy intensa. En el reencuentro con la figura de apego los niños de este grupo son ambivalentes: por una parte, buscan e intentan mantener la proximidad y el contacto con ella, pero, al mismo tiempo, sobre todo cuando la



madre inicia un contacto, muestran rechazo. Asimismo, son difícilmente consolados por la madre tras la separación.

3. **Apego evitativo:** estos niños se muestran pasivos o indiferentes, manifiestan escasa o nula preocupación ante la separación y evitan el contacto cuando la figura de apego regresa. En relación con los extraños, no muestran alarma. En general, en situaciones en que frecuentemente se activa el sistema de apego estos niños muestran una notable ausencia de angustia y de conductas de apego; están evitando las respuestas afectivas. Se trata de niños que han aprendido a esconder sus sentimientos porque no esperan una ayuda apropiada de las figuras de apego.
4. **Apego desorganizado:** La conducta de los niños que se encuentran en este grupo puede comprenderse como una mezcla de los patrones ambivalente y evitativo. Los niños se muestran desorientados, se acercan a la figura de apego con evitación de la mirada; cuando sienten miedo del extraño no se acercan a la madre. En el reencuentro con la figura de apego pueden mostrar búsqueda de proximidad y contacto para, rápidamente, huir y evitar la interacción, muestran movimientos y expresiones extraños y no dirigidos, paralización y conductas repetidas.

Variable Apego	En presencia de la figura de apego	En ausencia de la figura de apego	Regreso de la figura de apego
Seguro	Exploran el entorno activamente.	La exploración decae y hay preocupación.	Se activan las conductas de apego.
Ansioso ambivalente	Exploración baja o nula.	Angustia por la separación.	Proximidad y rechazo.
Evitativo	Se muestran indiferentes.	Escasa preocupación ante la separación.	No muestran ninguna conducta.
Desorganizado	Se muestran desorientados.	Movimientos y expresiones extrañas.	Busca proximidad y luego huyen del contacto.



La relación que tiene el niño con su madre lo hacen generar “un modelo interno de la relación de apego (...) si la figura de apego responde adecuadamente a las demandas del bebé, generara expectativas positivas en él sobre la accesibilidad y protección de la figura de apego” (Garrido, 2006). Entonces, dependiendo del tipo de respuesta que perciba el bebé de su progenitor, es como este posteriormente va a concebir el mundo y las relaciones que establezca con otros. Según señala Moneta (2014), es esta confianza con el cuidador primario la que sirve de modelo en relaciones futuras para este niño. Lo que Bowlby denominó *internal working models* [modelos internos de trabajo].

Según Delgado (2004), el modelo interno de trabajo es una representación mental de sí mismo y de las relaciones que establece con otros. Se construye a partir de las relaciones con las figuras de apego, esta va a servir al sujeto para percibir e interpretar las acciones e intenciones de los demás y para dirigir su conducta. Los aspectos centrales para la construcción del modelo interno de trabajo – señalados por Delgado – es la noción de quiénes son las figuras de apego, dónde han de encontrarse y qué se espera de ellas.

Estos modelos que internaliza la persona y que posteriormente marcarán una pauta a la hora de relacionarse con otros “derivan de las experiencias de interacción con los cuidadores (...) [se considera] que el aspecto determinante de la relación con el cuidador es su reacción ante los intentos del niño de buscar su proximidad” (Delgado, 2004).

Las posibles respuestas del cuidador pueden clasificarse en tres tipos: mostrarse sensible a las llamadas del niño y permitir su acceso, que llevaría a un modelo de apego seguro; mostrarse insensible e impedir el acceso del niño que supondría un modelo de apego inseguro evitativo; y atender y permitir el acceso del niño de forma imprevisible, sólo en algunas ocasiones, lo que generaría un modelo inseguro-ambivalente. Los modelos representacionales pueden construirse también en ausencia de interacción con la figura de apego, ya que si el niño llora y pide la proximidad del adulto y éste no está presente, lo importante será la falta de respuesta del cuidador. (Delgado, 2004).



Estos modelos operantes perduran en el tiempo, pero hay ocasiones en las que pueden ser modificables. “Estos modelos son tremendamente estables y perdurables a lo largo del tiempo. Sin embargo, pueden cambiar, en especial cuando el niño tiene nuevas experiencias gratificantes y seguras con nuevas figuras de apego” (Mena et al, 2015).

