

APEGO Y PSICOPATOLOGIA

Patricia Mckinsey Crittenden

En este capítulo describo mi pensamiento acerca de las relaciones entre la calidad del apego y aspectos de psicopatología, desde la perspectiva del procesamiento mental de la información. Para ello, replanteo la bien conocida historia del apego en la infancia, en términos del proceso de aprendizaje para regular el funcionamiento mental e interpersonal. Después considero el efecto de la maduración neurológica en la transición al funcionamiento preoperacional y bosquejo cómo este proceso puede aplicarse a edades más tardías. En este intento, integro con la teoría del apego, varias teorías, tales como la teoría de la evolución, la del aprendizaje, la Piagetana, la Vygostkiana, la del procesamiento de la información, la relativa al afecto y la de probabilidades no lineales. Uso esto para generar un modelo de cómo los patrones de apego A/B/C de Ainsworth se diferencian con respecto al procesamiento mental de la información, usando dos dimensiones: 1.- La fuente de información. 2.- El grado de integración de la información. Finalmente discuto la relación de este modelo con la psicopatología.

TEORIA DEL APRENDIZAJE, VYGOTSKIIANA, Y MODELOS DE REPRESENTACION INTERNA EN LA INFANCIA

Tres Aspectos a Discutir:

El trabajo de Ainsworth y sus colegas ha mostrado que la sensibilidad maternal es el primer determinante de la calidad del apego en el primer año: madres sensibles tienen hijos seguros; madres inconsistentes tienen hijos ambivalentes; madres interfirientes/rechazantes tienen hijos evitativos. La distribución de estos patrones es alrededor de dos tercios seguros, un tercio evitativo, y escasos ambivalentes (Ainsworth y al., 1978; Ainsworth 1979). Hay varios puntos interesantes acerca de esta situación.

1.- ¿Cómo se desarrollan estos patrones?

Aunque la teoría del aprendizaje, a menudo se considera antitética con la teoría del apego, ambas pueden explicar el proceso mediante el cual se desarrolla esta distribución y expandir sus implicaciones en el dominio del funcionamiento mental. Esto es, aunque el apego, basado en procesos biológicos, no es aprendido, su calidad depende de la comprensión aprendida de la naturaleza de relaciones de apego específicas. Los principios de la teoría del aprendizaje puede mostrar cómo la interacción del niño con sus figuras de apego facilita su aprendizaje en el uso de la mente. Para ello, presumo que cierto tipo de aprendizaje es "privilegiado", esto es, el Sistema Nervioso Central está preparado para recibir y dar significado a un cierto tipo de información como opuesto a otra. (Gallistel y al., 1998). En los seres humanos, esto incluye información sobre otros seres humanos, específicamente, las figuras de apego. Los principios del aprendizaje son constantes a través de las especies, aunque no lo sean la atención a información específica y la disposición con la cual se aprenden asociaciones específicas.

2.- ¿Por qué hay solamente tres patrones de apego, en circunstancias que las madres son altamente variadas?

Aunque las madres varían en un continuo de sensibilidad, los niños las dicotomizan como "buenas" o "malas". Las madres inconsistentes son, a menudo, las menos identificables (conductualmente) por los niños, aún cuando la mayoría de las madres son mas o menos inconsistentes. Es como si la mente sensorio-motriz del niño pudiera construir sólo uno de dos modelos "puros" de realidad, aún cuando pocas madres calcen verdaderamente con el modelo. Es,

por lo tanto, importante saber cómo los niños corrigen los modelos para traerlos mas en línea con la realidad.

3.- ¿Cómo cambia la maduración las relaciones de apego?

El desarrollo de los patrones de interacción y de apego puede ser pensado, en términos Vygostkiiianos, como tareas en la zona de desarrollo proximal infantil (Vygotskii, 1987). Las madres pueden ser consideradas en términos de “cómo” sostienen la organización de estos patrones en el niño, esto es, el proceso por el cual proveen a sus niños del andamiaje para su aprendizaje. Esta perspectiva sugiere que, dado que la zona de desarrollo proximal se mueve hacia adelante, las figuras de apego deben ajustar su funcionamiento para continuar “encontrándose” con las necesidades del niño.

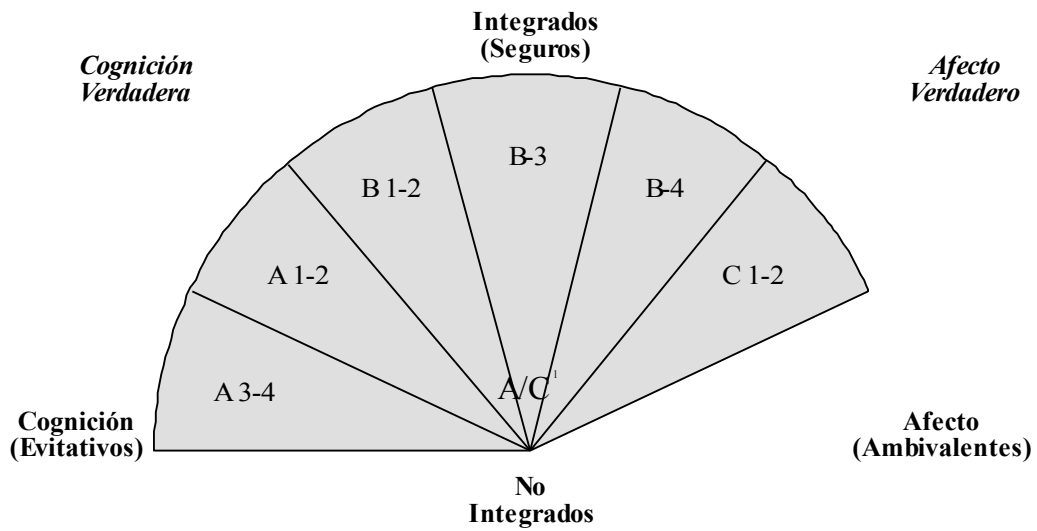
Aprendiendo a Interactuar

Permítanme describir el proceso de organización de patrones de interacción desde la perspectiva de las teorías de la evolución y del aprendizaje. Comenzando con el nacimiento, los seres humanos se comportan de modos específicos de la especie que reflejan reflejos, la habilidad para aprender asociaciones y sentimientos (Bowlby, 1969/1982; Papousek y Papousek, 1979). Una forma de enfocar esto es asociar el comportamiento reflejo, que regula las funciones esenciales de la vida, con el tallo cerebral, la mas antigua estructura del cerebro. El cerebro reptiliano (cerebro medio), la siguiente estructura involucrada, permite el aprendizaje asociativo simple, a partir de la experiencia. El niño despliega una propensión innata a formar asociaciones mentales basadas en la continuidad temporal. Estas se expresan como modificaciones a patrones reflejos innatos, tanto de tipo Pavlovianos (Rescorla 1988), como operantes (Skinner, 1938). El sistema límbico, la siguiente estructura cerebral involucrada, se asocia con respuestas afectivas que regulan el comportamiento en ausencia de experiencia previa. Como Bowlby (1969/1982) ha señalado, los sentimientos innatos de ansiedad y confort representan información codificada genéticamente que es relevante para la supervivencia. La función de estos sentimientos es modificar la conducta de manera de reducir las probabilidades de experimentar condiciones que envuelven el riesgo de resultar fatales en la primera oportunidad de aprendizaje experimental. Por ejemplo, el rápido acercamiento de un ruido en la oscuridad, representa un alto riesgo de peligro mortal. La respuesta afectiva y conductual de lucha o de vuelo (Selye, 1976), asociada con tales estímulos, reduce el riesgo. Así, los patrones reflejos E-R (en el tallo cerebral), los patrones de aprendizaje E-R (en el cerebro medio) y los patrones afectivos (en el sistema límbico), están disponibles y funcionando desde el nacimiento. El funcionamiento del cerebro medio provee los elementos para la información única, individualmente aprendida, considerando que el funcionamiento límbico representa evolutivamente la información codificada acerca del peligro. Ninguna es consciente.

La corteza cerebral, última estructura involucrada, integra información generada por el cerebro inferior a campos mas sofisticados de conocimiento. A diferencia de las estructuras cerebrales mas primitivas, la corteza cerebral se desarrolla principalmente después del nacimiento. Mas aún, este crecimiento es continuo e irregular (como la evolución misma), con períodos de rápidos cambios neurológicos, alternados con períodos de firme crecimiento adicional. El resultado se refleja en la teoría Piagetana de estados de funcionamiento cognitivo, según la cual, al final del período sensoriomotor el funcionamiento mental puede, a veces, ser consciente. Estos cuatro tipos característicos de funcionamiento proveen las bases para dirigir la tarea emergente de establecer patrones de comunicación con los cuidadores (Stern, 1985; Tronick, 1989) *que provee información significativa acerca de condiciones futuras*. Cuando los cuidadores responden a las conductas reflejas del niño, condicionadas y afectivas, de manera que lo conforten, éstos son reforzados y aprenden a desplegar conductas mas predictibles (Winnicott, 1958). En términos Vygostkiiianos, estas madres ayudan a sus niños a aprender el significado comunicacional de sus conductas y la predictibilidad de sus afectos en los otros. En términos de apego, estén apegados de manera segura (ver figura 1, B1-4). Por otro lado, cuando las señales infantiles resultan interferidas o rechazadas, el efecto es castigar al niño por su conducta. Consecuentemente, éste aprende a inhibir la conducta castigada. Lo típico es que los niños de un año de edad que llegan a ser evitativos, experimentan rechazo materno cuando despliegan señales afectivas indicadoras de su deseo de proximidad a sus madres (Ainsworth, 1979; Main, 1981). Si los niños protestan por este

resultado displacentero, frecuentemente experimentan la rabia materna. La inhibición de las señales afectivas tiene el efecto predecible de reducir el rechazo y la rabia maternas y también enseña al niño que la expresión de afectos es contraproducente. Si, además, la conducta afectiva de los cuidadores es errática, la tarea infantil de aprender el significado de los afectos, se torna aún más difícil. Irónicamente, tanto el rechazo como la interferencia de los cuidadores, emplean señales afectivas de maneras engañosas (Crittenden, 1981, 1988; Grossmann, Friedel, y Grossmann 1987; Main y Cassidy, 1988; Grossmann y Grossmann, 1991). Cuando sus niños ofrecen pocas señales afectivas, ellos a menudo irrumpen con falso afecto positivo, como si señalizaran un deseo de proximidad. No obstante, cuando hay reciprocidad en sus niños, estos cuidadores inhiben su afecto negativo y su rechazo hacia ellos. En términos Vygotskianos, estas madres crean una situación en la cual sus niños no pueden discernir el significado de las señales afectivas y aprenden a inhibir sus propias señales de deseo y de rabia (ver fig. 1.-A-2). Otros niños tienen madres que son claras en su comunicación afectiva, pero responden inconsistentemente a las señales infantiles. La inconsistencia puede consistir, tanto en sobre como en sub-responsividad. En ambos casos los niños encuentran difícil aprender a comunicarse afectivamente. Cuando los niños no pueden predecir las respuestas de sus cuidadores, se tornan ansiosos y rabiosos. La expresión de esta rabia lleva a confusión: las madres inconsistentes son, a veces, complacientes, a veces enojonas y a veces, ineficaces. En términos de la teoría del aprendizaje, los niños de tales madres están en un programa de refuerzo intermitente impredecible. Es bien sabido que tales programas de refuerzo mantienen las conductas en altas tasas, aún en el contexto de resultados negativos intermitentes. Debido a que los niños de madres inconsistentes son incapaces de hacer predicciones, son incapaces también de organizar sus conductas en base a ellas. En otras palabras, les falla la cognición. Por lo tanto, ellos experimentan la asociación temporal de deseo y su satisfacción, con rabia, incertidumbre y miedo. Alrededor de los nueve meses, aproximadamente, los niños son capaces de concentrar estos sentimientos en la persona responsable de elicitarlos o mantenerlos. En este caso, la rabia puede ser expresada como agresión a la figura de apego y el miedo de ser abandonado, así como el deseo de ser acogido por la figura de apego, se transforman en "emociones", esto es, integran estructuras cognitivo-afectivas. Sin una estrategia para cambiar las probabilidades en la conducta del cuidador, estos niños permanecen desorganizados con respecto al apego, como quiera que sea.

(fig.1-C-2).



