

L'agombolament de l'infant¹

- Qualitat emocional de la interacció entre els infants i els seus cuidadors, i les implicacions que té en la seva capacitat d'aprendre

Gerd Abrahamsen, professora adjunta emèrita, Universitat de Stavanger, Noruega

Introducció

Les opinions i els punts de vista que tinc sobre els infants de menys de tres anys en escoles bressol es basen en les observacions que he fet en diversos centres al llarg dels últims vint anys. A més a més, les obres dels teòrics de les relacions d'objecte John Bowlby (1984, 1986, 1987, 1989), Donald Winnicott (1970, 1982, 1985ab) i Wilfred Bion (1991) m'han ajudat a ampliar i aprofundir els meus coneixements. Inicialment, la teoria de les relacions d'objecte va ser un desenvolupament britànic de la teoria freudiana, tot i que en lloc de considerar l'ésser humà un sistema d'impulsos biològics, situa les relacions al centre del que significa ser humà i també col·loca l'ésser humà en un món dual de relacions externes i internes. Així, les relacions d'objecte parteixen de la idea que l'ésser humà és sobretot social i que la necessitat envers els altres és primària i no es pot explicar per altres necessitats ni reduir a una cosa més bàsica com ara el menjar i el beure (Gomez 1997). El meu objectiu en aquest article és mirar d'explorar l'ús de les idees i els punts de vista de les relacions d'objecte en la pràctica laboral quotidiana a les escoles bressol per tal de proporcionar un entorn en el qual els infants desenvolupin un estat mental de benestar com a punt de partida per a l'exploració i l'aprenentatge.

Em vull centrar sobretot en la importància del vincle que hi ha entre les relacions primerenques i l'aprenentatge. Miraré d'il·lustrar almenys dos aspectes: l'efecte de les relacions primerenques sobre la capacitat d'aprendre i la importància de la qualitat emocional de la relació —és a dir, el diàleg— en la qual té lloc l'aprenentatge.

Una relació intersubjectiva en què la «lectura de l'altre» és mútua (sento que sents que jo sento) constitueix una condició per a la humanitat, segons Stern (2004), i té, sense cap mena de dubte, una gran importància per als més petits. La lectura de l'altre mútua és també una de les motivacions principals perquè una relació tiri endavant. Els infants obtenen informació sobre el món i sobre ells mateixos per mitjà d'una interacció mútua en la relació. La recerca en la relació d'objecte ens ajuda a il·luminar el desenvolupament de la capacitat que tenen els infants per aprendre i pensar. Ens ofereix una interessant obertura de mires pel que fa a

¹ El concepte **d'agombolament / entorn agombolador** (*holding/holding environment*) va ser introduït pel teòric de les relacions d'objecte D.W. Winnicott (vegeu Winnicott 1985).

l'aprenentatge i el pensament, i la manera com es relacionen amb un aferrament segur (Bowlby 1989). Els estudis també ens fan adonar del fet que l'aprenentatge i l'ensenyament constitueixen una experiència emocional.

El món en petites dosis

Passar de casa a l'escola bressol i fer front a la partença dels pares —les primeres representacions de l'aferrament— constitueixen un èxit evolutiu fonamental. Cal que els pares i el personal de l'escola bressol col·laborin per oferir a l'infant una transició en petites dosis (Winnicott 1970). Es tracta d'un repte molt exigent per a l'infant i per als pares, tant des del punt de vista físic com emocional. Les experiències de deixar i de ser deixat són profundes i poden generar uns sentiments molt intensos, fins al punt que la separació es pot relacionar amb l'abandonament o el rebuig. Per això els infants necessiten ajuda i un suport empàtic en les seves experiències de separació.

A Noruega s'incentiva que els pares acompanyin l'infant pràcticament tota la primera setmana de l'escola bressol, mentre va coneixent el nou entorn i la nova persona de referència. Aquest procés pot ser vist com la primera etapa del necessari desenvolupament d'uns lligams d'aferrament secundaris (Abrahamsen 2010b). Els professionals també recomanen començar amb una separació de tan sols alguns minuts i anar augmentant l'estona al llarg de la setmana. L'estada diària a l'escola bressol hauria de ser breu mentre els lligams d'aferrament secundari es desenvolupen.

Rutines com aquestes ajuden els infants a adonar-se que poden consolar-se amb el cuidador de referència i sentir-se més segurs. També els ajuda a anar acceptant la separació, perquè ja han experimentat l'anhelat retrobament amb el pare o la mare diverses vegades. Al final seran capaços de fer front a la separació perquè l'experiència els ha ensenyat que poden confiar en el pare o la mare, que sempre torna. Això va donant a l'infant, de mica en mica, l'espai i la llibertat que necessita per explorar i aprendre.

