

# Consecuencias de la «socialización precoz»

Malisa Derendinger

## Resumen

*La hipótesis que planteo en este trabajo es que si los adultos nos desconectamos de las auténticas necesidades infantiles, si sobreestimulamos precozmente conductas adaptativas y autónomas estaremos propiciando en los niños la aparición de un fenómeno al que podemos llamar socialización precoz. Este fenómeno estaría caracterizado por la aparición, en edades muy tempranas, de conductas aparentemente socializadas —como compartir, acatar normas, inhibir respuestas emocionales, etc.— pero que carecen de la reversibilidad que caracteriza a la verdadera socialización.*

*Describiré algunas características que comparten una serie de pacientes que he tenido ocasión de tratar en los últimos años, ilustrándolo con viñetas clínicas.*

¿El bebé de seis meses o el niño de dos años, necesitan «hacer amigos»?

¿El niño de dos o tres años tiene tanta necesidad de autonomía como para que ya *se le enseñe* a abrocharse y desabrocharse el abrigo, la camisa o los zapatos?

¿No sería más respetuoso con la evolución del niño, esperar a que estas habilidades las adquiera espontáneamente, a medida que vayan entrando en su campo de intereses?

¿De quién es la necesidad de que el bebé de tres meses vaya a la guardería o de que el niño de tres años vaya a la escuela?

Estas preguntas, entre otras, se me fueron ocurriendo durante la observación de niños en el ámbito escolar, en el diálogo con educadores y en el trabajo psicoterapéutico. Cuando comencé a trabajar como psicóloga en una escuela, hace ya más de veinticinco años, me llamó la atención que los niños de dos, tres o cuatro años tuvieran que compartir el material escolar, por ejemplo los lápices de colores; y más aún que las maestras se sorprendiesen de que había niños que se apoderaban de todos los lápices y no querían compartirlos. A mí me sorprendía más

que hubiese niños que se quedaban esperando mansamente a que su compañero les devolviese los lápices, o terminara de usar un determinado color, en lugar de arrebatarlos como yo suponía que haría un niño de dos o tres años. Tampoco se les permitía llevar ningún juguete de su casa ni disponían de un cajón donde guardar sus pertenencias. El único espacio *privado* era su cartera, que pendía de un colgador.

A mi observación de que los niños de esta edad son muy posesivos y evolutivamente egoístas, y que para acostumbrarlos a compartir primero había que respetar su individualismo y permitirles tener posesiones privadas, se me contestó que eso daba lugar a escenas de celos, peleas, llantos... toda la gama de expresiones emocionales que me parecían naturales a esa edad. Pero para una maestra a cargo de veinticinco niños de tres años, lo que para mí podía ser natural, para ella era un drama. Y aquí nos encontramos con otra sobreexigencia adulta: el elevado número de niños por clase —y considero que veinticinco niños es un número elevado para esta etapa— responde a una valoración económica que no tiene en cuenta ni las necesidades infantiles ni la capacidad de contención del educador.

Tanto en esta escuela, como en otra a la que me incorporé diez años después, se fueron respetando las exigencias egocéntricas de los niños al tiempo que se introducían actividades lúdicas que facilitarían la cooperación. Por ejemplo, se incorporaron juguetes que permitieran juegos simbólicos, además de los ya aceptados juegos didácticos. A falta de un cajón para guardar sus pertenencias, se consiguió que al menos tuviesen una carpeta para sus trabajos, en lugar de amontonarlos en una pila junto con los trabajos de los demás niños. También se aceptó que, por lo menos durante el primer trimestre, que llamaban «de adaptación», se les permitiese traer algún juguete que funcionase como puente entre la escuela y su casa. Con el tiempo, la prohibición de traer objetos del hogar se fue relajando a medida que las maestras iban comprobando que podían hacerse cargo de las tan temidas escenas de celos.

A lo largo de estos años he podido observar situaciones similares en guarderías. Sentimientos como los celos, tristeza, añoranza, temor ante el extraño, y sus formas de expresión: llanto, pataleta, actitud de rechazo, etc, son temidos y se los niega («Entre mis niños los celos no existen»), o se los reprime evitando situaciones que pudieran dar lugar a su emergencia («No se pueden traer juguetes a la clase porque los otros niños se pondrían celosos» o «Las mamás han de marcharse enseguida porque de lo contrario el niño se pondrá a llorar y no querrá separarse»).