1- Defensivos/coercitivos

Figura1. Patrones de apego en la infancia.-

Sostengo por tanto que al término de la infancia, los niños que son rotulados como seguros, han aprendido el valor predictivo y comunicacional de muchas señales interpersonales: le han dado sentido tanto a las cogniciones como a los afectos. Los niños evitativos, por otro lado, han aprendido a organizar su conducta sin ser capaces de interpretar o usar señales afectivas, esto es,

han hecho uso de la cognición, pero no de los afectos. Los niños ambivalentes han sido reforzados por sus conductas afectivas, pero no han aprendido una organización cognitiva que reduzca la inconsistencia de la conducta de sus madres. Así, los niños seguros son competentes con los modelos cognitivos y afectivos, esto es, están equilibrados con respecto a su fuente de información. Mas aún, ellos han desarrollado procedimientos internos de representación de modelos que integran ambos tipos de información en patrones de conductas que son predecibles, tanto en lo referente a la seguridad presente del niño, como a su sensación de seguridad. Niños evitativos, por otro lado, son competentes con la información cognitiva principalmente, mientras que los niños ambivalentes son competentes principalmente con la información afectiva. (fig. 1.- A -1,2, B 1,4, C 1,2) Hacia el final de la infancia, esto lleva a tres problemas cuya solución espera una mayor competencia mental en las funciones preoperacionales. Primero, los modelos representativos, tanto de seguros como de evitativos, son exagerados; representan ideales positivos y negativos de cuidadores, en circunstancias que estos son relativamente sensibles o insensibles. Segundo, los niños evitativos han aprendido a evitar las consecuencias del castigo, pero no como elicitador los cuidados que desean. Tercero, debido a que los niños ambivalentes no han aprendido cómo cambiar las contingencias en la conducta de sus cuidadores, están sin estrategia, esto es, están desorganizados con respecto al apego.

MADURACION Y CAMBIO EN LOS MODELOS DE REPRESENTACION INTERNA EN LA ETAPA PRE-ESCOLAR

Procesos de Desarrollo - Maduración Cognitiva y Afectiva;

Bowlby plantea las etapas de desarrollo del apego en términos que son compatibles, tanto con la teoría Piagetana de maduración cognitiva, como del conocimiento común respecto de períodos de rápidos cambios neurológicos (Piaget 1952; Emde, Gaensbauer y Harmon, 1976; Fischer 1980; Klinnert y al., 1984) Ambos indican el modo como la mente humana funciona en los cambios madurativos. Emde y sus colegas han hecho la observación, igualmente importante, que en la infancia los períodos de maduración cognitiva se acompañan de cambios afectivos. Por ejemplo, hay cambios cognitivos en la sonrisa que acompaña los 2 - 3 meses y en la conducta de miedo-cautela que acompaña los 7 - 9 meses (Bronson, 1972). Un modo de pensar acerca de estos cambios es considerarlos una integración crecientemente sofisticada de afectos y cogniciones, en la cual se reconoce la relación causal entre el comportamiento de las otras personas y los sentimientos propios, y también el efecto comunicativo-predictivo de las señales afectivas en la conducta de las personas. Tal integración se torna posible como resultado de cambios madurativos en la corteza cerebral. Propongo que la conducta de sumisión fingida refleja una especie de integración de discretas señales previas, en un patrón de conducta que es usado para regular la conducta interpersonal en contextos particulares.

Conducta de Sumisión Fingida, de Desarme de la Agresión y Ocultadora de Rabia.

La conducta de sumisión fingida llega a estar organizada al final del segundo año de vida y sirve para varias funciones. Su significado puede derivarse del estudio etológico de conflictos intra-especies. Cuando dos animales están en conflicto y uno es claramente el perdedor, éste pone fin al conflicto antes de ser destruido. Lo hace exhibiendo un conjunto de conductas encaminadas a reconocer el dominio del otro animal y elicitador en él la acogida (Eibl-Eibesfeldt, 1979). Estas señales incluyen el exponer el vientre, ofrecer el cuello, abrir la boca cubriendo los dientes y bajar la mirada ante el vencedor. Las primeras dos señales hacen al animal vulnerable a la destrucción; así se clarifica la dominancia jerárquica. Pero si el animal perdedor es meramente sumiso, será atacado o expulsado del grupo social (Barnett, 1975). En ambos casos está expuesto al peligro. Se necesitan, entonces, señales que restablezcan la sumisión del animal en una relación social con el animal dominante. En contraste a mostrar los dientes, señal de agresión, y sonreír, señal de aproximación amistosa, una boca abierta con los dientes descubiertos es una sonrisa con exagerada evidencia de falta de agresión y también una señal infantil de solicitud de alimento. El contacto visual huidizo indica el deseo de mantener el contacto, pero con exagerado esfuerzo para asegurarse que la

señal no pueda ser tomada, erróneamente, como mirada agresiva. Ambas señales elicitación de nutrición del animal dominante.

Antropomorfizando esto un poco, consideremos la rabia de dos animales, suficiente para luchar. Uno resulta perdedor y despliega un conjunto de conductas para terminar con la agresión del otro y restablecer la relación en una dominancia jerárquica. ¿Cuál es el verdadero estado afectivo del perdedor?. Propongo que habiendo luchado y perdido, habiéndose tomado vulnerable a la destrucción por el ganador, está asustado y enrabado, aún furioso, dados los hechos. La conducta de sumisión fingida funciona de manera similar en los niños por contener el mismo conjunto de señales mamíferas que desarmen la agresión y elicitación de nutrición, dentro de cambios en dominancia jerárquica. Los niños empiezan a mostrar agresión al final del primer año de vida. Al mismo tiempo, los niños son capaces de asociar sus sentimientos de rabia con la persona responsable por su condición. Su respuesta es rabia dirigida, esto es, la emoción afectivo-cognitiva de agresión (Crittenden, 1994). La agresión del niño puede ser tolerada porque es inofensiva. A partir de los dos años, la agresión no es tan inofensiva y puede fácilmente generar la agresión de sus padres. Con el fin de no ser muertos (o expulsados o heridos) por la rabia parental, los niños necesitan un modo de parar la conducta agresiva de los padres. Las conductas de sumisión fingida y de desarme, sirven para esta función. También elicitación de nutrición de los adultos, incluso del creciente número de adultos no familiares con quienes el pre-escolar tiene contacto. En la siguiente sección describo cómo la conducta de sumisión fingida es usada por niños de distintas calidades de apego. Niños Tipo C

Todos los niños de edad pre-escolar usan conductas de sumisión fingida para controlar la rabia de los otros. Sin embargo, para los niños con cuidadores inconsistentes, esta nueva conducta, combinada con su mayor competencia cognitiva asociada con la inteligencia preoperacional, representa la oportunidad para organizar estrategias con las cuales forzar a sus cuidadores, de responsividad inconsistente, a responder. Imagine a una niña de dos años que manifiesta su deseo por su madre. La madre está atendiendo otras cosas y no responde. La niña intensifica la demanda. Entonces ella grita rabiosamente y arroja un juguete hacia su madre. Probablemente la madre responda ahora. No obstante, su respuesta es algo incierto: ella puede reconocer su descuido y responder con dulzura, o bien, puede responder con rabia. En el primer caso la niña es reforzada a intensificar sus señales afectivas; dado que el refuerzo es impredecible e intermitente, la respuesta aprendida de la niña será más expedita e intensa la próxima vez y más difícil de extinguir. En el segundo caso, de rabia materna, la niña es reforzada en parte, al lograr la atención materna y, en parte, es castigada por la rabia. En respuesta a la rabia, sin embargo, ella puede desplegar conductas de sumisión fingida. Ambas terminan con la agresión de la madre y elicitación de acogida. Una vez que ha terminado con la rabia de la madre (y así recuperado seguridad), la rabia de la niña puede ser expresada de manera segura. Ella da la señal y su madre procura calmarla; ella hace nuevas demandas. Esto continuará hasta que la madre esté hastiada y enojada, después de lo cual la niña despliega, otra vez, conductas de desarme. El resultado es que la niña aprende a desplegar, en forma selectiva y alternada, su rabia por una parte, y su miedo y deseo de acogida, por otra. La alternancia de estos patrones conductuales en respuesta a los cambios en los estados afectivos de la madre, resultan en una estrategia coercitiva que maximiza la atención que recibe de la madre y minimiza el riesgo. Conductualmente, ella ha aprendido a usar la conducta de sumisión fingida para ocultar la rabia, toda vez que se siente rabiosa y vulnerable. Mentalmente, ella ha aprendido a separar sus sentimientos y a desplegarlos en una rápida y alternada escala de intensidad. Los cuidadores suelen sentirse frustrados o victimizados por esta estrategia coercitiva (Patterson, 1980; Lieberman, 1993). Los terribles dos años son un desafío para muchos padres y una gran dificultad para algunos. Para ganar control sobre niños crecientemente demandantes y manipulativos, muchos padres usan su superioridad cognitiva para engañar a sus hijos. Esto incluye amenazas, sobornos y trampas. Las amenazas y sobornos son simplemente la versión adulta de la conducta infantil de amenazas y sobornos. Sin embargo, las trampas merecen atención especial. Consideremos un ejemplo. En una extraña situación, una madre va a salir. Su hijo se precipita y se coge de su pierna mientras exige desesperadamente ir con ella. "Yo también voy mami, yo también voy". Su madre vuelve a la pieza y dice con gran entusiasmo: "¡Ah, mira, hay una pelota, coge la pelota!". El niño corre y agarra la pelota mientras su madre cierra disimuladamente la puerta. Otra madre maneja la situación diciendo: "Si te portas bien, te traeré un helado". El niño accede a su partida, pero cuando regresa, no trae el helado. El niño lo exige. Cada uno de estos niños está aprendiendo algo muy importante acerca de cómo usar la información. Los niños

ambivalentes descubren que la expresión abierta de sentimientos y deseos tiene pequeños efectos predecibles en la conducta de los cuidadores. Debido a que ellos no tienen los medios para manejar esto, se quedan con la mayor activación emocional de deseo, rabia y miedo. Sin embargo, los niños en edad pre-escolar aprenden que el despliegue intenso de afectos categóricos, motiva a los cuidadores a atenderlos. Por otra parte, una sensata alternancia de emociones conflictivas desarma la agresión parental e incrementa la probabilidad que los deseos de los niños sean atendidos. Finalmente, los niños aprenden a no ser engañados por razones cognitivas verbales que dan a entender que ofrecen información para hacer predictibles relaciones entre conductas. Ellos aprenden que éstas son engañosas. Perseverar en afectos desplegados con gran intensidad, lleva a resultados mas favorables. Ya tienen ahora una estrategia efectiva de coerción, basada en guardarse los afectos emergentes y defenderse contra la cognición engañosa. Los patrones de conducta amenazantes y desarmantes se alternan para regular el despliegue de rabia. La regulación se basa en el juicio de los niños respecto del estado afectivo del cuidador. Por otro lado, dado que los cambios en la conducta de los cuidadores satisface los deseos del niño, queda la apariencia de que las figuras de apego son las responsables por los sentimientos de los niños. Consecuentemente, los niños coercitivos tienden a culpar a otros por sus problemas. En respuesta a condiciones extremas, el equilibrio entre conductas amenazantes y desarmantes puede cambiar, permitiendo que uno u otro patrón llegue a ser dominante y casi descontrolado. En este caso, la conducta amenazante asciende a la obsesión con la venganza, esto es, obsesivamente agresivo (3) y la conducta desarmante llega a ser una obsesión con el rescate, un patrón de desamparo fingido. En ambos casos, los niños se comportan como si culparan a sus figuras de apego por su dolor. Tanto los niños agresivos, como los que fingen desamparo, se involucran en la toma de riesgos masivos, incluidos los riesgos del desquite, conductas de exhibicionismo peligroso, fracasos para protegerse a si mismos en situaciones peligrosas, o cualquiera de estas. Mas que simples niños amenazantes/desarmantes, ellos exigen ser atendidos y escalan sus conductas hasta que lo son. Esta concentración unidireccional en su sí mismo afectivo e interpersonal, limita grandemente el grado de desarrollo cognitivo-educacional que podrían acometer (Ver figura 2, C 1-4). Cada niño de edad pre-escolar descubre y ensaya la estrategia coercitiva. Para muchos, esta demuestra ser mas efectiva que sus patrones infantiles. En efecto, dado que la mayoría de los cuidadores son inconsistentes en algún grado, la mayoría de los niños experimentan algún beneficio con el uso de esta estrategia.