Un altre element important per reforçar l'habilitat de l'infant per tenir presents els seus pares és facilitar l'ús d'un objecte transicional a l'escola bressol (Winnicott 1985a). Pot ser un osset de peluix, una manteta o algun altre objecte suau. La varietat d'objectes a què fa referència Winnicott és infinita i, a més a més, universal. Els objectes transicionals vénen a representar l'aspecte reconfortant dels pares, i els nens petits doten aquests objectes de significat. La manteta o l'osset de peluix, que proporcionen consol i alleujament, poden arribar a tenir una importància vital per als menuts, i no trobar-los o no poder-los fer servir a l'hora d'anar a dormir, quan estan tristos o com a element de defensa davant de l'angoixa o altres situacions, els produeix un estrès enorme.

En l'experiència individual de cada infant, l'objecte transicional forma un pont de transició entre el pare o la mare del món real i el pare o la mare de dins del seu cap, una àrea d'il·lusió. Winnicott (1985b) va anomenar aquest fenomen l'*espai potencial*.

La comprensió de la importància de l'aferrament

La majoria d'infants desenvolupen el que s'anomena un *aferrament segur* (Bowlby 1984) amb els seus pares i un equilibri raonable entre dependència i independència. Per *aferrament segur* s'entén tenir un lligam predictable, segur i afectuós amb una figura d'aferrament. Però hi ha alguns infants que tenen una relació insegura i difícil amb el pare o la mare. Un aferrament insegur té com a conseqüència un lligam menys predictable amb les figures d'aferrament. Aquests infants poden tenir la sensació que el progenitor és inestable i no prou fiable en la transició de casa a l'escola bressol i durant les separacions diàries. En conseqüència, es poden veure superats pel pànic o la ràbia en l'absència (Davids 2010). Un seguit d'experiències així al llarg del temps poden ser una càrrega massa pesant per als menuts, que requeriran ajuda i una aproximació empàtica a les seves necessitats emocionals per arribar a ser capaços de tolerar les separacions diàries i l'absència dels pares. Una atenció de qualitat és important perquè, tal com assenyala Winnicott (1985a), reforça el sentit d'identitat de l'infant. Aquest autor va observar que els infants provinents d'entorns desfavorits solen ser marcadament inquietos i incapaços de jugar. Una mala o inexistent relació de confiança pot tenir com a conseqüència la pèrdua de l'àrea de jocs i obstaculitzar la capacitat d'aprendre de l'infant. Per tant, és imprescindible que els professionals que treballen a les escoles bressol tinguin els coneixements teòrics de les necessitats d'aferrament dels infants i, en la mesura del possible, que els animin activament a formar lligams secundaris de llarg termini. L'atenció personalitzada pot ser un punt de partida necessari per al benestar d'aquests infants i per aconseguir que puguin jugar i aprendre amb sentit, d'acord amb R. Bowlby (2007) i Davids (2010).

La teoria de l'aferrament

El desenvolupament de la teoria de l'aferrament que va fer John Bowlby (1969, 1973 i 1980) constitueix una contribució importantíssima a la comprensió del desenvolupament emocional primerenc dels infants. L'aferrament és la condició en què una persona està lligada emocionalment a una altra —sovint, però no sempre, una persona més gran, més forta i més sàvia. La figura d'aferrament primària fa referència a la persona amb qui un infant desenvolupa un lligam emocional principal de per vida i amb qui prefereix consolar-se quan té por o es fa mal. El més habitual és que siguin els seus pares. El que demostra l'existència de l'aferrament són la cerca de la proximitat, els fenòmens de base segura (anar al darrere, plorar, agafar-se, estirar els braços, etc.) i la protesta per la separació. Tot en conjunt s'anomena *comportament d'aferrament*.

El terme *figura d'aferrament secundària* fa referència a algunes persones especials en la vida d'un infant amb les quals ha desenvolupat un lligam d'aferrament secundari o complementari molt proper, com poden ser germans, avis, cangurs, professorat de l'escola bressol, etc. Aquestes persones proporcionen consol i seguretat als infants en absència de les figures d'aferrament primàries. Tenir tres o més d'aquestes persones augmentarà la resiliència dels infants i serà un factor protector al llarg de la infantesa (R. Bowlby 2007).