En los medios de difusión son frecuentes las imágenes de personalidades famosas acompañando a sus hijitos a la guardería. Suelen ser niños de año y medio o dos años, en algún caso su mamá estaba en avanzado estado de gestación. Los comentaristas señalan con admiración que el pequeño se queda muy tranquilo sin derramar una sola lágrima, a pesar de ser su primera experiencia escolar. Parece evidente que en la mente del periodista está la idea de que la separación de su madre es dolorosa, pero el mensaje que trasmite es que eso es educativo y que lo deseable es que el niño se aguante el dolor. Las caras serias y circunspectas de los pequeños se interpretan como señal de valentía y madurez.

Siempre había considerado a las guarderías una necesidad social de los adultos: los padres que no pueden pagar una niñera, disponen de un sitio seguro donde cuidan a sus hijos mientras ellos trabajan. No es el caso de esos «famosos» que prefieren las guarderías. Son personas con suficientes medios económicos como para que el niño permanezca en casa al cuidado de una niñera. Algunos padres, a pesar de no disponer de esa holgura económica, prefieren pagar a alguien que cuide de su niño o prescindir de uno de los sueldos —generalmente el de la madre— para no tener que llevar a sus hijos a la guardería en edades muy tempranas. Sin necesidad de conocimientos académicos, escuchan sus emociones y se dejan guiar por ellas. Entienden que lo que un bebé necesita es una madre, propia o sustituta, y permanecer en el entorno conocido del hogar. Otros padres no pueden permitirselo y en las entrevistas comunican la pena y el sentimiento de abandono que vivieron al dejar a sus niños en la guardería. Y otros escuchan los cantos de sirena de una sociedad que les dice que lo bueno para los niños es estar con otros niños y con una maestra y no con su mamá, adquirir autonomía lo antes posible, aprender muchas materias, cuanto antes mejor. Creen que así estarán mejor preparados para insertarse en una sociedad competitiva y exigente. En ciertos círculos

—y no necesariamente de nivel socioeconómico elevado— el prestigio de una guardería de niños de uno, dos y tres años se mide por las clases de lengua, psicomotricidad, plástica, e incluso salidas con una noche fuera de casa.

Si escuchamos otras voces, a mi juicio más sensatas, oiremos que las guarderías deberían facilitar períodos de adaptación en los que la presencia de uno o ambos padres proporcione al bebé una experiencia de continuidad entre su hogar y la guardería, entre sus padres y su nuevo cuidador/a. Las guarderías deberían ser sitios donde la estimulación fuese espontánea, sin pretensiones de escolarización, entendiendo por ésta la introducción de aprendizajes sistemáticos y dirigidos. Debería haber más adultos a cargo de menos niños, y prescindir de rigideces horarias y de normas que pretendan uniformizar a los niños. (Dolto, 1994) (Amorós y Portabella, 2001).<sup>2</sup>

Los bebés de seis meses no tienen ninguna necesidad de «amigos», todavía no poseen la noción de amistad, los otros bebés son para ellos unos objetos tan divertidos como un juguete o tan molestos como un obstáculo entre ellos y el adulto. (A. Freud, 1971). Creo que no hay que confundir la necesidad de *contacto social* con otros niños con la capacidad para entablar relaciones de amistad y camaradería. He podido observar niños muy pequeños, de dos y tres años, que van siempre con un mismo compañerito, sobre todo a la hora de comer o de la siesta. Se cuidan mutuamente, se consuelan, vigilan que el otro niño no se descuide su servilleta... Los cuidadores se maravillan de lo «amigos» que son. Yo no creo que sean amigos en sentido estricto. Creo que ofician de mamá el uno para el otro en momentos en los que, como bien dicen Amorós y Portabella (2001) «...aumentan las ansiedades de separación de la madre, de la familia, ya que son momentos íntimos que ponen al niño más en contacto con la ausencia.» Estas «amistades» también las he podido observar en niños que pasan de la guardería a la escuela infantil, alrededor de los tres años, y que suelen ir en pareja con otro niño que proviene de la misma guardería. Van siempre cogidos de la mano, sentados a la misma mesa, no toleran que se les separe y si esto ocurre, lloran desesperados. La pareja suele disolverse hacia los cinco o seis años, cuando están en condiciones de desarrollar amistades por afinidad y simpatía, y ya no necesitan del otro niño que les garantiza la vivencia de continuidad con su familia. En ese momento ya pueden comenzar a tener una vida privada al margen de la vida familiar.