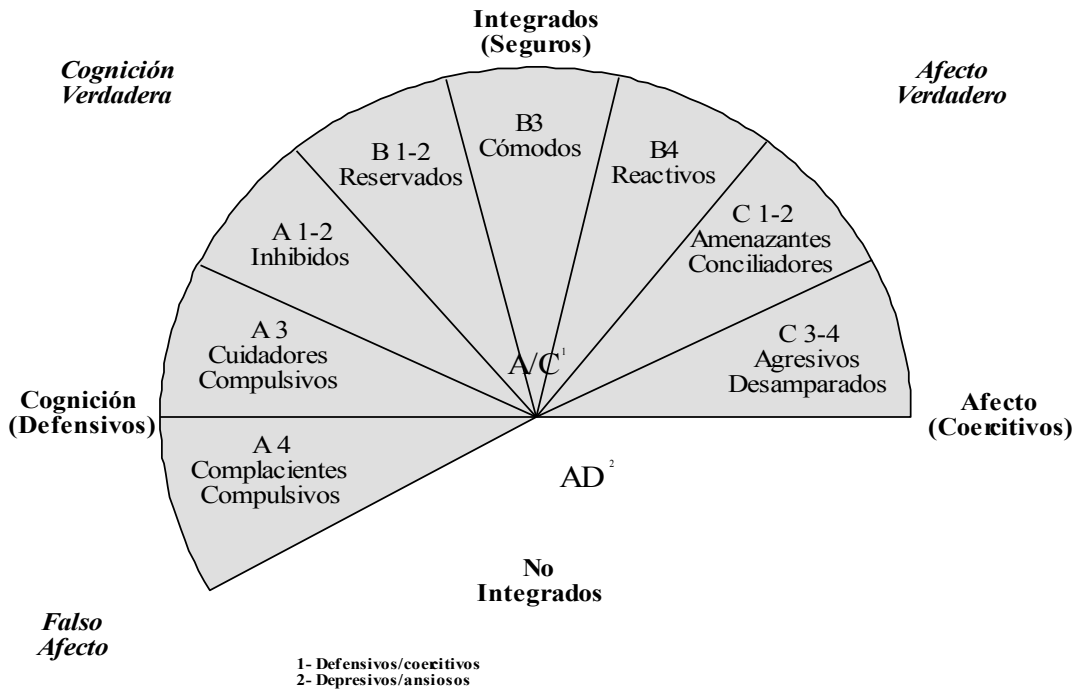


Figura 2. Patrones de apego en la edad pre-escolar-

Niños Tipo B

En el otro lado, cuidadores que son muy sensibles, especialmente aquellos que son sensibles a la necesidad de sus niños de usar sus habilidades cognitivas y lingüísticas emergentes, no refuerzan el tipo de patrón anterior ni crean condiciones que hagan probable su uso. Estos cuidadores reconocen que la zona de desarrollo proximal del niño ha cambiado en calidad y ajustan su conducta, consecuentemente. Se comprometen en negociaciones significativas con sus niños, atienden abiertamente sus pensamientos y sentimientos y disfrutan con ellos la construcción de planes entretenidos, que ellos respetaran. En otras palabras, si la madre parece aceptar las demandas del niño, las acepta en el presente. En nuestro ejemplo, cuando ella dice “ve a coger la

pelota”, ella se queda y juega a la pelota. Si ofrece recompensa por obedecer, ella da la recompensa. Los niños de tan correctas madres prueban la estrategia coercitiva, pero puede esperarse que encuentren más satisfactoria la estrategia segura de comunicación abierta y directa.

Niños Tipo A

Los niños evitativos enfrentan diferentes desafíos mientras estén en los años pre-escolares. El tema central es aprender cómo elicitación positiva. Además, aunque trabajos con muestras de clase media han identificado madres de niños evitativos como interfirientes y rechazantes, estudios de casos de bajos ingresos y con problemas, indican que algunas madres de niños tipo A son abiertamente hostiles, mientras que otras son descritas como no responsivas. Dado que el resultado del cambio preoperacional puede ser diferente para cada grupo, cada uno debe ser descrito. Debido que los pre-escolares tipo A desarrollan varios patrones defensivos diferentes, catalogo a este grupo como “defensivo”. Los niños que usan la evitación para prevenir el rechazo de madres interfirientes, enfrentan dos problemas en los años pre-escolares. Primero, como señalan Cassidy y Narvin, la evitación misma viene a ser interpretada por los adultos como una conducta abiertamente ruda. Consecuentemente, provoca respuestas de rabia en los cuidadores. Los niños pre-escolares necesitan una manera menos obvia para evitar la intrusión de sus padres. Por eso reemplazan las conductas de evitación por inhibición psicológica. Ellos miran y hablan a sus figuras de apego sin señalar su deseo de proximidad. Sin ser rudos, mantienen el intercambio entre ellos y sus cuidadores, frío, formal y cortés. Usando sus mas sofisticados comportamientos, ellos pueden tolerar, en el contexto de actividades con roles definidos e impersonales, una notable proximidad física con sus cuidadores. Por ejemplo, un pre-escolar inhibido puede permanecer junto a su madre para trabajar en un puzzle o leer un libro, pero busca evadir caricias u otros intercambios afectivos. Madres de niños tipo A, generalmente se sienten mas cómodas con tales roles definidos, con actividades cognitivas y sienten orgullo por los logros de sus hijos. Sus inhibidos niños aprenden que, aunque el afecto es engañoso, las actividades cognitivas y las cogniciones pueden ser confiables para producir resultados reforzantes.

Los niños cuyos cuidadores son retraídos, tienen problemas más complejos. Sin más atención de sus padres, ellos no pueden ni estar ni sentirse seguros. Consecuentemente, algo debe hacerse para conseguir la atención de sus padres. Las peticiones directas de soporte paternal han fallado en el logro de este fin. Como Dilalla y Crittenden han señalado, la falsificación del afecto es un buen subterfugio en la segunda mitad del segundo año de vida. Al fin de los años pre-escolares, los niños son completamente competentes para desplegar emociones que no sienten. Niños con madres retraídas aprenden a inhibir el despliegue de sus propios sentimientos y también a sustituirlo por falso afecto positivo. Por medio de esto, el niño asegura a su cuidador que todos están felices, que nada malo pasará (y no se hará ninguna petición), si el cuidador atiende al niño. Tal conducta es, por supuesto, contraria a lo natural. (Bowlby, 1980) Como sea, funcionalmente es el resultado de una elaboración del proceso mental usado en la evitación infantil y en la inhibición pre-escolar. Esto es, el niño inhibe la expresión de sus verdaderos sentimientos. Mas aún, el niño “cuidador compulsivo” (A-3) sustituye el falso afecto alegre, con el fin de atraer la proximidad psicológica de sus padres. La falsedad del despliegue de afectos puede ser determinada de dos maneras. Primero, las expresiones mismas son incompletas (“la duquesa sonríe, el pícaro sonríe; sonríe mientras es echado”), y así por delante. Además, su flujo en el intercambio de afecto es atípico por ser muy repentino, muy breve y fuera de contexto. En efecto, “alegría no contextual” es un buen término para el falso afecto positivo. Segundo, cuando el cuidador le presta atención, el niño se torna repentinamente inhibido y evade el contacto. Tales niños parecen querer estar cerca, pero no muy cerca. Como con todos los niños defensivos, la intimidad es incómoda. Finalmente, los niños defensivos cuyos cuidadores muestran una conducta hostil y exigente, aprenden en la edad pre-escolar a inhibir sus propios deseos y a hacer exactamente lo que le piden. Porque su ambiente es peligroso, los niños “compulsivamente complacientes” (A4) mantienen una cautelosa vigilancia y observación de las conductas de sus padres con el fin de anticipar sus deseos. Ellos los cumplen inmediatamente. Los intensos esfuerzos por complacer en cada detalle y hacer todo exactamente bien, pueden ser las bases de la conducta compulsiva. Además, en su esfuerzo por identificar cada predictor de rabia paterna, están expuestos a equivocarse, al tratar como causales asociaciones casuales. Este aprendizaje “supersticioso” puede ser la base de compulsiones irracionales. El patrón “complaciente

compulsivo” se acompaña, a menudo, de sobrexigencias, especialmente cuando las madres buscan evidencias de la obediencia del niño en desempeños intelectuales. No obstante, el proceso mental subyacente es de inhibición del propio afecto y su sustitución por conductas y afectos percibidos como deseados por los padres. Dado que todo niño defensivo, especialmente los complacientes compulsivos, descubren que la modificación de sus conducta reduce la amenaza de las figuras de apego, los niños defensivos tienden a asumir responsabilidades por las conductas paternas. Cuando los padres estén enojados o rechazantes, los niños defensivos tienden a sentir vergüenza. (Crittenden, 1994) Niños Tipo A/C

Además de los tres patrones básicos de Ainsworth, algunos niños cuyos ambientes son muy complejos y cambiantes, pueden combinar las estrategias coercitiva y defensiva en un patrón A/C. (Crittenden, 1985). Este patrón es mejor conceptualizado como un proceso de cambio entre extremos, en los cuales el niño está en la modalidad defensiva o coercitiva; la falta de integración entre el pensamiento afectivo y el pensamiento cognitivo es denotada por “/” (Ver fig.2) Una perspectiva alternativa es enfocar el patrón A/C como una mezcla de funciones variables que cubren la totalidad de la gradiente que va desde la completa defensa, hasta algo de defensa con un poco de coerción, y así por delante hasta lo enteramente coercitivo. Aunque tal variabilidad puede caracterizar a niños mayores, parece posible que aparezcan tan temprano como en los años pre-escolares. Entre los pre-escolares, hay diferentes formas de integración del subpatrón, por ejemplo A3/C2.

Resultados en los años Pre-escolares

Cambios en la distribución de patrones de apego.-

Esta revisión lleva a cuatro puntos principales. Primero, la importancia de la maduración en el desarrollo de relaciones de apego. Últimas investigaciones enfatizan la continuidad desde la infancia a edades posteriores. En efecto, la mayoría de estos aportes se han desarrollado y validado sobre la base de la consistencia desde la infancia hasta edades mayores. La maduración, sin embargo, puede llevar a cambios en la calidad del apego. La discusión anterior indica que el “desglose” de niños ambivalentes puede llegar a ser un número importante de niños coercitivos en los tempranos años pre-escolares, cuando la mayoría de los niños ensayan la nueva estrategia. Mas tarde, el número de C puede decrecer, como resultado de una distribución equitativa de patrones entre los cuatro a seis años de edad, la misma tendencia que sugieren los estudios de 21, 30 y 36 meses de edad. Uno puede preguntarse si lo que cambia es la calidad del apego o sólo la superficie de la conducta. Dos cosas sugieren que la relación es cualitativamente diferente. La primera es “folklórica”. Es común que las madres se quejen que los dos años de edad son particularmente problemáticos y sugieren que la calidad de la relación se deteriora. La segunda es el calce entre la estrategia coercitiva y la conducta de madres inconsistentes. Los niños de edad pre-escolar parecen haber organizado una estrategia efectiva que resulta demasiado exigente, mental y conductualmente para los infantes. Con esta estrategia a su disposición, los niños están mejor capacitados para reflejar el pleno continuo de la sensibilidad maternal. Consecuentemente, es esperable que la calidad del apego, cambie. Cambios en los modelos de representación internos de apego: Una segunda razón para considerar el apego desde la perspectiva del procesamiento mental de la información, es enfocar la atención en los conceptos de organización, reorganización y desorganización. (Crittenden, 1992). Una de las cosas más estimulantes acerca de los cambios resultantes con la maduración es el potencial de los niños para formar modelos de representación internos de relaciones de apego más precisas y estrategias conductuales más efectivas para manejarlas. Ciertamente, las funciones preoperacionales ayudan a los niños cuyas madres son inconsistentes, no responsivas y hostiles, a desarrollar estrategias más efectivas que las que eran posibles en la infancia. Además por producir nuevas habilidades mentales, los cambios de períodos madurativos crean las condiciones que facilitan la reorganización de modelos de representación que puede ser usados para predecir condiciones futuras con más precisión. Con esto quiero decir que la mente funciona de dos maneras (Lashley, 1958-60). Primero, busca regularidades, por patrones. Los patrones seguros y evitativos representan regularidades tal como son identificados por los infantes. Segundo, la mente busca discrepancias entre lo que se espera que ocurra y lo que ocurre. Con la inteligencia preoperacional los niños descubren discrepancias entre sus modelos de madre “buena” o “mala” y el comportamiento actual de sus madres (Fischer, 1980). Estas

discrepancias reflejan una percepción e interpretación mas precisa del significado de la conducta materna. Esta nueva información debe ser reconciliada con los modelos de representación existentes de los niños. Para niños de ambientes sustentadores esto facilitaría el desarrollo de modelos mas diferenciados, complejos y precisos. Cuando los niños con modelos de apego ansiosos fallan al representar y predecir la realidad con precisión en situaciones criticas, enfrentan una tarea desafiante. No sólo deben resolver una amplia discrepancia entre modelo y realidad, sino que tienen menos experiencia con los procesos de integración que los niños seguros. Esto puede llevar a esfuerzos extremos para descartar la información discrepante, con el fin de mantener el impreciso modelo. También puede retrasar el proceso de revisión hasta que una mayor entrada de información discrepante impulse finalmente a la mente a una reorganización de la información. Así, para niños apegados ansiosamente el proceso de revisión de modelos parece ser espasmódico e incómodo. Tanto la actividad mental como la conducta pueden trastabillar hasta que se complete la integración de la nueva y discrepante información (Crittenden, 1992a). Por otro lado, cada discrepancia provee la oportunidad para la corrección de modelos imprecisos y para la generación de estrategias interpersonales más efectivas. En períodos de rápida maduración, más que en otras etapas puede esperarse que se produzcan numerosas discrepancias. En cada uno de estos períodos existe la posibilidad que estas discrepancias alcancen un umbral que fuerce la atención mental e inicie la actividad integrativa.