Amb tot, el patró de l'aferrament varia. Un infant pot estar aferrat d'una manera segura o insegura, i, segons Bowlby (1989), depèn de com l'han tractat les figures d'aferrament primàries. Per tant, pot ser que un infant tingui un aferrament segur amb la mare però no amb el pare, que un altre el tingui amb el pare però no amb la mare, etcètera. Sigui com sigui, Ainsworth (*et. al.* 1978) ha demostrat que els infants que tenen una relació segura amb tots dos progenitors són els més segurs i competents. Cada progenitor proporciona «una base segura» que inclou un sentiment estable de seguretat i la llibertat perquè l'infant explori i aprengui per mitjà de la interacció amb els pares. Això també li permet establir i gestionar noves relacions tant amb adults com amb altres infants.

Una base segura

Mary Ainsworth (1982), cofundadora de la teoria de l'aferrament de John Bowlby, va introduir el terme *base segura* en relació amb els seus estudis. Feia servir aquest concepte per descriure l'entorn emocional creat per la figura d'aferrament per a l'infant. L'essència de la base segura és que proporciona un trampolí per a la curiositat i l'exploració. Quan hi hagi una amenaça de perill, un infant recorre a les seves figures d'aferrament. Els infants més grans es mantindran a més o menys distància de les seves figures d'aferrament, segons la seva necessitat subjectiva de seguretat. La qüestió primordial és que l'infant pot tornar a la base segura amb la certesa que serà ben rebut quan hi arribi, nodrit físicament i emocionalment, reconfortat si està angoixat, calmat si pateix. Però el paper de la base també és fomentar i potser ajudar a desenvolupar l'autonomia de l'infant després d'un període de confort. Bàsicament, el paper de l'adult és estar disponible i a punt per actuar, però intervenir activament només quan calgui d'una manera evident. Bona part del temps, el que ha de fer és esperar, però no per això és menys important (Bowlby 1989:11-12).

Escoles bressol basades en l'aferrament

La idea que l'aprenentatge té lloc en les relacions i en el diàleg repercuteix en les escoles bressol. La qualitat de la interacció entre els adults i els infants a l'escola bressol és bàsica. En qualsevol situació en què els nadons i els infants de menys de tres anys siguin separats dels seus pares, se sentiran segurs només quan estiguin amb alguna altra persona amb qui tinguin un lligam d'aferrament afectuós. Si els infants no se senten segurs, la seva capacitat per aprendre i jugar es veurà obstruïda. Cal que els professionals de les escoles bressol en siguin

conscients. Els infants d'un i de dos anys són vulnerables i dependents en moltes situacions, i necessiten la «base segura» a través del comportament afectuós dels adults. En aquest context, l'afecte està relacionat amb la capacitat dels professionals per mostrar-se íntims, tendres, amables, bondadosos... En resum, per oferir una disponibilitat atenta i afectiva (Bowlby 1989). Cal que els infants desenvolupin i mantinguin una relació amb una figura d'aferrament secundària a l'escola bressol, molt sovint la seva persona de referència, per facilitar les separacions diàries dels seus pares. Si l'infant viu la relació com a estable i segura passi el que passi, hi ha una base segura per tirar endavant l'exploració i l'esforç, i tot està a punt per iniciar tant l'aprenentatge formal com l'informal.

Persones de referència / professionals de referència

Algunes escoles bressol posen en pràctica la rutina d'intentar oferir figures d'aferrament secundàries als infants designant un professional de referència a cadascun d'ells, sobretot per facilitar el pas de casa a l'escola bressol. N'hi ha d'altres, però, que mantenen la pràctica de les figures d'aferrament secundàries des d'un punt de vista més permanent. El supòsit és que quan els professionals de referència són coherents, sensibles i receptius poden afavorir el desenvolupament social i cognitiu dels infants, i alhora oferir suport a les famílies (Rustin i Bradley 2008). Però perquè es desenvolupi un lligam secundari, els professionals de referència han de desitjar establir un compromís emocional amb l'infant que tenen a càrrec. En teoria, això vol dir que un professional de referència no ha de tenir al seu càrrec més de tres infants alhora. Podria afirmar que la manera com el professional respon als infants indica l'interès que hi té, fins a quin punt és capaç de «considerar» que tenen una experiència única, si els atribueix un significat i un valor, i si els permet desenvolupar-se com a persones des d'un bon començament.² Si és així, els infants són considerats éssers humans i no uns simples futurs humans (James, Jenks i Prout 1998, Prout 2000).