Se puede afirmar, bajo todo lo que se ha analizado, que la teoría del apego es una teoría actual porque “nos permite asegurar que un apego seguro con un cuidador estable y continuo puede asegurar un adecuado desarrollo cognitivo y mental del niño que llegará a ser un adulto” (Moneta, 2014). Si se pone de relieve las figuras de apego y el estilo que los niños tienen podremos superar de mejor forma la etapa de la adolescencia, teniendo como resultado adultos capaces de desenvolverse de mejor forma en el ámbito emocional e intelectual.

En ese sentido, una de las etapas cruciales del desarrollo por las que atraviesa el niño es la adolescencia, que “constituye una etapa de notables cambios en el desarrollo psicológico de las personas, que afectan a distintos ámbitos del comportamiento de estas y que marcan de manera decisiva su incorporación a la vida y al mundo de los adultos” (Onrubia, 2006).

En el periodo comprendido entre los 12 y los 15 años comienza a aparecer el pensamiento operatorio formal, como consecuencia de la maduración biológica y de las experiencias, sobre todo en el ámbito escolar (Inhelder y Piaget, 1955; 1972). Esta nueva herramienta cognitiva va a afectar a la manera en que los adolescentes piensan sobre ellos mismos y sobre los demás, permitiéndoles una forma diferente de apreciar y valorar las normas que hasta ahora habían regulado el funcionamiento familiar (...) Esto hará que el adolescente se vuelva mucho más crítico con las normas que hasta ese momento había aceptado sin cuestionar (Olivia y Parra, 2004).

Algunos autores como Olivia y Parra (2004), señalan que la transición a la adolescencia va a presentar una importante perturbación al sistema de relaciones familiares. Esto porque el



adolescente comienza a establecer una relación de apego con sus pares, y agregan que existen razones para pensar que a partir de la pubertad la familia pierde algún peso como contexto de socialización. Es decir, los adolescentes tenderán a cambiar su principal fuente de apoyo social, que pasará de estar situada en la propia familia a desplazarse al grupo de amigos.

Empiezan a pasar cada vez más tiempo con el grupo de iguales, que pasará a ser un contexto de socialización fundamental. Los iguales se convertirán en confidentes emocionales, consejeros, y modelos comportamentales a imitar, por lo que es probable que los padres comiencen a sentirse apartados de la vida de sus hijos y no estén de acuerdo con los modelos que les ofrecen sus compañeros (Olivia y Parra, 2004).

Este cambio que se da en la transición de la figura de apego – de los padres a los amigos – se produce principalmente por tres aspectos, que los señalan Oliva y Parra (2004):

1. La desidealización de los padres que se produce en estos años. Si hasta este momento sus progenitores eran todopoderosos y omnisapientes, ahora el adolescente comienza a cambiar esa imagen por una más realista en la que sus padres aparecen con sus virtudes y sus defectos.
2. La construcción de la propia identidad personal, ya que probablemente, uno de los rasgos más importantes de la adolescencia es el proceso de exploración y búsqueda que va a culminar con el compromiso de chicos y chicas con una serie de valores ideológicos y sociales, y con un proyecto, que definirán su identidad personal.
3. [Y, como se mencionó anteriormente] Comienza a aparecer el pensamiento operatorio formal, como consecuencia de la maduración biológica y de las experiencias, sobre todo en el ámbito escolar.

Goicoechea (2014), nos dice que el niño pasará de ser un bebé necesitado de unas relaciones de apego que garanticen su supervivencia, brindándole una seguridad básica a



través del cuidado, el ajuste emocional, la regularidad y la estabilidad a ser una persona que elige, conforma y define los vínculos afectivos que conserva, rompe o crea en su vida.

[las nuevas relaciones] Proporcionan al adolescente elementos nuevos para cuestionar su propia historia y modular su modo de relacionarse y situarse en el mundo. El grupo de iguales y las primeras relaciones de pareja juegan un papel esencial por dos motivos: 1) Son experiencias vinculares diferentes de las familiares. La amistad y la pareja proporcionan modelos afectivos desde experiencias vinculares muy diferentes. 2) Proporcionan a las y los adolescentes el sentimiento de pertenencia a un mundo propio y distinto del de su familia, desde el que pueden empezar a construir una identidad diferenciada (Goicoechea, 2014).