Son los adultos los que necesitan que los niños de dos o tres años se vistan y desvistan solos, para ir más rápido en casa o porque son demasiados niños para atender en una guardería. Son los adultos los que necesitan niños autónomos que sean capaces de estar ocho o más horas en una guardería. Es un autoengaño del adulto el creer que a los bebés les va muy bien estar todo el día en compañía de una docena de bebés a cargo de un solo cuidador.

Confundiendo necesidades de los adultos con necesidades de los niños, les obligamos a someterse a exigencias excesivas, a sobreadaptarse y a desarrollar lo que podemos llamar «socialización precoz», que es, en realidad, una pseudosocialización, y que da lugar a niños pseudosocializados, pseudoadultos, que han encapsulado sus necesidades infantiles y que, con bastante frecuencia, desarrollan una serie de síntomas que dificultan la convivencia y dan origen a la demanda de psicoterapia.

El proceso de socialización es un proceso largo que comienza incluso antes del nacimiento, cuando el niño es pensado e imaginado por sus padres, incluido en un círculo social. Para que este proceso se desarrolle a partir de la diada inicial, fusional e indiferenciada, han de transcurrir unos cinco o seis años. El niño puede empezar a sentirse, entonces, un ser autónomo entre otros seres autónomos, par entre pares, con los mismos derechos y obligaciones que los otros niños, sujeto a la autoridad y bajo la protección de los adultos. Es en este momento cuando la capacidad para la amistad, la cooperación, la solidaridad comienza a desplegarse con la autenticidad que caracteriza a la verdadera socialización. Afianzada en identificaciones profundas con los valores de los adultos irá madurando a lo largo de la vida. Lo opuesto a la socialización es el egocentrismo.

Cuando se obliga a un niño a sobreadaptarse a situaciones para las que no está ni física ni psíquicamente preparado, se le impone un vínculo de sometimiento, prepotencia y falta de respeto. Este tipo de vínculo será introyectado por el niño y se constituirá en un modelo para vínculos posteriores. Las adquisiciones obtenidas no serán verdaderas adquisiciones yóicas, sino que irán a reforzar un superyó exigente y tiránico. La noción de autoridad será sustituida por la de autoritarismo.

Los conceptos de objeto, espacio y fenómenos transicionales, el proceso de ilusión-desilusión, la constitución del verdadero y falso *self* elaborados por Winnicott (1958, 1965, 1971) me ayudaron a comprender las consecuencias de una socialización precoz. La principal consecuencia sería,

parafraseando a Winnicott, una *falsa socialización*. También la noción de Bion (1963) de *reverie* materno y sus fallos dan cuenta de la capacidad o dificultad para conectar con las verdaderas necesidades infantiles.

Tanto Bion como Winnicott se interesaron por los fenómenos de comunicación madre-bebé. Bion llamó capacidad de *reverie* a la capacidad de la madre de interpretar las señales que envía el bebé sobre su estado físico o anímico y de responder de manera adecuada. Un aspecto importante de esta capacidad es el ser un buen continente de las ansiedades del infante. Si éste introyecta las capacidades maternas, se irá construyendo en su interior un aparato mental capaz de pensar y comunicarse.

Winnicott insistirá en el papel del ambiente como facilitador de este proceso, y describirá una zona intermedia entre el mundo interno y el mundo externo, entre yo y no-yo, a la que denominará espacio transicional. Los objetos que pueblan este espacio y las experiencias que ocurren en él son los objetos y fenómenos transicionales. Según Winnicott el juego y toda la actividad creadora y cultural posterior están situados en ese espacio transicional, que es el lugar del encuentro con el propio *self*, a partir de las experiencias de unión y separación con la madre. Si estas experiencias son satisfactorias, si la madre consigue identificarse con las necesidades de su hijo, sabe cómo sostenerlo para que el niño se sienta «...existiendo y no simplemente reaccionando. He aquí el origen del [*verdadero self*].<sup>3</sup> [...] Sólo el [*verdadero self*] es capaz de crear y de ser sentido como real» (Winnicott, 1965, p. 178-9). Junto con el concepto de *verdadero self*, Winnicott desarrolla el concepto de *falso self*, cuya función es defensiva y consiste en proteger y ocultar el *verdadero self*. En la salud, el *falso self* «se halla representado por toda la organización de la actitud social cortés y bien educada, por un «no llevar el corazón en la mano» [...]. Se ha producido un aumento de la capacidad del individuo para renunciar a la omnipotencia y al proceso primario en general, ganando así un lugar en la sociedad que jamás puede conseguirse ni mantenerse mediante el [*verdadero self*] a solas.» (Winnicott, 1965, p.173). En la enfermedad, el *falso self* representa un sometimiento a las exigencias del ambiente que genera un sistema de relaciones que aparentan ser verdaderas, auténticas, pero que son producto de identificaciones miméticas. Pueden ser personas muy productivas intelectual o artísticamente pero que fracasan en las relaciones más íntimas que exigen espontaneidad y