Malauradament, les baixes per malaltia i les absències dels professionals —i les seves entrades i sortides a causa dels canvis de torn— són molt habituals en la majoria d'escoles bressol. Abrahamsen i Mørkeseth (1998, 2001) van observar que aquest tipus d'inestabilitat té un impacte molt negatiu en l'experiència dels infants pel que fa a la seguretat, a la seva capacitat de jugar i explorar, i al seu estat general de benestar emocional. La teoria de l'aferrament tal com la va desenvolupar Bowlby pot ajudar a entendre aquestes reaccions entre els més petits quan són separats dels seus pares. La teoria de l'aferrament i també els treballs d'investigadors actuals posteriors a Bowlby (Fonagy i Target 1997, Fonagy 2001) poden servir de font d'inspiració i de nous aprenentatges per als professionals. També els

² El professional de referència assignat a un infant no sempre serà la seva figura d'aferrament secundària. De vegades, els infants busquen en algun altre membre del personal la persona amb qui desenvolupar un lligam d'aferrament afectiu.

poden ajudar a prevenir algunes de les causes d'instabilitat per als infants esmentades més amunt.

Una manera de fer accessible aquesta teoria als professionals és que les escoles bressol proporcionin supervisió diària a qui treballi directament amb infants. Els estudis duts a terme fins ara han mostrat que la proximitat geogràfica i emocional durant el dia té una importància màxima per al sentiment de seguretat i benestar dels infants (R. Bowlby 2007). Si es fomenta que els treballadors de referència s'acostumin a col·locar-se a terra mentre els infants juguen, això permetrà que tinguin contacte visual amb ells, cosa que els donarà la seguretat que necessiten per explorar i aprendre (Legendre i Fontaine 1991 a Röhle 2001). Els infants poden viure les mirades mútues com un equivalent simbòlic del contacte que els tranquil·litza mentre juguen.

Em ve al cap l'expressió «mare entorn», de Donald Winnicott (1985b). Aquest autor afirma que la capacitat d'estar sol i l'habilitat de jugar es basen en l'experiència d'estar sol en presència d'unes figures d'aferrament fiables i que, sense una quantitat suficient d'aquesta experiència, la important capacitat d'estar sol no es pot desenvolupar adequadament. Argumenta que l'aprenentatge a través del joc té les arrels en la relació de confiança que es pot desenvolupar entre els infants i les seves figures d'aferrament primàries i secundàries. Segons la teoria del desenvolupament emocional de Winnicott, l'habilitat de jugar és un èxit:

Cal donar molta importància a l'habilitat d'un infant per jugar. Si un infant està jugant, hi pot haver un símptoma o dos, i si l'infant és capaç de passar-s'ho bé jugant, tant si és sol com si és amb altres infants, no hi ha problemes gaire seriosos a la vista. Si en aquest joc s'empra una imaginació rica i si, a més a més, s'obté plaer de jocs que depenen de la percepció exacta de la realitat externa, podeu estar prou contents [...]. El joc evidencia que l'infant és capaç, donat un entorn raonablement bo i estable, de desenvolupar una manera personal de viure i d'arribar a ser un ésser humà complet, estimat com a tal i ben rebut pel món en sentit ampli. (Winnicott 1970:130).

L'observació: la pedra angular per al manteniment de la qualitat

L'observació perllongada és una eina important i necessària per ajudar els professionals a mantenir i millorar la percepció que tenen del joc dels infants, de les interaccions socials i, fins i tot, de les habilitats individuals de cadascun per interactuar amb els altres, siguin adults o altres infants. L'observació de la disponibilitat emocional dels adults en la seva interacció amb els infants és una altra base important per mantenir i millorar la qualitat de la tasca pedagògica de les escoles bressol.

A causa de les influències teòriques, culturals i institucionals, hi ha moltes maneres diferents de dur a terme la pràctica observacional dels infants. M'agradaria presentar un mètode

d'observació anomenat *observació relacional*,³ basat en la teoria de les relacions d'objecte,⁴ que es correspon amb el canvi de paradigma relatiu als infants i la importància de les relacions. El mètode de l'observació relacional va ser desenvolupat a la Universitat de Stavanger per Abrahamsen (2002, 2004) i ha passat a formar part d'un curs de 30 crèdits ECTS dels Estudis sobre la Primera Infància, del tercer i últim any d'Educació Preescolar, que és una titulació de grau.

L'observació relacional consisteix a fer observacions en sèrie a les escoles bressol (una hora d'observació la setmana, al llarg de vuit setmanes, del mateix infant i de les relacions que estableix amb els professionals) per poder posar de manifest uns patrons d'interacció que passarien desapercibuts entre els esdeveniments si es fes alguna observació ocasional o se'n fessin d'aïllades. El mètode se centra en les interaccions i en les relacions entre els infants i les seves figures d'aferrament secundàries, en lloc de limitar-se a l'habilitat de l'infant per relacionar-se amb els altres.