En este proceso los niños pueden verse confusos y vacilantes. Si esto debería considerarse desorganización no es un asunto simple. Si las circunstancias han cambiado drásticamente y un modelo formalmente adecuado representa una realidad que ya no existe (por ejemplo la muerte), la desorganización parece ser un constructo apropiado para describir el cambio subyacente. Además si el período de incertidumbre da por resultado un modelo que es menos adecuado al contexto del niño que el modelo anterior, el constructo apropiado puede ser la desorganización. Si, como sea, el niño se torna consciente de la información pasada por alto previamente y está en el proceso de revisar su modelo para adecuarlo mas con la realidad, yo prefiero que reconozcamos la realización evolutiva de esta actividad catalogándola de reorganización. Desafortunadamente, tal perspectiva no provee de pautas clasificatorias que puedan ser aplicadas unívocamente a la observación de laboratorio.

Rabia.-

Un tercer punto central es que los niños en edad pre-escolar aprenden a codificar, acceder y desplegar rabia en diferentes formas que tienen implicancias para su desarrollo y en la calidad de sus relaciones. La rabia está entre las conductas de apego mas poderosas. Consecuentemente su uso, tanto por las figuras de apego como por los individuos apegados, es de gran importancia. En efecto, los patrones de apego pueden ser vistos, en parte, como estrategias para manejar la rabia. Desde esta perspectiva, las diadas seguras están suficientemente sincronizadas para no sentir rabia frecuentemente. Además, su expresión elicit respuestas rápidas que tienden a ser aliviadoras. Así, para diadas seguras la rabia funciona como señal de que importantes asuntos requieren de la atención diádica. Los niños apegados ansiosamente, por otro lado, experimentan una frustración sustancial de sus deseos, lo que provoca frecuentemente a sentimientos de intensa rabia. Tanto los niños de tipo A, como los de tipo C aprenden a regular la expresión de su rabia sobre la base de las respuestas de sus cuidadores. Los niños defensivos esperan rechazo cuando despliegan rabia o cuando sus padres sienten enojo. Consecuentemente, ellos inhiben la expresión de su propia rabia y buscan cautelosamente evidencia de rabia parental la que intentan suavizar. Cuando son mayores, pueden aprender a contener la rabia en términos que no se refieran a la persona enrabiada ni al receptor de la rabia. Los niños coercitivos experimentan la rabia conjuntamente con el miedo y el deseo de confort. Consecuentemente, ellos pueden ser incapaces de reconocer y catalogar con precisión sus sentimientos. Esto los puede llevar a extremas y rápidas oscilaciones del humor y a la inhabilidad para lograr la suficiente distancia mental para la integración cognitivo-afectiva. Sin embargo, los niños coercitivos han aprendido que las expresiones amenazantes y desarmantes de rabia incrementan la probabilidad de atención parental. Consecuentemente, muchas de sus interacciones con figuras de apego tienen la cualidad de rabia. Irónicamente para ambas diadas, defensiva y coercitiva, la rabia pierde su poder comunicativo, de modo tal que ocasiones y asuntos importantes pueden no ser diferenciados de los menos importantes.

Apego y procesamiento mental de la información. –

Como la cuarta razón para esta revisión del apego infantil y preescolar las estrategias usadas por niños en edad preescolar y las condiciones bajo las cuales las aprenden sugieren un modelo de representación bidimensional para describir la calidad del apego. Por una parte, los patrones difieren según el tipo de información usada. Los niños defensivos encuentran que la actividad cognitiva provee bases predecibles y relativamente satisfactorias para interactuar con sus cuidadores y una base adecuada para representarse la conducta de éstos. Consecuentemente ellos aprenden a depender de la cognición para regular su conducta y defenderse de los afectos. Los niños coercitivos han aprendido lo opuesto. Ellos enfatizan el afecto y descuidan o se defienden de la cognición. Los niños de apego seguro tienen acceso a ambos y los usan y por esta razón pueden ser considerados equilibrados con relación al funcionamiento mental y conductual. Los niños clasificados A/C tienen acceso al afecto y a la cognición. Difieren de los anteriores en que son incapaces de acceder y usar ambas informaciones simultáneamente. Los patrones también difieren en como usan la información. Los niños seguros-equilibrados integran la información cognitivo-afectiva. Las discrepancias entre sentimientos y cognición llevan a una actividad mental que, a menudo, produce un entendimiento más elaborado de sí mismo y la realidad; esto es, modelos de representación internos más elaborados. Así, los niños seguros-equilibrados usan automáticamente y preconcientemente la información nueva y discrepante para revisar los modelos de representación internos existentes y producir progresivamente modelos más ajustados. Aunque en cualquier momento los cambios pueden ser menores e intrascendentes, la suma de esta actividad es la reorganización en marcha de modelos de representación interna (Bowlby, 1980). Niños defensivos y coercitivos, por otro lado, se comprometen menos con la integración y reorganización (Crittenden, 1992b). Dado que mucha información es descartada como no confiable, estos niños a menudo fallan en la identificación de discrepancias. Bajo tales circunstancias, la integración a menudo no ocurre (ver figura 1).

REPRESENTACION MENTAL E INTEGRACION EN LOS AÑOS ESCOLARES Y ADOLESCENCIA

Sistemas de Memoria

En el volumen final de su trilogía, Bowlby (1980) explora el potencial de la construcción de modelos de representación interna y sistemas de memoria para explicar las distorsiones del funcionamiento mental y de la conducta. Esta perspectiva ha sido fértil dentro de la teoría de apego y la ha enriquecido con interesantes realizaciones en la ciencia cognitiva. En la siguiente sección me refiero a tres sistemas de memoria y modelos asociados (modelo de memoria procesal, semántica y episódica). La noción de modelo de representación interna procesal (Tulvieng, 1979; Crittenden, 1990, 1992b) funciona bien para describir conductas en la infancia y en los años pre-escolares. En los años pre-escolares comienzan a desarrollarse los dos sistemas de memoria (semántica y episódica) descritos por Bowlby. La memoria semántica codifica las “reglas” generales acerca de como funciona la vida (y las relaciones), como por ejemplo, “los niños buenos obedecen a sus padres” (y por lo tanto, no son castigados). La memoria semántica, en otras palabras, provee de predicciones cognitivas generalizadas y verbalizadas, especialmente predicciones relevantes para permanecer seguros. Inicialmente, como sea, está sesgada a reflejar los valores articulados por los padres; que pueden o no representar la conducta actual de los padres. La memoria autobiográfica episódica codifica información respecto de experiencias específicas, por ejemplo, la vez que te negastes a ir cuando tu mamá te llamó y ella se enojó muchísimo. Dado que la mayoría de las experiencias son comunes y no secuenciales, sus bases no son recordadas ocasión tras ocasión. Consecuentemente los recuerdos codificados en la memoria episódica y sus modelos de representación interna asociados están sesgados a reflejar experiencias no establecidas, de intensidad afectiva, particularmente aquellas con amenaza y peligro. Cuando el afecto es lo suficientemente displacentero o prohibido la memoria puede almacenarlo inconscientemente.

Usando los Sistemas de Memoria para Regular Conductas

Estos tres sistemas de memoria regulan la conducta humana bajo diferentes condiciones. Específicamente, el modelo de memoria procesal regula el día-a-día, la conducta preconiente a través del transcurso de la vida. Cuando la conducta es regulada procesalmente fracasa ante los resultados esperados, la mente puede enfocarse conscientemente en las situaciones. Accediendo a información y modelos asociados con la memoria semántica el individuo puede tratar de resolver el problema, construyendo conscientemente una nueva y más sofisticada solución conductual. Así, la memoria semántica regula la conducta solucionadora de problemas. Si la situación es de gran activación afectiva tales pensamientos razonados pueden no ser posibles. En este caso los modelos episódicos, que codifican estados emotivos similares, pueden ser activados y utilizados para regular la conducta. Debido a que la memoria accesada refleja conductas anteriores el resultado puede ser menos adecuado que la conducta regulada procesalmente y mucho menos adecuado que la conducta regulada semánticamente. Este sesgo "regresivo" es aumentado por la tendencia de los afectos a reflejar conductas sesgadas transmitidas genéticamente. Sin embargo, porque la evolución provee soluciones que han aprobado el "test del milenio" no es claro que la conducta resultante sea menos adaptativa. Ni parecería necesario presumir que el curso del desarrollo individual ha sido regresivo. En los años escolares y en la adolescencia los niños aprenden a procesar información de los tres sistemas de memoria y a construir representaciones de la realidad crecientemente precisas. Haciendo esto reducen el efecto de los sesgos de cada modulo/sistema. Puede haber, sin embargo, diferencias individuales para integrar sistemas y modelos de memoria.

Diferencias Individuales en la Integración a través de Los Sistemas de Memoria

Los individuos seguros/equilibrados están expuestos a experimentar las menores discrepancias entre los sistemas de memoria; a experimentar el mayor soporte parental en la exploración de las discrepancias y, más aún, a encontrar las menores dificultades para revisar y actualizar los modelos. El análisis mental de las discrepancias percibidas, esto es, metacognición (Main y Goldwyn, en prensa), la mayor claridad parental acerca de las discrepancias entre las conductas del niño y la explicación por sus conductas, y una nueva experiencia, pueden ser el motor para tal reorganización. Se espera que la reorganización misma resulte en una representación de la realidad más finamente diferenciada y con bases contingentes, por ejemplo "cuando mi madre esta relajada suele ser tolerante conmigo, pero cuando esta enojada por cualquier cosa puede apartarme si me pongo en su camino". Los individuos defensivos, por otro lado, estén propensos a encontrar muchas discrepancias entre el modelo semántico de lo que idealmente debería ser el caso y lo que el caso es, procesal y episódicamente. También han estado expuestos a aprender que hay desafortunadas consecuencias por la articulación consciente de estas discrepancias o por el despliegue de afectos y emociones asociadas con la activación de los sistemas de apego. Consecuentemente se puede esperar que los individuos defensivos elaboren e idealicen modelos semánticos a los que rápidamente acceden y expresan verbalmente. Estos modelos semánticos idealizados mantienen los límites de representaciones dicotomizadas que son típicas de la primera infancia. No obstante, la conducta de niños y adolescentes defensivos pueden ser reguladas por modelos procesales y episódicos (especialmente tomados inconcientemente de modelos episódicos) que son inarticulados o negados verbalmente. Individuos coercitivos por otro lado, pueden depender excesivamente de modelos episódicos dado que han aprendido a desconfiar del razonamiento cognitivo pues su sistema de memoria semántica puede ser limitada y confusa en contenido. Por ejemplo, muchas veces padres inconsistentes dijeron al niño "¿te di permiso para hacer esto?" y "¿No puedes hacer nada por ti mismo?". La conclusión semántica subyacente a estas declaraciones son opuestas y por lo tanto fallan en proveer al niño de una guía semántica de conducta. Los modelos episódicos de que hacer bajo circunstancias altamente activadoras y conflictivas puede proveer una guía mejor. Esta guía, como en los modelos semánticos de los niños defensivos, presenta al mundo demasiado rigidizado como bueno o malo. Así, los individuos defensivos tienen fácil acceso a la memoria semántica lógicamente organizada, idealizada e internamente coherente, pero poco acceso a la memoria episódica (afectiva) y poca habilidad para integrar las memoria episódicas y semánticas. A menudo entonces se muestran incapaces para proveer verdaderas explicaciones para sus conductas. Esto refleja estrechamente el pensamiento de Main respecto de los adultos destituidos (tipo A) en la Adult Attachment Interview (Main y Golwyn, en prensa). En contraste, los individuos coercitivos tienen una

organización afectiva en la memoria episódica así como un limitado acceso a los modelos semánticos y una limitada habilidad para integrar memoria semántica con episódica. Si esto es así, entonces muchos adultos preocupados deberían mostrar “falta de recuerdos” cuando se les pide proveer (semántico) adjetivos respecto de sus relaciones de apego y cuando se les pide acceder a la memoria episódica a través de estos adjetivos semánticos. Una vez en la memoria episódica debería haber poca evidencia de fracaso para recordar. Los relatos episódicos continuos de adultos preocupados (tipo C) pueden reflejar una “lógica afectiva” respecto al peligro. La ausencia de lógica afectiva o cognitiva en el discurso de los individuos puede ser la clave indicadora de traumas no resueltos, esto es desorganización en la adolescencia y la adultez (Crittenden, en prensa). Al ofrecer este modelo continúo la perspectiva de los patrones A y C, como mental y conductualmente opuestos.