creatividad. Winnicott (1965) pone el ejemplo de un tipo de actor que sabe ser él mismo y a la vez representar un papel, diferente de otro tipo de actor que sólo sabe actuar y que se siente perdido cuando no interpreta, y cuando no se le aplaude su actuación. El aplauso representa el reconocimiento y la confirmación de su existencia.

El predominio del *falso self* crea un sentimiento de falta de consistencia, de no ser real, y en los niños este sentimiento genera irritabilidad y susceptibilidad. Da lugar, también, a la típica soberbia y arrogancia narcisista. En los niños sería el resultado de la identificación masiva con los adultos a quienes la mente infantil reviste de omnipotencia.

Describiré a continuación algunas características que comparten una serie de niños a quienes he tenido ocasión de tratar como pacientes en los últimos años.

Son niños y niñas entre tres y once años. Sus padres acuden por iniciativa propia y el motivo de consulta principal son las dificultades de convivencia: son niños permanentemente insatisfechos, mandones, despóticos, malhumorados. En un par de casos sus padres manifestaron que no se atrevían a tener otro hijo.

Fueron niños deseados, pero durante el primer año de vida sus madres padecieron distinto tipo de problemas personales que seguramente interfirieron en su relación con el bebé y le forzaron a una sobreadaptación. La madre de Sara, por ejemplo, padeció una fuerte depresión que atribuía a sus dificultades para hacerse cargo de un bebé y de su otra hijita de cuatro años; no podía soportar los celos de la niña mayor y le faltaba el apoyo de su marido, siempre ausente. La vida de la madre de Adrià estuvo en peligro a causa del embarazo y el parto debido a una enfermedad cardíaca. Tanto la abuela materna de Adrià como las de Silvia y Ani intervinieron decisivamente en su crianza, obstaculizando el vínculo con sus madres, personas inseguras y dependientes. Andrés, por su parte, fue un bebé frágil y endeble, y su madre cuenta que lo manipulaba con mucho temor. De su relato se desprende que había exceso de control emocional en el contacto con el niño.

Todos estos niños fueron a guardería a edades muy tempranas, entre los seis y los dieciocho meses. Se «adaptaron» muy bien, a excepción de Andrés que, dado que enfermaba constantemente, dejó de ir a la guardería y pasó al cuidado de una canguro. La «buena adaptación» significa que no lloraban al separarse y que se quedaban muy contentos. Como es frecuente en niños criados por otras personas, los

padres no recuerdan detalles de su evolución: han delegado las funciones de crianza en abuelas y educadores. En mi opinión, éste es un elemento que modula la relación y la convierte en una relación fraternal más que materno o paterno filial. La impresión que me producen estos padres es que son hermanos mayores al cuidado de hermanitos pequeños.

Otro elemento importante en la personalidad de los padres es su dificultad en el manejo y contención de la agresión. La agresividad de sus hijos les desborda. Las pataletas de los niños ante cualquier frustración los desespera y en algún caso les lleva a preferir no salir con el niño para evitar conflictos en público.

Cuando recibo por primera vez a un niño tengo por costumbre recomendar a los padres que sea uno de ellos el que lo acompañe. De esta manera puedo hacerle pasar si se trata de un niño pequeño que no quiere quedarse a solas conmigo. Con los niños mayores suele ser suficiente que el padre o la madre esperen en otra habitación. A partir del momento en que veo que se queda confiado en mi presencia, le pido a la persona que acompaña al niño que se marche y vuelva a buscarle. Con estos niños mis precauciones fueron totalmente innecesarias: sus padres los dejaron en la consulta y se marcharon a hacer un recado. Los niños parecían quedarse muy tranquilos y, aparentemente, la única angustiada por la situación era yo. Mi extrañeza fue mayor cuando en una segunda o tercera entrevista con sus padres me enteré que a todos les aterrizzaba quedarse solos en una habitación o desplazarse solos por la casa. Tenían éste y otros síntomas fóbicos importantes que no se me habían comunicado.