La etapa adolescente, por lo tanto, “marcará un importante momento de transición, en el que se producirá la transferencia en las funciones que cumple el sistema de apego: de la protección ante amenazas físicas reales a la regulación de las emociones en situaciones de estrés emocional” (Delgado, 2011). Y, centrado en el enfoque de este trabajo, debemos recordar que el apego en la persona es primordial para el correcto desarrollo de sus funciones cognitivas. Para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la vida del adolescente respecto al apego se debe obligatoriamente iniciar el estudio desde lo más básico del ser humano.

Según Ara (2013), “el ser humano necesita al nacer, debido a la prematuridad y la indefensión con la que nace, adultos que estén dispuestos a garantizarle el cubrimiento de todas sus necesidades vitales: afecto, cuidado, alimento, higiene, movimiento...”. En otras palabras, desde su nacimiento la persona requiere de sus cuidadores atención y afecto, para poder crear vínculos de apego que lo ayudarán a progresar en las relaciones interpersonales. Este proceso de crecimiento, en que se ven involucrados la relación y el aprendizaje, tiene dos pilares que son esenciales: el primero de ellos es la creación de vínculos entre los cuidadores y el bebé, que busca la comunicación para interactuar con los adultos; en



segundo lugar, está la educación que recibirá este bebé, proceso propio de la formación del ser humano.

Tanto la relación como el aprendizaje deben ser desarrolladas en la vida del niño, siempre cumpliendo la función del proceso formativo para que este “individuo de la especie humana llegue a ser un hombre o una mujer, es decir se haga humano” (Ara, 2013). El vínculo del apego ayudará al ser humano en tres grandes cuestiones: la primera de ellas es el sistema de regulación emocional, lo segundo es la función cognitiva y tercera es el desarrollo de las capacidades emocionales básicas para el comportamiento social. Este trabajo se centrará en la segunda cuestión, sobre la función cognitiva del ser humano.

A través de la relación del apego entre el niño y sus cuidadores se inicia la capacidad de mentalización y el desarrollo de la capacidad simbólica del ser humano. El niño posee sensaciones que serán interpretadas por el cuidador a través de palabras o gestos, que el niño configura en su campo de las emociones. Estas emociones pasan a configurar las representaciones mentales, iniciando con las cosas, las imágenes y luego con palabras. Para Ara (2013) un momento inaugural es “cuando se da la etapa de “permanencia del objeto” (Piaget, 1975): El infante se da cuenta que las cosas no dejan de existir aunque no las vea y empieza a entender que la realidad puede estar en su interior”. Comprende que las cosas pueden estar en su interior al mismo tiempo que en el exterior; se hace necesario, entonces, que el niño experimente ausencias, para que configure la posibilidad de crear representaciones internas de la realidad.

Esto va permitiendo una organización mental constituida de lenguaje y palabras y se desarrolla la capacidad simbólica: utilización del lenguaje, imitación diferida, imaginación o creatividad. Se afirma, por lo tanto, que “desde el inicio y gracias a la dedicación de las figuras de apego se genera la capacidad para representar la realidad a nivel mental y actuar sobre esta a través de operaciones mentales cada vez más complejas” (Ara, 2013). Esta capacidad es la base de procesos cognitivos básicos en la persona, como la memoria o la atención, la percepción, la capacidad de análisis y síntesis, entre otros.



En el caso contrario, cuando el apego no es adecuado y los cuidadores no logran crear vínculos sanos con el niño hay consecuencias para las capacidades de simbolización y de adaptación. En el caso de la etapa adolescente, que es la principal en este trabajo, también hay presencia de efectos propios de un apego inadecuado. El adolescente vive una profunda tensión entre la necesidad del apoyo parental y el deseo de exploración personal, buscando un equilibrio entre ambos. Como diría Delgado (2011), “el adolescente ha de alcanzar un equilibrio entre dichas necesidades, que no son sino la continuación, en un nuevo escenario, de la pugna entre los sistemas de apego y exploración”. Esta exploración la podemos identificar con la formación de su identidad, que se desarrolla eliminando la identidad de niño y configurando una en cambio en que va incluyendo lo que quiere ser y lo que desea hacer (Ara, 2013). Cuando no hay una seguridad externa que acompañe al adolescente o una figura parental que pueda proporcionar el apego necesario para este proceso, se dan, a grandes rasgos, dos soluciones patológicas que Ara define como el No poder y el Ir a por todas.