Distorsión Mental de Afecto y Cognición.

Este modelo de variaciones en patrones de apego sugiere una interrelación entre apego y psicopatología. Como se puede ver en la figura 2 el patrón defensivo se define por su ajustada cognición pero como defensa contra el afecto. En los sub patrones de cuidadores compulsivos y complacientes compulsivos, el afecto no es solamente inhibido, es falsificado. Del mismo modo, los niños coercitivos realzan el afecto y se defienden de la cognición. En los años escolares, cuando los niños aprenden a usar operaciones lógico-concretas, algunos niños coercitivos usan la cognición ilógica con la cual sus padres los engañaban en los años pre-escolares. Ellos aprenden a esconder la verdad tras la apariencia de la lógica y la razón. Esto es, racionalizan. La falsa cognición involucra una apariencia superficial de lógica cuando, de hecho, la actual relación entre hechos no es como parece ser. Por ejemplo, el niño jugando al doctor con su madre puede golpearla dolorosamente fuerte con el martillo, entonces la desarma diciendo, “Yo solo quería probar tus reflejos”. Tal argumento engaña a los adultos (y a los niños que los expresan) como los motivos actuales de los niños (afectivos) los engañan también respecto de sus conductas futuras. Los niños coercitivos que usan el castigo o el desamparo fingido para coercionar a los cuidadores, están expuestos a distorsionar la lógica cognitiva hasta lo tortuoso; lógica retorcida por motivos ulteriores. Ellos inducen a error a los demás con argumentos astutos y engañosos, como aquellos que sus figuras de apego usaron para engatuzarlos. Su lógica, en otras palabras es una lógica invertida en la cual se construyen argumentos para oscurecer la verdad y para ocultar fines, que son a menudo dañinos para los otros. Consecuentemente el resultado de la secuencia lógica es diferente y a menudo opuesto al resultado esperado. Tales argumentos funcionan para forzar a las figuras de apego a condescender con sus planes cuando, si entendieran bien, ellos no aceptarían el plan. En efecto, tales planes son frecuentemente castigadores (C 5) y en ellos reflejan su obsesión por la venganza y el uso de la falsa cognición para lograrla. Los niños menos agresivos están más expuestos a ser seductores (C 6), esto es, con falsa cognición ellos seducen a otros a aceptar sus planes maliciosos. A menudo el cuidado es usado para lograr esto (ver figura 3 C5-6). Además, muchos niños coercitivos responden a otros asumiendo también que ellos son tortuosos; lo que crea en las relaciones el potencial para “juegos mentales”. La falsa cognición es el paralelo del falso afecto “defensivo”, no obstante, por ser dependiente del pensamiento lógico, se desarrolla más tarde que el falso afecto.

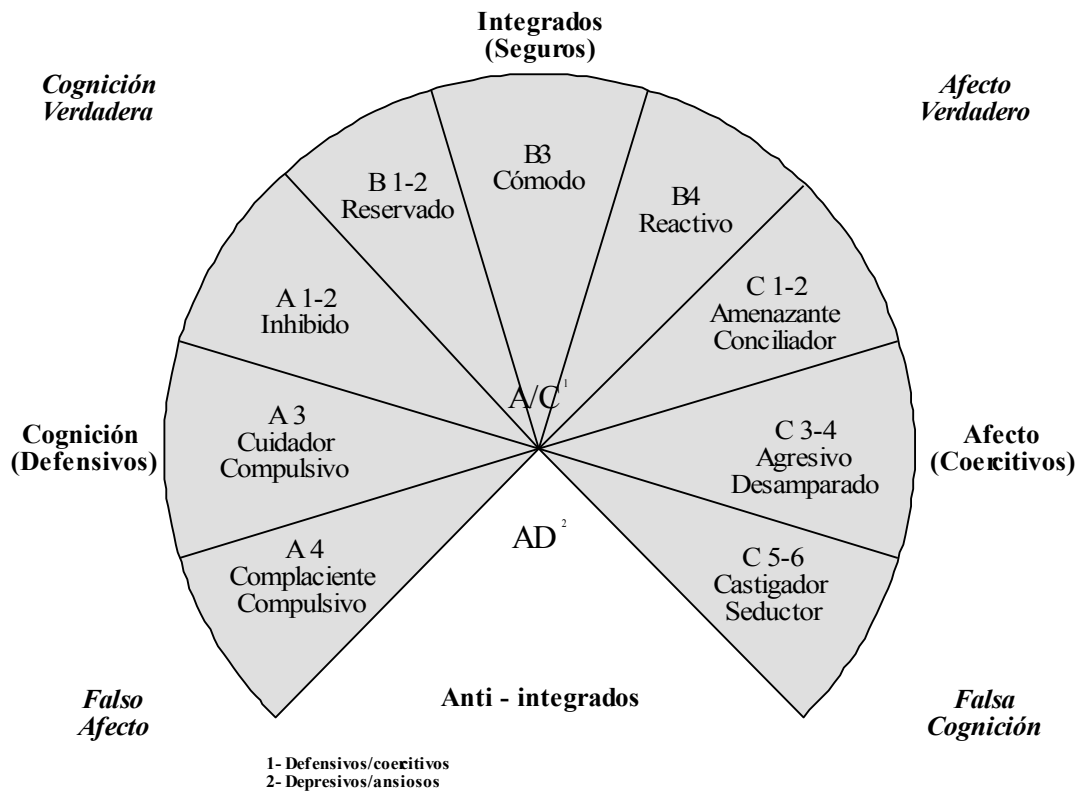


Figura 3. Patrones de apego en la edad escolar-

Consideremos un ejemplo. La puesta en escena es un juego de mesa jugado por una niña de 10 años y su madre. En el juego los jugadores deben moverse juntos alrededor de la mesa deteniéndose en distintas actividades. Algunas de las actividades interesan a las niñas, otras a los adultos. Madres y niñas obtienen puntos cuando convencen al otro a ir a su actividad. Desafortunadamente la persona convencida también pierde puntos. En este ejemplo la madre promete que si la niña la acompaña primero a la iglesia, ella la acompañará a la piscina. La niña duda de esto y quiere ir primero a su elección. De modo que la madre promete, cogiéndose tres dedos (como en el honor del scout) que ella realmente va a ir a la piscina después de la iglesia. La hija responde “¿Pero tus piernas estén cruzadas!” (una señal que anularía la promesa). Claramente la niña ha aprendido que la cognición puede engañar y ella espera ser decepcionada por su madre. Lo notable en este caso es que la hija finalmente ganó el juego pretendiendo ayudar a su madre, esto es, seduciéndola mientras la llevaba a una movida fatal que le costó la victoria.

Cuando es oscuro para un observador como un individuo aprende conductas, tal como la sospecha de ésta niña, puede atribuirlo a “proyección”. Es posible, sin embargo, que tal conducta haya sido aprendida sobre la base de una experiencia precisamente comprendida y representa la mejor predicción basada en resultados anteriores. La aplicabilidad de esta experiencia a situaciones nuevas y su responsabilidad en la modificación basada en nueva información son, por supuesto, de directa relevancia para la salud mental y la psicopatología.

AFECTOS, COGNICION Y PSICOPATOLOGIA

Complejidad y Variabilidad

He creado un modelo de desarrollo en el cual las variaciones en la experiencia llevan a variaciones en el funcionamiento mental y a variaciones correspondientes de la conducta. Estas a su vez, están frecuentemente integradas con los cambios de base madurativa en competencias mentales, creándose así el potencial para los cambios en los patrones del funcionamiento mental. Los patrones de apego se usan para definir cuatro patrones de funcionamiento mental (A-B-C-A/C). repetidos períodos de cambios y reintegraciones pueden llevar a variaciones no lineales en las vías de desarrollo. Una de las ventajas de este modelo sobre la predicción lineal basada en patrones infantiles de apego es su capacidad de respuesta a la maduración. Además, el uso de dos dimensiones (fuente de información y grado de integración) crea un marco más complejo con el cual describir la variabilidad humana que una estructura de tres categorías. En la estructura bidimensional las categorías identifican áreas en el marco dimensional; esto es “remachan” puntos definidos por las dimensiones. El que ningún individuo calce exactamente con estos puntos, especialmente con los puntos extremos, no es crítico para el argumento respecto de las dimensiones. A pesar de éste mejoramiento en la conceptualización de vías de desarrollo, hay varias razones que las hacen insuficientes para definir personalidad y riesgo de psicopatología. Primero el desarrollo es multidimensional, con otros factores además del comportamiento específico de la especie, tales como maduración y cuidado maternal, que afectan las variaciones en las vías de desarrollo. Por supuesto todos saben esto, pero cuando no es dicho explícitamente hay una tendencia a presumir que las teorías son limitadas en su construcción principal. Segundo, los individuos difieren en la capacidad mental para integrar información. Tercero, en cada vida hay un elemento substancial de suerte o cambio respecto de los eventos que ocurren.

Temperamento

Entre los otros factores que afectan el desarrollo está la variación genética individual-específica esto es, el temperamento. Como muchas discusiones acerca del apego, este capítulo ha sido escrito pensando que todos los niños llegan a los brazos de sus madres, todos igualmente listos para ser influenciados por la sensibilidad materna. Esto obviamente no es el caso, puesto que cada niño tiene una dotación genética única y un variado potencial para la expresión de esta dotación durante el transcurso de su vida. El potencial que se expresa efectivamente en cualquier caso dado, es una interacción de la dotación genética, la conducta de los cuidadores, la maduración, las circunstancias y la retroalimentación. Las diferencias en las características individuales específicas afectan las respuestas de los cuidadores a los niños, al igual como las

respuestas de los niños a la conducta de los cuidadores (Bell y Harper, 1977; Vaughn, Stevenson-Hinde y Waters, 1992). Puesto de otro modo, algo que es más típico de las teorías de apego, la capacidad de respuesta sensible de la madre se define por el éxito de la figura de apego en ajustar sus propios patrones de respuesta a aquellos de sus hijos en términos de que sean mutuamente satisfactorios. Ninguna otra cosa puede por definición ser considerada sensibilidad. Desde esta perspectiva habría pocos rasgos que son inherentemente indeseables. En efecto, los rasgos deben ser evaluados como más o menos bien ajustados con los rasgos de los cuidadores, que los habilitan para moldearlos más o menos efectivamente en ventajas personales para los niños. Por ejemplo, una sensibilidad a estímulos sensoriales mayor que el promedio podría facilitar o impedir las relaciones interpersonales dependiendo de como aprende el niño a usar esta característica. Así, características basadas genéticamente no determinan calidad de apego, pero en el contexto de distintos tipos de conducta parental, se expresan de manera diferente. Para tomar un ejemplo extremo, un alto nivel de actividad en un contexto de cuidador sensible puede ser desplegado como vitalidad, mientras que en el contexto inconsistente, puede llevar a hiperactividad y a desordenes de conducta. En el contexto de rechazo consistente, dependiendo exactamente de lo que es castigado puede llevar a proezas atléticas o a severa inhibición motora. El argumento en otras palabras, es que no es el temperamento el que crea calidad de apego ni al revés, sino más bien que su interacción crea personalidad. Mas todavía, esta interacción no es estática, no ocurre en un momento específico (por decir en la infancia) ni permanece fija de ahí en adelante. Por el contrario, la interacción entre la dotación biológica y la circunstancia es un proceso dinámico abierto a la influencia de todas las relaciones y experiencias disponibles al individuo durante toda su vida.