Otra característica de estos niños es que no jugaban ni tampoco lo hacían en las sesiones. Preferían dibujar o hablar. Manifestaban que ya eran mayores para jugar, o que esos juguetes eran de niño pequeño, o simplemente los ignoraban y de vez en cuando hacían uso de ellos como para darme el gusto. Al único al que no le puse juguetes fue a Andrés. Tenía once años y sus padres me habían explicado que nunca había jugado. Pensé que aunque fuesen juegos adecuados a su edad, podían representar una ofensa narcisista difícilmente perdonable. Así que me limité a ponerle papel y lápices. Con el tiempo fabricamos entre los dos una pelota de papel con la que jugamos interminables, y a veces violentos, partidos de *fútbol-mesa*, *baloncesto-papelera*, y un original —y muy *simbólico*— juego que consiste en que uno intenta encestar la pelota en la papelera, mientras el contrincante se esfuerza en «estropear»

el intento, o sea, en evitar que la pelota entre en la papelera. Transcurridos unos meses de tratamiento, Andrés comenzó a jugar en casa con su hermanito de cinco años y con los juguetes que le habían regalado a él cuando tenía esa edad y que nunca había utilizado.

Ani de cuatro años y Sara de siete, hicieron unos tímidos intentos de jugar en sesión. Primero apilando maderas en equilibrio muy inestable y disfrutando mucho cuando se les caían. Un juego propio de un niño de dos años. Luego comenzaron a montar escenas estáticas: Ani escenas de dar de comer y dormir a los muñecos o poner a los animalitos en fila: «estaban en la escuela»; Sara construía calles con semáforos y casas. En ocasiones, muy aisladas, las escenas se dinamizaban con la introducción de un suceso violento y agresivo que era rápidamente reprimido. Pronto sus formas de comunicarse conmigo siguieron derroteros muy distintos: Ani se dedicó a destruir todos los juguetes que podía, y más adelante prefirió dibujar y escribir. Tuvo dificultades para aprender a escribir. Se había estancado en la fase de imitación de la escritura, con la diferencia de que ella creía escribir palabras inteligibles. Interpretándole esta pseudoescritura y su temor de no ser capaz de escribir de verdad, se lanzó a escribir al regreso de unas vacaciones de Semana Santa: sin la presión de la escuela y de la rivalidad con sus compañeritos que ya escribían. En las sesiones terapéuticas nunca desarrolló una actividad lúdica propiamente dicha —sus padres interrumpieron el tratamiento a los dos años coincidiendo con el nacimiento de una hermanita— pero sí comenzó a jugar, al poco tiempo de iniciada la terapia, en su casa y en la escuela.

Cuando Sara decidió abandonar sus frustrados intentos de jugar, comenzó a escribir o, mejor dicho, a dibujar letras y palabras: «¡Me encanta escribir!», decía, pero, en realidad, lo que le encantaba no era tanto el contenido de lo que escribía, sino la forma que daba a las letras. Hacía caligrafía. Al año de tratamiento comenzó también a jugar a juegos más o menos reglados y a adivinanzas; continúa escribiendo pero para contarme experiencias cotidianas, el contenido se ha vuelto más importante que la forma.

De todos estos niños, Adrià es el que más tiempo lleva de psicoterapia: tenía cinco años cuando le trajeron sus padres, y ahora tiene diez. También empezó dibujando, pero luego prefirió jugar. Y también comenzó a jugar solo en casa, sin requerir la presencia de un adulto. Adrià es hijo único. Los cambios que se han ido produciendo en

su actividad lúdica ponen de manifiesto un cambio en sus relaciones, tanto en su mundo interno como en el externo. Sus juguetes preferidos son unos muñecos de plástico a los que ha asignado roles que se mantienen a lo largo del tiempo. Representan dos familias compuestas de padre, madre, hijo, hija. Al principio los adultos prácticamente no contaban o eran muy malos y había que matarlos. Luego apareció una clara disociación entre una pareja de padres buenos y otra de padres malos, entonces mataba a estos últimos. Los niños siempre se hacían cargo de todo: defendían a los padres de ataques de monstruos, marcianitos o robots muy poderosos; si jugaban al fútbol o hacían carreras, ganaban siempre los niños, sobre todo uno con el cual estaba claramente identificado; también derrotaban a los padres en lucha cuerpo a cuerpo.