La primera solución, el No poder, “se manifiesta por estados de pasividad, apatía desinterés, incapacidad de incluirse en un esquema social activo, con proyectos de futuro” (Ara, 2013). Es el miedo y fobia al cambio y a crecer, es una inhibición personal fuerte que choca con el proceso de formación de identidad. Esta solución, lejos de ayudar al adolescente, lo sumerge en un estado de continuo terror y culpa, en este tipo de adolescentes puede desarrollarse una depresión con desánimo por lo que se vive, con fuertes autoacusaciones y constantes ideas de suicidio (Ara, 2013). En el ámbito educacional, la inhibición propia de esta solución daña fuertemente la capacidad de pensar ya que les provoca miedo, viéndose afectado el proceso de aprendizaje escolar.

Por otra parte, en la segunda solución, el Ir a por todas, “se entra en una versión omnipotente de sentimientos de Poder con todo, de saltarse el proceso de cambio y configurarse en una identidad adulta antes de tiempo” (Ara, 2013). Es decir, el adolescente busca tener una maduración mucho más rápida para saltarse el proceso de cambio, en que



no cuenta con un apoyo de apego. Se vive un temprano inicio de las relaciones sexuales, buscando afectividad en el otro; incluso, en algunos casos ocurre que se repitan en ellos los rasgos destructivos de los adultos que no los acompañaron a su debido tiempo, por ejemplo: la impulsividad, el descontrol o la violencia. En el ámbito educacional se vive un fuerte rechazo al entorno escolar debido a la dificultad para utilizar el pensamiento para el proceso de aprendizaje y al conflicto para acatar las normas propias de la escuela, el adolescente con esta solución no soporta la disciplina escolar.

Por lo tanto, ambas opciones: el No poder o el Ir a por todas, dificultan la relación con lo social y configuran muchas veces al adolescente a quedarse al margen de lo social, y, como se logró identificar, retrasa su proceso de aprendizaje y con ello su pleno desarrollo como ser humano. Por otro lado, los adolescentes con apego seguro y que han vivido su proceso de formación de identidad con un correcto apoyo de sus cuidadores “suelen usar mejores estrategias de afrontamiento de problemas (Scharf et al., 2004), muestran mejor disposición hacia el aprendizaje (Larose, Bernier y Tarabulsky, 2005) y manejan mejor las situaciones estresantes que son frecuentes en la adolescencia (Seiffe-Krenke y Beyers, 2005).” (Delgado, 2011).

Es importante destacar que el vínculo de apego que el niño haya generado en su infancia no necesariamente será el estilo de apego que tendrá toda su vida en la base de las relaciones interpersonales, este puede cambiar de acuerdo a factores externos. Según Delgado, los vínculos de apego no favorables “tienden a disminuir e incluso desaparecer cuando se producen cambios importantes en las condiciones de crianza” (2011). En este sentido, y encauzándonos en la escuela, el docente posee una notable influencia en la modificación o ratificación de los estilos de apegos que traen los adolescentes. Así lo presenta Mena, Bugueño & Valdés (2015) cuando afirman que “el vínculo con el docente puede reproducir el estilo que se tuvo en la infancia favoreciendo que el niño desarrolle la certeza de que así son las relaciones (gratificantes o dañinas), o bien, puede mostrar una alternativa, desafiando la reconstrucción de la visión yo-tú”.



En la misma línea Moreno (2010), nos dice que podemos entender al profesor como una nueva figura de apego, y que a su vez actúa como factor protector ante posibles situaciones de riesgo creadas, en algunos casos, por apegos primarios inseguros. Algunos autores como Bautista (2015), señalan algunos beneficios acerca de la relación docente-estudiante:

1. Incremento del lenguaje y la comprensión conceptual.
2. Desarrollo de la capacidad de relación con los iguales y los adultos.
3. Pueden comunicarse eficazmente y dedicar su atención al aprendizaje.
4. Manifiestan niveles más bajos de conductas negativas.
5. Mejores hábitos de trabajo y mayor tolerancia la frustración.

Howes (1999; citado en Bautista 2015) señala tres criterios para identificar figuras de apego fuera de la relación padre-hijo: 1) el suministro de cuidado emocional y físico. 2) una presencia sólida. 3) una inversión emocional con la persona. Según estos tres criterios, parece lógico pensar que el docente es una figura de apego para el estudiante.