Auto-organización y Retroalimentación

Los seres humanos no son meros recipientes pasivos de condiciones. Sus caracteres no están formados ciegamente por información genética desconocida que interactúa con personas y hechos externos. Más bien, los individuos seleccionan sus relaciones, responden a influencias y abren nichos dentro de los cuales se desarrollan. Posiblemente lo más importante es que los seres humanos hacen estas selecciones sobre la base de la retroalimentación referida a sus conductas de parte de los demás y de ellos mismos. Más aún, hay muchas fuentes de retroalimentación. Como las percepciones algunas son seleccionadas y atendidas, mientras que otras son ignoradas o dejadas de lado. Al hacer esta selección la mente humana parece ser auto-organizada, funciona para darle coherencia a la gran cantidad de información disponible. Hay diferencias individuales de la efectividad en el uso de retro-alimentación para armonizar la conducta con las circunstancias. Algunas están ligadas a la edad, otras a la experiencia previa. La mayor madurez y una más amplia información, mejora la habilidad para usar la retro-alimentación para lograr organizaciones funcionales. Niños de cuidadores tipo B tienen varias ventajas en lo relativo a la realización de su potencial genético. Primero, cuidadores sensibles son más proclives a transformar los atributos de los niños en ventajas. Segundo, con más información disponible en sus mentes los niños seguros/equilibrados son más hábiles en el uso de la retro-alimentación. Tercero, la oportunidad de hablar abiertamente de experiencias confusas con los cuidadores capacita a los niños tipo B para beneficiarse con el conocimiento de los cuidadores. Por supuesto, estos no son atributos todo o nada, pero en el conjunto dan un ambiente seguro, lo que favorece a los niños con cuidadores equilibrados.

Inteligencia

La inteligencia es una fuente particularmente importante de variaciones individuales. Aunque asociamos inteligencia con cognición, yo diferencio estos constructos por considerar la inteligencia referida a la habilidad (de la mente) para usar información. Esta información puede ser cognitiva (generada por el cerebro medio) o afectiva (generada por el sistema límbico). La habilidad de la mente para utilizar esta información y, particularmente, para integrar información de diferentes fuentes, es la función que más recientemente involucra porciones del cerebro, esto es, encéfalo y corteza. Esta habilidad la pienso como inteligencia. Al tomar esta aproximación, reflejo una noción de inteligencia general aunque presumo que las características individuales influyen en su despliegue y lleven a diferencias en la inteligencia con respecto a varias áreas de funcionamiento (Spearman, 1927). Los cambios en la inteligencia como una función madurativa (Piaget, 1952);

capacitan a los seres humanos para manejar información de manera crecientemente sofisticada y también reflejan el funcionamiento del cerebro y de la corteza. Desde el nacimiento el valor de la información aumenta al grado que más información puede ser codificada, recuperada e integrada bajo una creciente variedad de condiciones para producir un conocimiento finamente sintonizado y una conducta más adaptativa. Las diferencias en la habilidad intelectual interactúan con la experiencia para producir variaciones y rigidizaciones de patrones y éxito en la implantación y modificación de estrategias.

Oportunidad

La tercera razón que limita la predictibilidad desde las primeras hasta las últimas edades es que la vida envuelve eventos impronosticables que afectan el desarrollo. Porque estos eventos no están ligados a la historia evolutiva propia, no son predecibles a partir de ellos. En consecuencia, las vías de desarrollo descritas aquí son mejor conceptualizadas como vías con probabilidades de resultado más que como continuidades fijas o resultados específicos. Así, el modelo se torna multidimensional con aspectos únicos para cada potencial individual. Mas aún, en el modelo bidimensional que yo he ofrecido un punto tiene muchos, aún infinito número de expresiones en una población; cada uno de esto tiene sin embargo, en común las dos características definidas por el punto. Además puede ser que las características humanas no sean iguales ni estén distribuidas normalmente en la población. En efecto, ellas pueden tender a agruparse en un estilo no lineal. Más aún, esta agrupación puede ser regular en la naturaleza, aunque no necesariamente predecible para un individuo dado. La distribución de la materia en el espacio provee una analogía. Cada punto en el espacio es especificable con coordenadas dimensionales, pero la distribución presente de la materia es desigual y sujeta a patrones (en estrellas, galaxias y así sucesivamente). Ambas, la analogía y la línea de pensamiento están sujetas a conceptualización a través de la teoría del "caos" (Gleick, 1987; Waldrop, 1992). Si es así, la noción de turbulencia en que el suave fluir de una sustancia, por ejemplo agua, es rota en remolinos, torbellinos y riachuelos después que exceden cierta velocidad, es fascinante. Aplicado a los humanos, sugiere que en circunstancias relativamente distensas todo tipo de atributos humanos se juntan en personalidades altamente variables, aunque bajo circunstancial presión la distribución uniforme se rompe creando patrones regulares y (dependiendo del nivel de análisis) sub-patrones. Si esto es correcto, ambas, dimensión y clasificación podrían ser útiles para describir personalidad. Esto es, las características relevantes del apego pueden ser descritas dimensionalmente, pero distribuidas a manera de patrones que es mejor describir categóricamente. Más aún, la importancia de reconocer los patrones como opuestos a las dimensiones puede aumentar a medida que el comportamiento refleja un mayor estrés o, en términos de apego, una mayor percepción de peligro.

Una ala de Mariposa

Para concluir esta sección ofrezco un ejemplo de cambio evolutivo que ilustra la mayor parte del punto anterior. En casa, Ana, de ocho años, fue una cuidadora para su infantil y temerosa madre y evasivamente complaciente con su ausente, seductor y sarcástico padre. En la escuela era extremadamente tímida, inmadura y apartada. A pesar de tener padres bien educados y no presentar anomalías de nacimiento ni desarrollo, ella funcionaba académicamente en el rango subnormal, logrando un sólido promedio D en sus ramos y soñaba despierta durante sus días escolares. Los profesores sensibles a su fragilidad y sintiendo ternura hacia ella la trataban amablemente, nunca la castigaban y la promovían continuamente aunque estaba siempre ubicada en las secciones más bajas. Esta situación no cambió hasta la secundaria. Allí, al final de su primer año un nuevo compañero, el "cerebro" de la clase a quien ella nunca había hablado, preguntó a Ana por qué actuaba tan pobremente cuando, en efecto era la chica más astuta de la clase. Aunque Ana nunca vio otra vez a este compañero, su conducta cambió dramáticamente. Empezó a estudiar largas horas y tanto en su trabajo escolar como en sus tareas, surgió la evidencia de la gran cantidad de lecturas con que ella había ocupado sus largos y solitarios días. Pronto, la inteligencia que había estado siempre disponible genéticamente llegó a ser la característica de su conducta. Para los compañeros de su adolescencia la inteligencia llegó a ser

su rasgo mas definido. En la adultez se transformó en la llave que la liberó del aislamiento de su niñez. Hay varios puntos importantes en esta anécdota. Primero, en un ambiente de cuidados distorsionados el potencial intelectual genético de Ana , no se utilizó hasta que ella estuvo lo suficientemente madura para usar la retro-alimentación verbal. Probablemente esto no podría haber ocurrido antes de la adolescencia. Segundo, la fuente de esta retro-alimentación fue un improbable evento casual, no mas azaroso que el aleteo de una mariposa. En efecto, Ana, como todo los niños, recibía una gran cantidad de retro-alimentación, la mayor parte de la cual era mas consistente con su conducta observable que ese único comentario. Este toque de retro-alimentación fue tan pequeño, tan impredecible y tan aislado que es casi imposible creer que pudiera tener un efecto evolutivo tan profundo. Después de todo el compañero difícilmente era una figura vincular. La importancia de éste discrepante toque de información puede girar en torno a que fue consistente, de algún modo aún no articulado, con un experiencia interna y privada de Ana y su propia inteligencia. Así, una perturbación muy menor en el fluir de eventos, vino a tener un amplio recorrido e impredecibles efectos que crecieron como si se hubieran concatenado mediante sucesivas transiciones evolutivas. Tercero, el tiempo puede haber sido un factor importante. La adolescencia dió a Ana una mayor competencia mental, con la cual organizar cambios en su conducta y también crear, en el ámbito del colegio y la familia, un tribunal que valoró sus logros académicos y dió alas a su desarrollo en contextos no sociales. Finalmente, durante el período de escuela básica, la adaptación de Ana al ambiente de su hogar podría describirse probablemente como una combinación de cuidados, quejas y un fingido patrón de conducta de desamparo (por ejemplo A/C), usado para protegerse de disfunciones parentales. Al descubrir logros académicos Ana descubrió un modo productivo de elicitar aprobación. Algunos podrían ver esto como “compensación” y, por supuesto, su organización mental y conductual sería defensiva. Como sea, esta nueva competencia incrementó enormemente la adaptatividad de su funcionamiento y cabría esperar que incrementara la probabilidad de que finalmente en algún período posterior de desarrollo, descubra la defensa y la reduzca. Tal logro puede ser digno de destacar, sin la devaluación implícita en el término “compensación”. *Vías de Desarrollo* Debido a que éste es sólo un capítulo y no un texto sobre desarrollo psicopatológico las diferencias en los resultados sólo pueden ser esbozadas en pinceladas gruesas. Los varios y, finalmente, únicos factores diferenciadores entre un resultado patológico y otro o entre resultados patológicos y un simple disconfort interpersonal (incluso la falta de problemas) no pueden ser trazados aquí. No obstante el modelo ofrecido se presta en si mismo a la complejidad y a las variaciones en los resultados dentro de un marco de procesos predecibles y válidos. Con respecto a la salud mental, el módulo implica que, con mayor edad hay potencia para mayores sutilezas de adaptación. Tal como la mente se mueve desde la clasificación dicotómica a la conciencia de distinciones mas finas. En formas similares, mientras uno se aproxima al equilibrio en la integración de afecto y cognición, las respuestas mentales y conductuales llegan a ser mas flexibles y mejor adaptadas a circunstancias únicas. Juntos, el crecimiento en edad y el desarrollo dentro del contexto de relaciones sostenedoras, maximizan el potencial de los individuos para la adaptación exitosa a variadas situaciones. Ahora se consideraran los riesgos para los niños que no han experimentado relaciones sostenedoras.

Desordenes de Conducta en la Temprana y Mediana Infancia.

Se puede esperar que los niños coercitivos muestren desórdenes de conducta que llamen la atención hacia si mismo y desórdenes de pensamiento que eluden la responsabilidad y también sugieren que hay pocas relaciones causales. Los desordenes de conducta pueden enfatizar tanto un comportamiento activo de rabia, amenaza temeridad o un comportamiento incompetente de docilidad, sumisión y miedo. De manera similar el desorden de pensamiento puede enfatizar, ya sea del si mismo o de otros, hostilidad, poder y control, por ejemplo, grandiosidad y paranoia respectivamente o, a la inversa, la vulnerabilidad, victimización o desamparo del si mismo. Ambas perspectivas de desorden implican una vaga, amorfa ansiedad “flotante” que no puede ser ligada racionalmente a la experiencia concreta. Esto es consistente con el argumento que la ansiedad tiene su origen en la evolución del afecto protector en el sistema límbico. Bowlby enfatiza la forma “desamparada” del problema, por ejemplo, niños con fobia escolar, temerosos y así sucesivamente (Bowlby 1973), considerando que la mayor atención se centra en los desordenes de conducta y otros comportamientos activos (Achenbach et al., 1991).