La formació supervisada és una part vital del mètode d'observació. Dur a terme l'observació relacional és, per tant, una experiència d'aprenentatge. No és pas un mètode de diagnòstic, sinó que és l'adquisició d'una habilitat per observar sense intervenir. Es considera que els alumnes han d'acceptar una posició discreta, no interferent, que han d'assumir un paper d'observador, més exactament descrit com a «convidat de pedra» (Abrahamsen 2004), ni massa compromès ni massa distant. Els observadors no han de rebutjar mai un infant, però alhora no han d'iniciar mai cap interacció ni cap contacte mentre observen. Durant l'observació no poden prendre notes. Cal que els alumnes se centrin en els seus sentiments i els facin servir de guia per intentar entendre el clima emocional de la relació observada. Tenen el repte de contenir els seus sentiments fins que s'hagi acabat l'observació. Aleshores, els observadors poden verbalitzar les seves experiències emocionals en un informe escrit detallat però sense entrar en judicis del que han vist i sentit durant l'observació (vegeu l'exemple d'observació més avall).

Durant vuit setmanes, els alumnes assisteixen a un seminari setmanal d'una hora de durada sobre l'observació en què participen un màxim de sis o set membres amb el seu supervisor. A cada seminari, un dels alumnes hi presenta l'informe d'una observació per debatre'l i reflexionar-hi. La qüestió central del grup de seminari és sempre *Com podem entendre o interpretar el que passa a l'observació?* És un mètode inductiu, i és important que les interpretacions teòriques sempre sorgeixin a la llum de les reflexions en els seminaris. El nucli de l'aprenentatge es forma a partir del que els observadors experimenten i de l'habilitat

³ El mètode d'observació és una forma adaptada del mètode anglès «observació de l'infant» iniciat per Esther Bick i John Bowlby al Tavistock Centre, Londres. Per a més informació, vegeu Reid 1997, Sternberg 2005, Magagna 2005.

⁴ Vegeu Gomez 1997.

que tinguin per reflexionar sobre aquesta experiència. El procés reflexiu es duu a terme amb l'ajuda del grup de seminari i del supervisor, i és un punt de partida d'un procés d'aprenentatge emocional per a la majoria dels alumnes.

La importància d'aprendre a partir de l'experiència

S'ha demostrat que la formació en observació relacional és molt útil per preparar els estudiants d'educació preescolar per a la feina que faran cada dia a les escoles bressol, incloent-hi la supervisió del personal. Els seus ulls observadors i l'atenció sostinguda que prestaran a la interacció i a la qualitat de les relacions entre els infants i el personal són imprescindibles per veure quin tipus de fenòmens relacionals són necessaris per crear un entorn «prou bo» (Winnicott 1985a) que contribueixi al desenvolupament i el benestar de cada infant. La majoria d'estudiants queden molt afectats per tot allò que observen. Obtenen experiències reals de veure la importància de l'expiació i l'adaptació. Observen rebutjos, però també interaccions rectificades. Veuen professionals de referència oferint als infants «companyia real» (Trevarthen 1878, Alvarez 1992), i veuen la capacitat dels infants per comunicar les seves necessitats. Segons Wilfred Bion (1991), tot això en conjunt és el que porta al que ell anomena «aprendre a partir de l'experiència». Defensa que és l'espai que hi ha entre el sentiment i l'acció —*observar, esperar i preguntar-se*— el que és tan important per a un procés d'aprenentatge emocional.

Els debats que llavors es fan al seminari també són importants per ajudar els alumnes a entendre les seves reaccions personals a les observacions. Cito les respostes d'alguns alumnes als qüestionaris que els passava cada any perquè valoressin la formació:

La formació en observació relacional m'ha ensenyat maneres noves i diferents d'estar amb els infants. Me'ls miro d'una manera diferent, amb més cura. Intento entendre què em deuen voler dir amb el llenguatge corporal, amb les expressions facials i amb el to de veu. Tot això m'ha sorprès, i m'adono que he canviat de ritme per mirar d'entendre les intencions no verbals dels infants. «Què vol?» «Per què ho fa?» «Oh, aquesta expressió ja l'havia vist! Què vol dir?»

M'ho passo bé podent observar d'una manera totalment diferent de com ho feia abans. Em fixo més en les coses, sobretot en el llenguatge no verbal dels infants i en els esforços entusiastes que fan per establir contacte amb els adults i amb els companys.

És difícil observar els infants sense que el personal s'adoni que hi ets. És per això que no m'hi havia fixat abans?