Bautista (2015) señala algunas acciones que puede realizar el profesor con el objetivo de compensar de alguna forma las carencias que pueden tener algunos estudiantes y reforzar la vinculación afectiva con el maestro:

1. Detectar el estilo de apego de cada estudiante. Como maestros debemos estar atentos y observar a nuestros alumnos en todo momento.
2. Proponer y establecer las normas de clase en grupo. Si queremos que nuestra aula se caracterice por una convivencia de calidad y relaciones de cuidado y buen trato, con las normas favorecemos las situaciones para que ello suceda.
3. Enseñar a identificar emociones y a ser personas empáticas. Son muchas las emociones que se perciben en el aula y nosotros tenemos que ayudar a nuestros alumnos a que las entiendan, las expresen adecuadamente y las controlen.
4. Fomentar el diálogo en los conflictos. Mostrar nuestro enfado tras una pelea entre compañeros no sirve más que para aumentar la distancia entre el profesor y sus alumnos. Igual que decir “pide perdón” o “dale un beso” sin reflexión genera personas autómatas que solo actuarán correctamente cuando sean observadas.



5. Promover un concepto positivo del mundo, vida y ser humano. Ver el futuro como algo negativo no va a cambiarlo. Por ello, primero debemos trabajar nuestro propio concepto del mundo y la vida, ya que vamos a transmitírsela a los alumnos a través de mensajes y conductas.

En este enfoque entre el docente y el estudiante entra al escenario la religiosidad del adolescente y su correcto desarrollo, que se basa en diversos sistemas motivacionales, entre ellos, el apego. De esta manera, el apego resulta ser fundamental para la vida de la persona, y sobre todo para la vida de fe, poniendo el contexto en la clase de Religión Católica.

Como se desarrolló anteriormente, en el período de la adolescencia la persona vive un fuerte proceso de dudas, ya que va consolidando la fe que ha recibido de niño, cuestionando lo que le ha sido entregado y poniendo en el plano afectivo al Dios trascendente. Al igual que inicia un camino para definir su identidad y lo que es propio de él o ella, el adolescente insistirá en definir la imagen de Dios que tiene, de esta manera llega a una religiosidad personalizada (Celedón 2008).

Es el momento de la “crisis religiosa”, a la cual se refiere Celedón (2008), cuando dice que el adolescente vive momentos de tensión en la revisión crítica de la religiosidad, debido al abandono de las prácticas religiosas, a la falta de confianza en la institución y a la difusa problematización de las creencias. Si el niño enfocaba su religiosidad en el plano afectivo, el adolescente ha de mover este aspecto al plano racional, ya que se tiene en esta etapa una maduración cognoscitiva que lo lleva a profundizar en nuevas motivaciones, a vivir experiencias afectivas y del mundo socio-cultural, con un proceso de distanciamiento del núcleo familiar para lograr su identidad e individualización.

En este panorama, se vuelve fundamental el estilo de apego que el adolescente tenga con sus cuidadores, amigos o pareja, ya que “se puede evidenciar diferentes modelos de apego a Dios análogos a los encontrados en el apego a los padres, al partner y a otras personas



significativas” (Ciotti, 2010). En este sentido, la vivencia de la fe y la imagen que el adolescente se forme de Dios tiene una fuerte relación con el estilo de apego que tenga en sus relaciones interpersonales. En este punto es importante recalcar que el apego y su desarrollo en la vida de fe de la persona no es el único sistema al cual se deba estudiar para conocer la religiosidad, esto sería reduccionista ya que la experiencia religiosa se leería como “un simple sustituto de la necesidad de protección más o menos infantil presente en cada ser humano” (Ciotti, 2010).

Si bien hay otros sistemas que se analizan, como se mencionó anteriormente, el apego tiene gran relevancia para la formación de la religiosidad. Resulta insostenible creer que una persona se plantee una imagen de Dios sin tomar en cuenta dos momentos críticos del ser humano: los primeros años de su vida, en que se configuran los estilos de apego, y durante la adolescencia, momento crucial para el logro de la identidad (Celedón, 2008). Esto se debe a que, como dice Ciotti (2010), algunas raíces de la experiencia religiosa se hunden en el terreno de las relaciones de infancia y tienen que ver con el modo con el cual hemos sido cuidados y con las consecuencias que eso ha tenido en plasmar nuestro carácter.