Creo que Adrià con sus juegos comunica con más riqueza plástica lo que a mi entender le sucede de forma similar a mis otros pacientitos: él es el niño triunfante, que no tiene límites ni frustraciones, jamás fracasa —si se ve perdiendo hace trampas—, impone sus leyes a los adultos, que pasan a representar sus aspectos desvalidos y dependientes. Vive en un mundo ilusorio y mágico en el que mandan los niños. Parapetado en sus defensas maníacas no puede crecer, continúa siendo un niño pequeño que se orina en la cama, que tiene miedo de todo, que no se atreve a preguntarle nada a la maestra. Dentro suyo hay un bebé que aún no tolera que sus padres tengan una vida privada de la que él no participe. Y ha conseguido que en la vida real sus padres se ajusten a sus deseos y prácticamente no tengan vida de pareja. Al mismo tiempo aparentaba, frente a los extraños, ser un niño muy maduro y correcto. Actualmente acepta más la autoridad de sus padres. Los roles de los adultos y de los niños son más realistas. Aceptar la dependencia le va permitiendo ser más autónomo y más auténticamente niño.

A diferencia de Adrià, los otros niños inhibían rápidamente cualquier manifestación de agresividad que, por otra parte, revelaba un considerable sadismo. Con todos ellos, incluido Adrià, el clima transferencial fue, durante un tiempo, tenso y temeroso. Contratransferencialmente sentía que, estando en presencia de niños que parecían mayores de lo que eran, a la vez debía atender a alguien muy pequeño que pugnaba por hacerse oír por detrás de sus aires adultiformes. Para ir al lavabo, por ejemplo, se las arreglaban para que les acompañase con diversas excusas, pero jamás reconocían que tenían miedo de ir solos. Su miedo a la soledad, o era un invento de sus padres, o era cosa del pasado.

Reflexionando sobre mi actividad interpretativa, reconozco una línea en común con todos estos niños, y es el intento de rescatar el *self* infantil, escondido detrás del adultiforme. Entre el bebé y el adulto, existía un niño que no tenía ni idea de cómo se comportaba, pensaba, sentía, en definitiva de cómo era un niño de su edad cronológica.

Mis interpretaciones apuntaban —y en algunos casos continúan apuntando— a desmontar al niño *adultizado*, o sea, al niño al que le han atribuido rasgos propios de un adulto y esperan de él comportamientos adultos, y que, en un interjuego de identificaciones proyectivas, se convierte en un niño adultiforme.

Con sus padres también he trabajado en este sentido: resituarse como adultos con relación a un niño. Con mayor o menor éxito según los casos. Pero, por lo menos, creo que todos han comprendido que no es bueno ser un niño adultiforme, aunque en un comienzo ellos se quejaban del despotismo de sus hijos, su apariencia de madurez les halagaba, o por lo menos no les molestaba.

En estos historiales parece claro que ha habido lo que Winnicott (op. cit.) denominaba «fallos ambientales», en los que se combinan déficits en la capacidad de *reverie* materno (Bion, op. cit.), con falta de consistencia en la función paterna. Combinados con estos fallos ambientales están, seguramente, las características personales de estos niños que hicieron que su evolución fuese ésta y no otra. Pero en nuestra sociedad actual deberíamos identificar además otros factores.

Así como en la época de Freud habríamos tenido en cuenta la personalidad de la nodriza o de la niñera, por lo menos en las clases altas, en nuestra época no podemos ignorar a sus sustitutos: los canguros, las guarderías o *escoles bressol* y la escuela infantil, que ya no son exclusividad de clases altas. En nuestros días creo que hay una gran población infantil que carece de «mamá suficientemente buenas», al decir de Winnicott, —y con otros términos, de M.Klein, Bion y otros pensadores psicoanalíticos— tanto porque sus madres estén trabajando, tanto porque crean que es mejor dejarlos en una guardería que cuidarlos ellas mismas, como por las características de sus sustitutos. Son muchas las historias que he escuchado sobre niños que han pasado por una o dos guarderías, o por media docena de canguros en sus primeros años de vida. Algunos canguros les duraban un mes o dos, otras un año o más, y cuando ya se habían encariñado se marchaban... Estas historias se parecen —salvando las diferencias— a las de los niños institucionalizados que no pueden

desarrollar afectos profundos y permanentes como resultado de las constantes pérdidas que sufren.