Ambas formas, mental y conductual del patrón de tipo C, implican que otros son responsables por la situación y que los otros deben cambiar para resolverla. En ambos casos se puede esperar que los niños coercitivos formen alianzas unidas, enredadas (y a menudo castigadoras) con otros, por ejemplo, pandillas, amigos celosos, etc. Además, los niños coercitivos más que los niños defensivos, tienden a exigir gratificación inmediata como un sustituto del verdadero confort. En consecuencia, pueden exhibir impaciencia desórdenes alimenticios ligados a la ingestión excesiva e inmadurez. Además, pueden usar conductas de riesgo que no pueden dejar de elicitar atención protectora, como por ejemplo, hiperactividad descuidada, extremo rechazo a comer, tolerancia a relaciones violentas. El riesgo irracional al que se exponen, también implica que no creen en las contingencias que suelen ligar a los hechos. Este patrón se establece en la infancia con padres inconsistentes no responsivos. La mayoría de los infantes que son enviados a servicios psicológicos calzan con el patrón de apego y funcionamiento mental coercitivo. La mayoría son también varones. Un aspecto del enfoque ofrecido aquí es que podemos pasar por alto un conjunto similar de niñas cuyo desarrollo se ve amenazado por el riesgo de llevar al extremo el falso desamparo y la tolerancia extrema a la victimización. El ejemplo ofrecido antes de Ana, lo muestra. Al generar en sus profesores conductas protectoras en la escuela básica, la conducta desarmante-inmadura de Ana le evita recibir la ayuda académica que ella necesita. Como muchas niñas, ella no fue “vista” en la sala de clases llena con niños pidiendo ayuda y en circunstancias no demasiado diferentes de las suyas, desplegando sus angustias con conductas problemas que llamaban la atención. Otros niños tipo C desarmantes-vulnerables, pueden desplegar problemas psicológicos que exigen la atención de los adultos. El rango va desde los cólicos en la infancia, las alergias, asma, enfermedades y extremo rechazo a la comida. Todo esto funciona para forzar a los adultos a brindar atención a los niños sin que éstos tengan que dar argumentos razonados por la ella. Entre los niños coercitivos que son enviados al servicio están aquellos que no pueden trabajar independientemente y reclaman constante atención de las figuras de apego o de las figuras sustitutas. Debido a que han aprendido que los despliegues intensos son necesarios para atraer la atención de sus padres, los niños coercitivos tienden a ser buscadores de atención, ruidosos y destructivos en grupos, especialmente en el colegio. El programa de refuerzo intermitente e impredecible usado por sus figuras de apego, los lleva a una rápida escalada de conductas que no cesan frente a la falta de respuestas, ni siquiera frente a respuestas punitivas. En efecto, cuando adultos como los profesores se enojan, puede esperarse que estos niños desplieguen conductas desarmantes y así se hacen atractivos y reducen el poder de la rabia adulta. Porque prestan atención a los despliegues afectivos de los otros, a su (relativa) exclusión de la cognición y al uso de despliegue afectivo para atraer atención sobre sí, estos niños suelen aparecer como teniendo déficit de atención y dificultades de aprendizaje. Un ejemplo tomado de una muestra de niños de 8 a 9 años, en una tarea cooperativa en parejas, demostró el punto. Porque Rogers no tenía “mejor amigo”, su profesora le asignó a un compañero. La tarea consistía en colorear en conjunto el entorno de una silueta hasta formar una figura real. Mientras los niños comienzan, Rogers se inquieta pero su compañero va directo al trabajo. A mayor concentración mostrada por el compañero, mayor la inquietud de Rogers, hasta que comienza a moverse por la sala y a dirigir comentarios a su compañero. El “amigo” ignoró en general a Rogers, quien estaba claramente incómodo. Hizo unos pocos intentos por colorear pero sin conexión con la tarea pedida. Finalmente se inclina hacia su compañero y le susurra “te diré un secreto si tu eres mi mejor amigo”. El compañero ignoró esta comunicación. Roger lo repite, esta vez más ruidosamente. No hay respuesta. Finalmente Roger exclamó con una voz que era al mismo tiempo enojada y vulnerable “¿eres mi mejor amigo?” con esto el otro niño giró lentamente la cabeza hacia Roger, lo miro por un rato y dijo en un parejo tono de voz “ni en sueños”. Roger se abalanzó y lo golpeó en el plexo. Sus hombros se alzaron para proteger el cuello y su cabeza se inclinó hacia adelante. Entonces se arrojó hacia atrás, cruzó el cuarto hacia la puerta y se inclinó contra el muro en posición fetal. La sala quedó en silencio por largo rato hasta que Roger se recobró. Entonces el corrió por la sala arrojando objetos, apartando muebles y gritando rabiosas amenazas. No terminó la tarea. ¿Fue hiperactivo? Si, pero para el propósito funcional de llamar la atención sobre su problema. ¿Tenía problemas de déficit atencional? Sólo si los investigadores determinan qué debían atender los niños, Roger atendió todo el tiempo a su relación con el compañero. ¿Fue incapaz de aprender? Si y no. El fue capaz de aprender, pero no cuando necesitó dedicar toda su atención a la relación y hacer frente a eventos impredecibles y a la cognición irracional de adultos importantes. Si, él tuvo desórdenes de conducta, pero por las razones explicadas. Sus padres, como otros padres de niños

coercitivos, confusos profesionales que no han sido lo suficientemente competentes para explicar los problemas extremos de Roger. Una pequeña inconsistencia puede ser incluso un toque de sumisión para rogar la aceptación de Roger. No obstante, ellos lo aman y son muy cariñosos. Exactamente como padres de niños ambivalentes y pre-escolares coercitivos. Roger representa ambos patrones, el coercitivo-amenazante y el común de desordenes de conducta. Y él es un niño. ¿Qué pasa con las niñas? ¿Qué hay respecto de los niños que despliegan patrones coercitivos-desarmantes? Sospecho que ellos experimentan idénticos problemas mentales e interpersonales, pero no son vistos por profesores que están contentos con protegerlos y que no están amenazados por sus conductas (Sadker y Sadker, 1994). Unos pocos niños defensivos podrían ser identificados en los años escolares como demasiado apartados. Unos pocos otros, podrían ser los “regalones del profesor” cuando estén bajo la autoridad de adultos, pero despliegan su rabia como matones cuando no hay adultos poderosos cerca. Como sea, se espera que la mayoría de los niños defensivos complazcan a los adultos. Ellos inhiben los afectos negativos, despliegan afectos positivos, hacen pocas exigencias y luchan por complacer las demandas adultas. Algunos tienden a esforzarse por alcanzar grandes logros. Debido a que los niños defensivos tienden a ser sobre controlados y obedientes, puede ser difícil para la mayoría de los adultos percibir que ellos inhiben sentimientos y deseos, o reconocer la tristeza, aislamiento y la rabia de estos niños. Como sea, esto propone la sustancial amenaza a la habilidad de estos niños para establecer relaciones humanas seguras y sostenedoras.

Psicopatología y adolescencia.

Mientras que los años escolares presentan a niños coercitivos con problemas de ajuste, la adolescencia presenta problemas para los niños defensivos. Se espera que los adolescentes desarrollen varias relaciones heterosexuales íntimas que son la base para la elección final de pareja (Erikson, 1950) Los adolescentes defensivos encuentran muy difícil tolerar la intimidad. En consecuencia, ellos se encuentran a sí mismos solos y solitarios (Sullivan, 1953; Erikson, 1958). Algunos niños en el subgrupo inhibidos del patrón defensivo, pueden llegar a ser aislados (ver figura 4, A5), individuos compulsivamente auto-confiados, a quienes Bowlby describe como adultos (Bowlby, 1979). Otros, pueden cubrir esto usando un sistema de conductas sexuales para enmascarar el problema. Ellos usan la promiscuidad sexual (figura 4-A6) para proveer intimidad física mientras permanecen psicológicamente distantes. Otros pueden ocultarse tras la sobreexigencia respecto a logros, lo que les trae cierta fama y aprobación, pero no confort. Para todos estos adolescentes, la incapacidad para usar los afectos honestamente amenaza su desarrollo y felicidad. A menos que se les exija acceder al afecto o se ocupen en una actividad compensatoria, como logros deportivos o académicos, se puede encontrar en ellos depresión, abuso de sustancias y promiscuidad, como lo más probable. Entre aquellos que se esfuerzan demasiado compulsivamente por la perfección existe el riesgo que los sentimientos negados de vergüenza y fracaso puedan, a veces, llevarlos al suicidio. Los suicidios de estos individuos defensivos, a diferencia de los individuos seguros/equilibrados o coercitivos, raramente se asocian con señales que advierten que el individuo se siente desesperado. Al contrario, los individuos defensivos suicidas, parecen “tenerlo todo”. Aún después de su muerte los miembros de la familia y los profesionales permanecen a menudo confundidos e incapaces de reconciliar el dolor y la secreta vida, ahora evidente con su apariencia pública. Para adolescentes coercitivos existe la posibilidad que los desordenes de conducta se conviertan en conductas verdaderamente peligrosas y violentas, incluyendo delincuencia y criminalidad. La conducta para llamar la atención que caracteriza la edad escolar de los niños coercitivos se convertirá en una postura amenazadora “en tu cara”. La actitud de culpar a otros puede expandirse hasta incluir retribución por leves ofensas pasadas como motivación para intrincadas disputas generadoras de rencor. Además, la territorialidad llega a ser un tema en los adolescentes (posible reflejo de los efectos hormonales de la maduración sexual). En este contexto, los miembros de las pandillas pueden satisfacer la necesidad de pertenecer a un grupo siempre presente, siempre disponible y acogedor que percibe las relaciones en términos coercitivos. Especialmente si ellos han aprendido la lógica invertida de la decepción, los adolescentes coercitivos pueden comprometerse en actividades ilegales. Además, son comunes las relaciones seductoras y pendencieras, algunas de las cuales suelen ser violentas. Especialmente entre las niñas se suelen usar síntomas psicossomáticos para forzar a otros a ofrecerles atención protectora. Si esto no las satisface pueden usar las amenazas o los intentos de

suicidio para expresar desamparo y exigir atención a los renuentes. Las llamadas telefónicas desesperadas o las notas de suicidio dejadas tienden a culpar a otros por actuar mal con el suicida y por no protegerlos y salvarlos. Tanto para niños como para niñas puede haber una obsesión por mantener relaciones con parejas castigadoras que las amenazan cuando la pareja obsesiva tiende a usar un patrón sumiso, la rabia puede ser expresada como agresión pasiva.

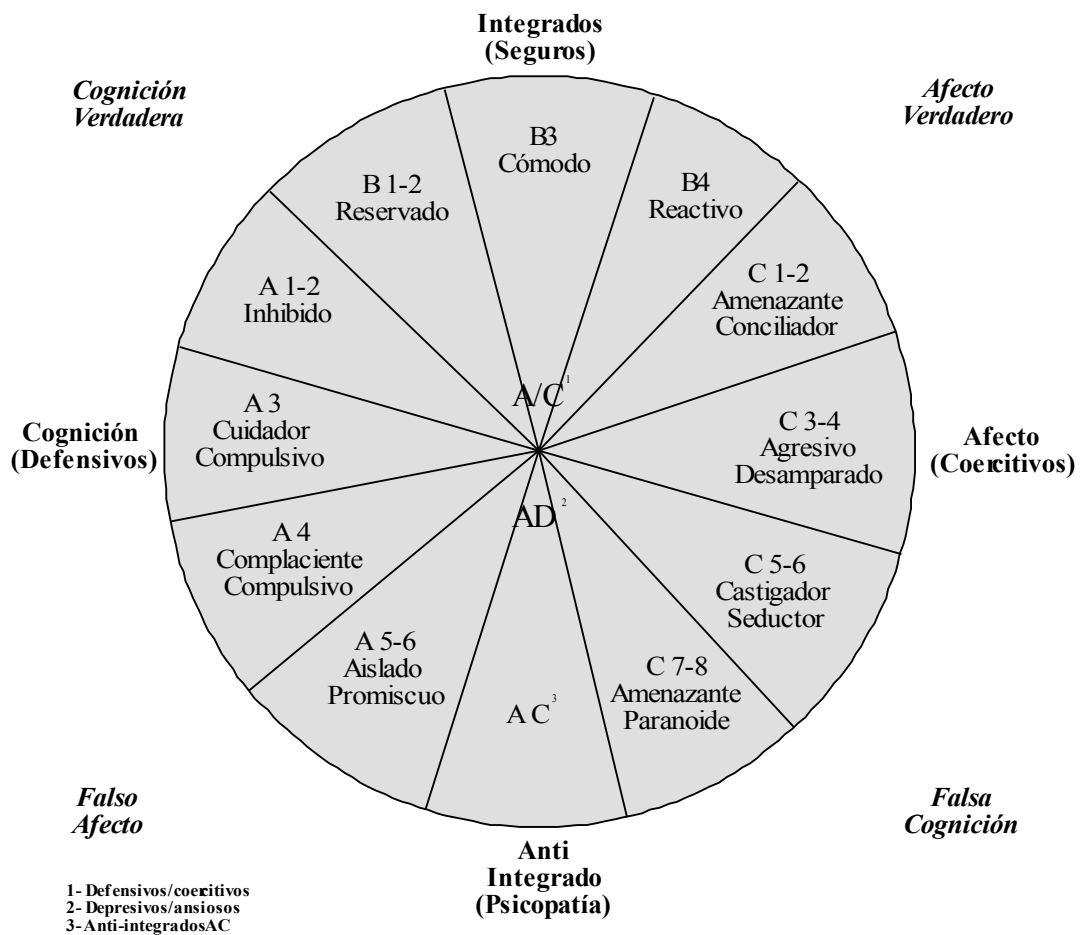


Figura 4. Patrones de apego en adolescentes y adultos.-

Patrones de psicopatología A/C.