Les respostes d'aquests tres alumnes revelen uns aspectes de l'aprenentatge importants i diferents. A més a més, però, tenen alguna cosa en comú: tots tres han après a partir de l'experiència. Sembla que amb el temps han vist les coses d'una manera diferent. Hi havia alguna cosa que no sabien o que no havien comprès, i ara saben que l'han arribat a entendre i, per tant, són capaços de reflexionar-hi d'una altra manera. Sternberg (2005) afirma que si l'observador pot esperar, aleshores sorgirà un determinat tipus de comprensió del patró del material d'observació. Cal saber esperar i refrenar-se de treure conclusions precipitades perquè aflori el significat.

A les citacions extretes de les respostes dels alumnes també es percep l'alegria i la il·lusió que van viure quan van descobrir una cosa nova en les interaccions entre els infants i els adults. Aquesta nova manera de veure el llenguatge corporal dels infants i les seves intencions no verbals, juntament amb la manera com hi responen els adults, genera entusiasme i la sensació de descoberta. Ara els alumnes poden fer una pausa i mirar de donar sentit a tot això. Ja no van a les palpentes davant d'aquests fenòmens, ni els ignoren pel fet d'haver d'estar concentrats en percepcions i interpretacions més familiars.

Aquest mètode constitueix un enfocament que prioritza que els observadors entenguin les seves experiències amb infants que interactuen amb el personal per anar-se formant, de mica en mica, una imatge mental del que cal perquè una relació sigui «prou bona» (Winnicott 1985a) tant des del punt de vista emocional com del desenvolupament. Durant el període d'observació de vuit setmanes, els alumnes han estat molt a prop de l'infant i de les seves relacions. Dit d'una altra manera, la majoria d'alumnes van quedar molt afectats pel que van observar estant tan a prop de les experiències d'un infant en concret al llarg del temps. L'impacte d'aquestes experiències iniciarà en molts casos un procés d'aprenentatge emocional que els alumnes podran recuperar en el futur, quan treballin amb infants. El resum de l'observació escrita d'un dels alumnes ho pot il·lustrar:

Un petit passeig

En Tim (d'un any i vuit mesos), la Martha (d'un any) i la Linda (una treballadora del centre) juguen al sorral. En Tim allarga els braços cap a la Linda i diu «eeeh». Ella l'interroga amb la mirada i se li asseu al costat. En Tim s'alça, agafa la mà de la Linda i la condueix cap a fora del sorral. Tot seguit li assenyala una petita àrea amb gespa que forma part del pati exterior i que és a una certa distància d'allà on són. Dues treballadores més del centre, la Jenny i la Lisa, juguen amb un grupet d'infants al costat d'un tobogan. «Que vols anar a jugar amb ells?», pregunta la Linda. En Tim se li aferra al braç i diu «Linda». «No, jo no puc venir. M'haig de quedar aquí amb la Martha, però vindré de seguida. Vés-hi tu primer!», li diu. Hi ha un caminet que condueix cap a la zona de jocs, i en Tim comença a caminar-hi. Al cap d'una mica, es gira per tornar a mirar la Linda. Ella li somriu i ell continua el petit passeig. Arriba un punt en què el camí fa un revolt i en Tim queda mig amagat darrere uns matolls. S'ha distanciat força de la Linda, però encara li queda un bon tros per arribar on són la Jenny i la

Lisa. Comença a caminar més de pressa i, de sobte, s'entrebanca i cau. Comença a plorar. La Jenny s'hi acosta i li diu: «Au, vinga, Tim, que no ha estat res!» Quan ja és al seu costat, s'ajup i l'agafa a coll tot mirant-se'l, però en Tim encara plora. Un minut després, el nen s'allunya de la cuidadora i comença a caminar per tornar amb la Linda. La Jenny es queda allà on era mirant com se'n va, mentre no perd de vista el lloc on hi ha la Linda. La Linda va de seguida cap a en Tim i s'ajup al seu costat. «Que has caigut?», li diu suaument. Li agafa les mans, se les mira i n'espolsa la sorra amb molta cura. En Tim se la mira i plora. Ella l'abraça i el nen recolza el cap a la seva espatlla. La Linda se l'emporta a coll pel camí i els plors desapareixen.