Por ejemplo, la relación con Dios a través de la oración u otras prácticas, la manera en que entendemos e interiorizamos las referencias divinas, como la Santísima Trinidad o la Virgen María, la forma en que gestamos las relaciones interpersonales en la comunidad cristiana o el reconocimiento de la autoridad religiosa; todo esto, entre otras cosas, está signado por los modelos de apego que caracterizan a la persona en cuestión (Ciotti, 2010). Es por ello que Celedon (2008) propone algunas imágenes de Dios que los adolescentes desarrollan desde lo que han vivido con sus experiencias de apego y lo que han podido aprender de sus padres o amigos respecto a Dios. El siguiente cuadro permite presentar los cinco perfiles de Dios que la autora expone:



Perfil de Dios	Descripción	Relación de la persona
Dios sádico	Es el tipo de Dios que quiere el sufrimiento de las personas, es malvado y permite catástrofes naturales, enfermedades o masacres.	La persona debe humillarse y reconocerse indigno de Dios, ya que Él nos condena por nuestro pecado.
Dios vengativo	Es el Dios que impone castigos severos y que hace sufrir, inspira miedo y terror.	La persona debe subordinarse a la autoridad de Dios frente a personas, por ejemplo, el Papa.
Dios justiciero	Es el tipo de Dios que impone normas rígidas a las personas y no les permite que las cuestionen. Es discriminador y racista.	La persona tiene una espiritualidad “terrorista”, que es presidida por el terror y el miedo al castigo de Dios.
Dios bonachón	Es el Dios que es tranquilo, como un abuelo sentado en su trono. Lo permite todo y no exige nada a cambio.	La persona puede abusar de él permanentemente porque no actúa. Cumple sus caprichos y hace lo que quiere.
Dios egocéntrico	Es el tipo de Dios que exige admiración y respeto, espera ser servido.	La persona sufre y no tiene gozo ni alegría, vive una vida amargamente.

Estas imágenes de Dios han de ser relacionadas con los estilos de apego que el adolescente ha desarrollado. Como se mencionó anteriormente, no solo el apego influye en la imagen de Dios para la persona, pero si tiene un papel relevante para ello. Es por esto que se debe tener cuidado en menospreciar los aportes de los otros sistemas motivacionales, ya que también pueden influir en el perfil de Dios que los adolescentes se imponen. Celedón



advierte el cuidado con esto e identifica de manera general los estilos de apego con los perfiles de Dios que ella ha definido.

En primer lugar, está el apego seguro, que desarrolla un posible perfil de Dios como buen pastor: el Dios que acompaña y que guía, que está presente y que se encarna para salvarnos. Por otro lado, el apego inseguro ambivalente desarrolla un posible perfil de Dios como sádico, vengativo y justiciero: un Dios que castiga y condena, delega su autoridad en hombres y al cual se le debe temer y no cuestionar. Finalmente, el apego inseguro evitativo ha de desarrollar un posible perfil de Dios como bonachón o egocéntrico: el Dios que es permisivo o el Dios que está centrado en sí mismo, uno que puedes controlar u otro al que debes rendir admiración para no ser castigado.

Por otra parte, Ciotti (2010) también vincula el apego con la experiencia religiosa de la persona, desde los sentimientos de dolor y miedo en momentos de dificultad. Esto lo hace porque quiere analizar la reacción de cada estilo de apego ante el “abandono”, por lo tanto, busca identificar cómo vive su fe desde la dificultad la persona de apego seguro, de apego ambivalente y de apego evitativo.

En primer lugar, la persona con apego seguro reacciona a los procesos dificultosos con dolor y miedo, no se niega el dolor y termina el proceso buscando refugio en figuras humanas y/o divinas, con total y sincera confianza. Respecto a su relación personal con Dios, este tipo de apego permite a la persona expresar con seguridad su dolor y rabia ante la experiencia angustiante. Está dispuesto a ir más allá y busca razones para una nueva esperanza, ya que se ve socorrido y ayudado por Dios, entonces madura su relación con este Ser trascendente.