Para algunos individuos puede haber una alternancia bipolar entre comportamiento de tipo coercitivo y comportamiento de tipo defensivo. Cuando el ambiente actual varía de manera de acomodarse a éste patrón de adaptación, éste puede ser mantenido por largos períodos de tiempo (Crittenden, en prensa; ver fig. 4, A/C).

Depresión

La depresión es una forma de psicopatología que aflige a las personas de todos los patrones de funcionamiento mental. La proposición de Gut acerca de una “respuesta depresiva básica” permite comprender este fenómeno más fácilmente. De acuerdo con Gut (1989), la respuesta depresiva básica se desarrolla cuando la mente no puede encontrar solución para las circunstancias de experiencia individual que deben ser resueltas antes de que deba ser emprendida una actividad productiva en otras esferas de la vida. Con esto, Gut quiere decir que las personas se encierran en sí mismas y muestran un creciente menor interés en las condiciones externas y, finalmente, un mínimo interés en su propio bienestar. En este estado, los individuos depresivos despliegan conductas indicadoras de depresión. Esta función está orientada a generar cuidados de los otros y así reducir el riesgo de disfunciones fisiológicas. Los individuos depresivos también rumian sus problemas. Al hacerlo, todas las energías y habilidades individuales se focalizan, despiertos y dormidos, sobre el tema central a ser resuelto. Esta intensa focalización incrementa la probabilidad de que la mente descubra una nueva solución que rompa el estancamiento y así suelte al individuo de la depresión y lo libere para volver a las actividades de la vida. Cuando la mente está sana (en el sentido de que la información es manejada libre, creativa e integrativamente), la probabilidad de encontrar una solución es buena. Cuando, como sea, las funciones mentales están constreñidas, hay un riesgo de que la solución no sea encontrada. Claramente, individuos que se defienden contra toda clase de información corren un gran riesgo de “depresión improductiva”. Más aún, aquellos que falsifican el afecto o la cognición están expuestos a correr un riesgo aún mayor. Aunque la depresión puede ser experimentada por cualquiera en respuesta a un evento perturbador, por ejemplo muerte de un ser amado o conocimiento de una enfermedad terminal, en ambos, el rango y tipo de condiciones que representan peligro de depresión y también el modo en que la depresión se expresa, puede variar según los patrones de procesamiento mental de la información. Los Individuos que se defienden contra el afecto (tipo A) están proclives a desarrollar depresión con incremento del distanciamiento afectivo e incremento del comportamiento compulsivo. Su comportamiento puede ser construido como buscando soluciones mediante una más cuidadosa administración de contingencias protectoras y sin admitir el vergonzoso defecto de necesitar ayuda (lo cual por supuesto sería de esperar que provocara rechazo). En suma, tal como se defienden los individuos no depresivos, ellos intentan desviar la atención de sus verdaderos problemas. Por otro lado, aquellos que se defienden contra la cognición (tipo C) suelen manifestar un despliegue afectivo incrementado y conductas impulsivas, esto es, agitación (Patterson, 1990). En suma, cuando otros intentan reducir su dolor proveyendo soluciones racionales, los individuos depresivos coercitivos suelen mostrar rabia y suspicacia y, para sí mismos, ofrecen soluciones crecientemente irracionales. Como otros individuos coercitivos, ellos se comportan con una exagerada exhibición de sus problemas para captar la atención de los demás. Depresión completa, esto es, el verdadero desamparo, puede resultar cuando los individuos encuentran que ni el afecto ni la cognición es una ayuda para resolver el problema de sus vidas (Seligman, 1995), algunos fragmentos de las estrategias pueden ser mezclados en una estrategia de depresión de autoconsuelo intrapersonal (ver figura 4, AD). Esta perspectiva sobre la depresión es consistente con los datos empíricos de depresión adolescente, en la cual se observaron cinco sub-tipos (Muratori, 1993). *Depresión reactiva*, encaja con la noción de Gut de depresión elicitada por eventos, la cual se resuelve por reorganización mental para una mejor adecuación a las circunstancias. Como señala Muratori, el evento puede incluir ajustes a los cambios madurativos de la infancia a la adolescencia o de la adolescencia a la adultez. *Depresión con síntomas neuróticos* parece representar una especie de tipo A moderado. Un tipo de depresión en la cual un severo aislamiento social, junto con ansiedad y mecanismos compulsivos, funcionan para defenderlo contra sentimientos de rabia y miedo. *Depresión con severo retardo motor* refleja una más severa forma de defensa depresiva tipificada por pérdida de autoestima y sentimientos de culpa; la pérdida del interés en las actividades es acentuada al punto del estupor. *Depresión con disturbios de*

conducta y depresión con severos disturbios de pensamiento reflejan dos niveles de disturbios de tipo C, en los cuales, en la forma menos severa, predomina la coerción, obsesión y teatralización, y en la forma más severa, la cognición es irracional incluyendo ilusiones persecutorias y de influencia, esto es, *amenazas* (figura 4 C7) y *paranoia* (C8).

Psicopatía (AC).

En unos pocos casos los dos procesos de falso afecto y falsa cognición pueden coalirse en adolescentes o adultos para producir una paradójica anti-integración de afecto y cognición. Porque esto implica integración, se muestra como AC, sin la oblicua (/). En tales casos, el individuo puede desconfiar tanto del afecto como de la cognición, cuya información, aunque discrepante, puede no gatillar la mente para reexplorar la realidad. En lugar de ello, la mente puede determinar que esto también es trampa y decepción o que el riesgo de responder erróneamente como si fuera verdad, es demasiado grande para ser tolerado. En tales casos, la representación de la realidad es como una falsa imagen invertida en el espejo, en la cual bien y mal, verdad y falsedad, están invertidas. La imagen, de todas formas, carece ampliamente de fluidez y fundamento. Seductores desarmantes, pero falsos, los afectos ocultan rabias internas y se aplica una aguda inteligencia para invertir los esquemas cognitivos, creados más allá de la imaginación de una persona normal. En efecto, una alta inteligencia puede habilitar a tales individuos psicopáticos para actuar con impunidad mental acerca de la intensa rabia y miedo, que todos los individuos apegados ansiosamente sienten cuando son abandonados, una vez más, por cuidadores afectuosos. Con la rabia encubierta tras una encantadora seducción y el miedo oculto detrás de una sumisión y cuidados compulsivos (figura 4), esta derivación de psicopatía tiene mucho en común con el carácter desafectivo de Bowlby (Bowlby, 1980). Usando la perspectiva del procesamiento mental de la información ofrecida aquí, para los psicópatas, la disponibilidad de un verdadero soporte y protección humanos es, en última instancia, una cruel decepción.

Síntomas, Diagnóstico y Teoría

En las relaciones bosquejadas entre la psicopatología y la teoría desarrollada aquí, yo he tenido que confiar en los diagnósticos y síntomas comúnmente usados. Los diagnósticos DCM IV no están organizados sobre las bases de la teoría. Sin embargo, ellos representan un grupo de síntomas. La mayoría de los clínicos estarían de acuerdo que los síntomas no reflejan directamente el desorden subyacente (Freud 1993) Esto es, el síntoma simple o grupo de síntomas puede tener más de una etiología. Esto hace más difícil la articulación de una nueva teoría de psicopatología. Las categorías diagnósticas son necesarias para expresar ideas familiares, pero los diagnósticos no consideran verdaderamente las nuevas distinciones efectuadas. Déjenme dar un ejemplo. Superficialmente la anorexia parece ser un desorden ligado a la inhibición afectiva y a una rígida estructuración cognitiva del comportamiento que a menudo es motivado por un componente de vergüenza que, en si mismo, es exacerbado por el surgimiento de la sexualidad. Así, debe ser un problema ligado al patrón defensivo. Puede ser. Negarse a comer puede ser una conducta de rabia cuando los padres desean expresar amor por medio de dar de comer. Esto no es inusual, ni social ni ontogenéticamente. En consecuencia, una adolescente muy enojada puede llamar la atención, y aún controlar las actividades familiares, negándose a comer. Al mismo tiempo puede expresar su rechazo al amor paternal. Cuando se combinan deseos poco claros en las palabras de los padres y comportamientos que pueden ser falsamente interpretados como hostilidad, calza mejor el patrón de la estrategia coercitiva punitiva, que el de la estrategia defensiva. El punto es que la perspectiva diagnóstica ofrecida aquí depende de la función de la conducta dentro de la relación, más que su morfología dentro de un individuo.

SUMARIO Y CONCLUSIONES

Para recapitular, yo propongo que los patrones de apego infantil de Ainsworth sean reformulados como patrones de procesamiento mental de información que varían en la medida que integran información basada en cognición y afecto para crear modelos de realidad. Las figuras de apego, entonces, son los individuos que protegen al niño de daños y a la vez le proveen el contexto interpersonal dentro del cual el niño aprende a usar su mente. Debido a los cambios madurativos periódicos de la mente, los roles de las figuras de apego cambian consecuentemente. Lo que permanece constante, como sea, es la función de la figura de apego, que provee a la persona apegada del sentido de seguridad base desde el cual aventurarse en lo desconocido, que, al mismo tiempo, parece tentador y peligrosamente amenazante. En este modelo los niños tipo B, que son llamados seguros en la infancia, están equilibrados en relación al uso de afecto y cognición. Los niños tipo A, llamados evitadores en la infancia, se defienden contra el afecto y dependen fuertemente de la cognición. Los niños tipo C, llamados ambivalentes en la infancia, usan una estrategia coercitiva basada principalmente en el afecto. En el extremo algunos niños defensivos desarrollan falso afecto y algunos niños coercitivos desarrollan falsa cognición. Estos patrones mentales y conductuales hacen a los niños vulnerables a alteraciones conductuales y atencionales, alteraciones de la intimidad y de la sexualidad, depresión y, en casos extremos, adicción a sustancias y suicidio. En unos pocos casos los patrones llevan a la psicopatía. Muchas de las ideas que he expresado aquí van mas allá de la teoría del apego que nos es familiar. ¿He ido demasiado lejos? ¿Cuánto deberíamos apartarnos de las bases seguras de Bowlby y Ainsworth? Tal vez dependa de cuan seguros seamos. Bowlby y Ainsworth son pensadores valientes e integradores que conceptualizaron realidades mas allá del rango de las entonces familiares teorías del funcionamiento humano. En este contexto me gusta pensar que Bowlby y Ainsworth no necesitarían ni querrían que nosotros mantuviéramos inmodificado todo lo que ellos pensaron. En efecto, pienso que el mejor honor para ellos es emular su método de exploración mental amplia y valiente, de pensamiento integrativo, particularmente en lo que es relevante clínicamente para aliviar el sufrimiento de aquellos que han experimentado la pérdida de la alegría en las relaciones humanas (Bowlby 1988). Este capítulo, lo ofrezco como un pequeño regalo a Bowlby y Ainsworth a cambio de su regalo a todos nosotros de una teoría magnífica, viva y de una poderosa metodología. He buscado seguir esa huella.