Aquesta breu descripció mostra molts dels aspectes de l'observació relacional i del procés d'aprenentatge emocional. La persona que va fer l'observació ha creat per al lector un viu retrat d'en Tim intentant sortir-se'n tot sol i de la reacció que té quan ha de fer front a la seva vulnerabilitat quan s'arrisca a allunyar-se massa dels adults. Quan s'entrebanca en el camí i no té un accés immediat a la seva «base segura» (Bowlby 1989), el seu comportament d'aferrament s'activa. Comença a plorar i s'angoixa. Tant la Jenny com la Linda sembla que intueixen i respecten el comportament d'aferrament del nen. Totes dues estan disposades a ajudar-lo emocionalment. La Jenny prova de tranquil·litzar-lo i d'activar els seus recursos i la seva autonomia, sense èxit; en Tim encara plora aflagit. A continuació, intenta consolar-lo amb contacte físic i visual, però no ho aconsegueix. El nen se'n va cap a la Linda perquè el consoli ella i, potser, per restablir la relació. El seu lligam amb la Linda sembla molt fort. A mesura que s'hi va acostant, sembla calmar-se, i es consola amb la veu i el cos d'ella. El patiment del nen s'ha reduït.

Tant la Jenny com la Linda intenten ser «companyes de l'experiència d'en Tim» (Trevarthen 1978), però en Tim vol la Linda. Sembla distingir entre les dues adultes quan es vol sentir segur i protegit. D'acord amb Bowlby (1989: 11-12), això pot voler dir que la Linda li ha proporcionat una «base segura» en diverses ocasions. Ha demostrat la seva predictibilitat i potser s'ha convertit en la seva figura d'aferrament secundària.⁵ Probablement vol dir que en Tim sap que hi pot recórrer amb la certesa que serà ben rebut quan hi arribi, nodrit físicament i emocional, consolat si pateix, calmat si té por. El fet que la Linda hagi verbalitzat el que ha passat al nen («Que has caigut?») també pot donar significat a la seva experiència i facilitar-li l'assimilació d'aquests sentiments dolorosos.

Bowlby (*ibid*) defensa que l'essència del paper de base segura és estar disponible i a punt per donar resposta quan sigui requerida, encoratjar i, potser, ajudar, però que ha d'intervenir només quan sigui clarament imprescindible. Hi podríem afegir que, en la majoria dels infants més petits, tal com passa amb en Tim, ha d'empènyer cap a noves experiències, si bé també

⁵ La persona que feia l'observació va saber més tard que la Linda era també la persona de referència que tenia assignada en Tim.

és cert que un impuls contrari tendirà a fer-los retrocedir, a fer-los estar nerviosos davant del canvi, a tenir por de perdre allò que és conegut i estimat, a no voler patir el dolor per la pèrdua, i això també ens ho ha demostrat en Tim.

En els seminaris setmanals es fan debats i reflexions sobre tots aquests aspectes i interpretacions, i molts altres relacionats amb el material d'observació. La meua experiència em diu que aquests debats setmanals permeten als alumnes continuar pensant sobre el tema i mantenir-s'hi en contacte emocionalment. També proporcionen un espai en què es pot reflexionar sobre el patró dels esdeveniments observats. Alhora, evidencien als alumnes la importància de la reflexió al llarg del temps i, per tant, redueixen l'impuls que la majoria poden tenir a treure conclusions prematures i precipitades. En general, els informes d'observació escrits són cada vegada més llargs i més detallats a mesura que avancen les vuit setmanes. El més probable és que els observadors siguin cada vegada més capaços de saber què cal veure, sentir i notar i escriure-ho.

Consideracions finals

La distància entre els ideals i la pràctica en l'atenció als infants sovint és massa gran. A les escoles bressol, la causa més òbvia és la ràtio inadequada entre personal i alumnes. Sol haver-hi dèficit de personal, situació que s'agreuja per les elevades taxes d'absència laboral per malaltia i per altres motius. Una altra causa és la manca de coneixements actualitzats sobre les necessitats dels infants pel que fa a l'aferrament, la dependència i les expressions emocionals. Cal veure que la qualitat de les escoles bressol i la de la formació del professorat de preescolar estan relacionades. El canvi de plantejament (Abrahamsen 2004, 2008, R. Bowlby 2007) en la manera com entenem el grup d'infants, la importància de les relacions i el seu estil social particular requereix uns coneixements⁶ i una pràctica nous. És important que les escoles bressol apliquin aquestes noves perspectives i actuïn en conseqüència en la seva pràctica quotidiana.