En procesos de dificultad la persona con apego ambivalente exagera las emociones y los problemas, esperando un rescate milagroso por parte de su amado/odiado salvador. Este odio se explica desde “la falta de comprensión y sensibilidad manifestada por la figura de apego que no entendía sus señales de ayuda” (Ciotti, 2010). En su vivencia de la fe, esta



persona busca experiencias emotivamente intensas, queriendo tener a Dios cerca, deseando estar bajo su protección. Se puede decir que desarrolla una fe mágica, en la que Dios concede al hombre lo que quiere porque ese es su deseo, como el niño que pide una paleta. Percibe a Dios de forma alternada: si bien lo ve como salvador, también lo ve como poco confiable y lo rechaza. Mantiene una fuerte ambivalencia entre el Dios salvador que resuelve todo y el Dios lejano que no lo toma en cuenta.

Finalmente, la persona con apego evitativo afronta las dificultades “con una baja integración entre la dimensión afectiva y cognitiva, porque apunta mucho a las reacciones de tipo intelectual dejando de lado las afectivas” (Ciotti, 2010). Tiene la sensación de que no hay realmente nadie en quien se pueda confiar y prefiere actuar sola, se basta a sí mismo. En la experiencia religiosa, esta persona reacciona negando el dolor y amparándose a la dimensión intelectual. Respecto al acompañamiento espiritual, esta persona se sentirá indigna de la ayuda que puede prestar el guía y preferirá vivir su dolor en silencio, no quiere ser comprendida ni recordada.

Por lo tanto, Ciotti y Celedón han de exponer una clara relación entre la imagen o perfil de Dios y el estilo de apego que vive la persona. En este sentido, es importante para el profesor de Religión Católica conocer y comprender la manera en que puede ayudar al adolescente a desarrollar una correcta imagen de Dios, entendiendo por sobretodo que “la identidad adolescente está en proceso de formación y se va definiendo a medida que se va construyendo una identidad adulta” (Ara, 2013). El educador, vinculado en este trabajo al docente en Religión Católica, debe reflexionar sobre el papel que el apego tendrá en su quehacer docente, ya que de esta manera puede “identificar cuánta protección y qué tipo de protección dar a otra persona, cuál respaldo dar y cuánto, y en cambio, cuándo dejar a la persona sin ello, en la ausencia, en aquel «des-apego»” (Ciotti, 2010).

Es por esto que Ciotti y Celedón proponen, cada uno en su perspectiva, actitudes y tácticas educativas para acompañar como docente a los estudiantes. En este trabajo, por su particularidad propia vinculada a lo religioso, reconocerá en ese docente al profesor de



Religión Católica que ayuda y conduce a sus estudiantes adolescentes a desarrollar una correcta imagen de sí mismos y de Dios.

El adolescente con apego seguro vive confiado en Dios y está seguro de sus fuerzas cuando tiene momentos plenos en su vida. Es por esto que muchas veces no sentirá la necesidad urgente de entrar en contacto con Dios, ya que su apoyo en Él lo hace descansar. Para que este momento pleno no se sienta como una seguridad autosuficiente “el educador podrá ante todo reconocer el gusto de la vida y favorecer una consciencia agradecida por lo que ha recibido” (Ciotti, 2010). Debe ayudar al adolescente a generar un sentimiento de agradecimiento a Dios por este momento pleno y saber ponerlo al servicio del otro. Por otro lado, cuando el adolescente de apego seguro vive momentos de conflictos es necesario acompañarlos de cerca y dejar que viva el proceso con total normalidad, sin negarle los sentimientos ni el luto. Para Celedón (2008) “se sugiere que [el educador] mantenga su compromiso, estabilidad y predecibilidad ante las señales de su acompañado cuando este busque protección y consuelo”. De esta manera, su relación con Dios crece y madura, conociendo la realidad de la ausencia de su protector.

En el caso del adolescente con apego ambivalente, en cambio, “el educador podrá utilizar el canal emotivo para entrar en empatía y proponer su cercanía y comprensión” (Ciotti, 2010), ya que este tipo de personas desarrollan una fuerte dimensión emotiva, incluso más que la cognitiva. Hay que evitar el riesgo de vincular demasiado la dimensión emotiva, ya que puede desarrollarse una errónea idea de salvación por parte del docente que lleve al adolescente a crearse expectativas con el acompañante, incluso amorosas. Según Ciotti (2010), “el educador que quiera favorecer la transformación de la persona que parte con un estilo «preocupado» [ambivalente] debería aprender a no dejarse impresionar y desestabilizar demasiado por la emotividad del sujeto”. Es por ello que Celedón (2008) sugiere “buscar estrategias cálidas y pacientes para calmar arrebatos y descontrol. Fomentar expresión clara de afectos y expresar claramente las emociones”. En otras palabras, “se trata de ofrecer siempre una acción de soporte donde el educador sepa introducir la



dimensión cognitiva en el maremoto de los sentimientos y de los afectos que se agitan en el corazón de la persona preocupada [ambivalente]” (Ciotti, 2010).