Els infants necessiten atencions i comprensió del seu estil vacil·lant, i també èxit educacional cognitiu. El seu benestar emocional no pot ser ignorat. Per establir una salut emocional positiva durant aquest període tan delicat del desenvolupament de l'infant és imprescindible que tingui assegurada la continuïtat de l'atenció personalitzada al llarg de tot el dia a l'escola bressol. Estic convençuda que una escola bressol basada en l'aferrament, en què cada infant tingui assignat un membre concret del personal perquè li dediqui les atencions i se'n

⁶ Vegeu, per exemple, Løkken (2000) i la seva interessant recerca sobre la cultura del grup d'iguals en infants i l'estil social dels infants d'un i de dos anys.

responsabilitzi d'una manera prioritària, és imprescindible per a tots els infants, però encara més per a aquells que pertanyen a famílies més vulnerables.

Bibliografia

- Abrahamsen, G., E. Mørkeseth Ianke (1998a): *Roller og Relasjoner i Familiebarnehagen. Tidvise Skrifter*, nr. 22. Høgskolen i Stavanger.
- Abrahamsen, G., E. Mørkeseth Ianke (1998b): "What kind of Quality do Family Daycare Homes provide for Children under 3?" Paper presented at OMEP's World Congress. Copenhagen, Denmark.
- Abrahamsen, G., E. Mørkeseth Ianke (2001): *Samspill og Læring i Familiebarnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, G. (1997/2008, 3. ed.): *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano-Aschehoug.
- Abrahamsen, G. (2004): *Et levende blikk. Samspillsobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, Gerd (2010a): "Vær hos meg – jeg trenger deg! Tilknytning og separasjon mellom barn og foreldre". I T. S. Drønen og M. Skjortnes (red): *Med hjertet på flere steder. Om barn, misjon og flekkulturell oppvekst*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Abrahamsen, G. (2010b): "Tilvenningsperioden – en balansekunst for store og små". *Barnehagefolk*, nr. 2.
- Ainsworth, M, M.C. Blehar, E. Waters and S. Wall (1978): *Patterns of attachment: assessed in the Strange Situation and at Home*. New York: Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Ainsworth, M.D.S. (1982): "Attachment: retrospect and prospect" in C.M. Parkes and J. Stevenson-Hinde (eds): *The place of attachment in human behavior*, New York: Basic Books.
- Alvarez, A. (1992): *Live Company*. London: Routledge.
- Bion, W. (1991): *Learning from Experience*. London: Karnac Books.
- Bowlby, J. (1969/1984): *Attachment and Loss*. Vol.1 (2nd ed.). London: Pelican Books.
- Bowlby, J. (1973/1987): *Separation*. Vol. 2 (2nd ed.). London: Pelican Books.
- Bowlby, J. (1980/1986): *Loss*. Vol.3. (2nd. Ed.): London: Pelican Books.
- Bowlby, J. (1988/1989): *A Secure Base. Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Bowlby, R. (2007): "Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them". *Attachment & Human Development* vol. 9 (4).
- Davids, J. (2010): *The Nursery Age Child*. London: Karnac Books.

- Fonagy, P. and M. Target (1997): "Attachment and reflective function: their role in self-organization". *Development and Psychopathology* 9: 679-700.
- Fonagy, P. (2001): *Attachment Theory and Psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Gomez, L. (1997): *An Introduction to Object Relations*. London: Free Association Books.
- Hopkins, J. (1988): "Facilitating the development of intimacy between nurses and infants in day nurseries." *Early Child Development and Care*, Vol. 33:99-111.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998): *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity
- Legendre, A., A. Fontaine (1991): The Effects of Visual Boundaries in Two Year-Olds' Playroom. *Children's Environments Quarterly* vol. 8 (1): 2-16.
- Løkken, G. (2000): *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Prout, A. (2000): "Children's participation: control and Self- Realization in British Late Modernity". *Children & Society*, 14, pp. 304-331.
- Rustin, M., J. Bradley (eds.) (2008): *Work Discussion. Learning from reflective practice in work with children and families*. The Tavistock Clinic Series. London: Karnac.
- Röthle, M. (2001): "Rom for lærende småbarn". *Barnehagefolk*, nr. 3.
- Stern, D. (2004): *The Present Moment - in psychotherapy and everyday life*. New York: W.W. Norton.
- Sternberg, J. (2005): *Infant Observation at the Heart of Training*. London: Karnac.
- Trevarthen, C., P. Hubley (1978): "Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year", in Lock, A. (ed.): *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*. London: Academic Press.
- Winnicott, D.W. (1970): *The Child, the Family and the Outside World*. London: Pelican Books.
- Winnicott, D.W. (1985a): *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. London: The Hogarth Press.
- Winnicott, D.W. (1985b): *Playing and Reality*. London: Pelican Books.
- Winnicott, D.W. (1992): *Through Paediatrics to Psychoanalysis*. London: Karnac Books.