Por último, el adolescente con apego evitativo, que “tiende a aislarse y a buscar en sí (y sobre todo en sus pensamientos) la solución a los problemas de la vida, con la velada desconfianza de que los demás puedan venir a ayudarlo” (Ciotti, 2010). El educador debe reconocer su autonomía a la vez que vigila el carácter defensivo que su actitud mantiene. Muchas veces el adolescente con este apego cierra sus emociones y evita mostrarlas en público, de esta manera pareciese ser maduro en situaciones de dolor. Sin embargo, el educador debe identificar en esta madurez la necesidad de una persona que lo escuche y lo atienda. Es por ello que “no tendrá que caer en la trampa del modelo operativo de la persona distante. Si lo deja en su «madurez» de reacción, le refuerza la percepción de que no hay nadie confiable con quien contar” (Ciotti, 2010). De la misma manera, Celedón (2008) sugiere que el educador debe “responder a señales de rechazo o indiferencia con afecto positivo (...) Insistir ante señales de independencia y autosuficiencia, antes de dejarlo solo”.

Conclusión.

En conclusión, se ha evidenciado el desarrollo teórico acerca de la teoría del apego propuesta por John Bowlby y desarrollado por Mary Ainsworth y complementada por diversos autores. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el apego cumple un rol importante y fundamental en el desarrollo de la persona porque un adecuado vínculo brinda calidad de relaciones interpersonales mucho más positivas en comparación a un apego inseguro. Es importante recalcar, que el apego también tiene consecuencias positivas o negativas, dependiendo del estilo, en la dimensión cognitiva y social de la persona.

Además, el apego con un vínculo sano entre cuidador y niño dará al adolescente un correcto proceso para el logro de su identidad. Aunque se debe recordar que el estilo de apego, no es algo definitivo para toda la vida, por el contrario, con ayuda de factores externos éste puede ser modificado. De esta manera, el profesor sobre todo el de Religión Católica, ha de ser



una luz que ayude y acompañe al adolescente comprendiendo la realidad del apego y sus estilos, conociendo el proceso de la adolescencia en cuanto tal y viviendo, clase a clase, una fe madura que muestre a Jesús el Buen Pastor, para que de esta manera sus estudiantes vean en él un cuidador que fomenta el apego seguro, respondiendo a sus necesidades y conduciendo su progreso espiritual y cognitivo.



Bibliografía.

- Ara, M. (2013). Clínica Psicoanalítica Logos. Obtenido de Clínica Psicoanalítica Logos: <https://goo.gl/9SD8Wt>
- Bautista, S. (11 de junio de 2015). El maestro de educación infantil como figura de apego: pautas de intervención. Zamora.
- Celedón, M. (2008). Repositorio UAH. Obtenido de Repositorio UAH: <https://goo.gl/fZKf19>
- Ciotti, P. (2010). La teoría del apego y la maduración de la fe. *Tredimensioni*, 266 - 278. Obtenido de Instituto Superior de Formadores: <https://goo.gl/n4ykMw>
- Delgado, O. (2011). Apego en la adolescencia. *Revista Acción Psicológica*, 55 - 65.
- Delgado, O. (2004). Estado Actual de la Teoría del Apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 65 - 81.
- Garrido, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicancias para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 493 - 507.
- Goicoechea. (2014). Apego y Adolescencia: Narrándose en el Espejo de los Otros. *ADOLESCERE*, 19 - 28.
- Mena, I., Bugueño, X., Valdés, A.M. (2015). Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición año 2008. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valorasuc.cl.
- Moneta, M. E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 265 - 268.
- Moreno, R. (2010). *Estilos de Apego en el Profesorado y Percepción de sus Relaciones con el Alumnado*. Madrid.
- Oliva, A., Águeda, P. (2004). Contexto Familiar y Desarrollo Psicológico
- Onrubia, J. (2006). El Papel de la Escuela en el Desarrollo del Adolescente. *Psicología del Desarrollo: El Mundo del Adolescente*, 15 - 33.