En mi opinión, una niñera o una abuela, con buen contacto emocional consigo misma, puede sostener emocionalmente no sólo al niño sino también a su madre en la dolorosa experiencia de separación. Y puede contribuir a crear ese puente de unión, esa zona intermedia de experiencia que Winnicott llamó objeto y fenómenos transicionales y que da origen al simbolismo y a la experiencia cultural. En los pacientes descriptos ese puente de unión y separación había fallado y el resultado fue el desarrollo de personalidades del tipo *falso self*.

La guardería, la *escola bressol*, la escuela infantil deberían, también, poder cumplir esa función de nexo. Creo que en muchos casos lo hacen, por ejemplo con niños provenientes de familias desestructuradas. Pero en la medida en que se imponga un modelo de institución en la que hay que atender a muchos niños porque de lo contrario no salen los números, o en el que prima un criterio pedagógico dissociado de contacto emocional, me temo que iremos «fabricando» muchos niños *falso self*. Niños adultizados, pseudosocializados en los que el verdadero *self* infantil queda oculto.

Me preocupan, aún más que mis pacientitos, aquellos otros niños que no muestran síntomas ego o socio-distónicos y quedan sometidos a la tiranía de la precocidad confundida con «normalidad». Y la precocidad que no está apuntalada en unas sólidas bases sólo conduce a una falsa madurez.

Para concluir, dos imágenes que a mi entender muestran un abismo en cuanto a la empatía con las necesidades de un niño: Una maestra de guardería espera a los niños en la puerta. Una mamá llega con su niño de año y medio en brazos e intenta traspasarlo a los brazos de la maestra. Ésta, con los brazos caídos a lo largo del cuerpo, le dice, medio en serio, medio en broma: «¡Déjalo en el suelo, mujer! ¡Que ya sabe caminar solo!». En descargo de esta educadora puedo decir que no todos los humanos podemos hacernos cargo de diez bebés de año y medio al mismo tiempo. Quizás por eso no se dan en la naturaleza partos múltiples de diez niños. Otra escena: Una maestra de enseñanza infantil comenta preocupada a la psicopedagoga de la escuela que sus nuevos alumnos de tres años, al poco rato de estar jugando comienzan a preguntarle, con aire de estar aburridos, que cuándo harían «fichas», o sea, trabajos de papel y lápiz.

Mi experiencia con educadores me lleva a asegurar que ambas son profesionales serias, dedicadas a su trabajo, y que hacen horas extras para perfeccionar su cometido. La diferencia quizás

estriba en que una las dedicará a fabricar material y estudiar técnicas con los que atraer la atención de sus pequeños «alumnos», y la otra quizás lo dedique a comprender lo que necesita un niño. La diferencia es importante. Unos niños estarán sobreestimulados y otros podrán reencontrar lo que habían perdido: la capacidad de jugar, el trabajo más importante y serio de un niño. Aquello que más tarde se transformará en estudio y luego en actividad laboral.

Quisiera terminar este artículo con otras preguntas referidas, ahora, a la adolescencia: ¿Tiene algo que ver lo que he expuesto con los fracasos en la escuela secundaria? ¿con estos adolescentes que parecían tan brillantes pero que no terminan de hacerse adultos? ¿que fracasan en sus estudios? ¿con la violencia y con la falta de respeto de los adolescentes en las aulas? ¿con la dificultad de los profesores de enseñanza secundaria para ser escuchados?

Anticipo una respuesta: creo que sí, que algo tiene que ver, aunque probablemente no todo. Creo que cualquier exigencia en el sentido de una sobreadaptación genera una falsa adaptación; que un exceso de estimulación genera pasividad; que un aprendizaje promovido antes de que exista la capacidad de aprehenderlo genera automatización o mecanización; que si entramos en la contradicción de exigir a los bebés como si fueran niños y de consentir a los niños como si fueran bebés, generamos pseudoadultos. Generamos personas con una identidad endeble, poco consistente, que tendrá dificultades para enfrentar las turbulencias de todo tipo que surgen en la adolescencia. Avanzar hacia una identidad adulta exige poseer una identidad sólida que permita al adolescente abandonar su identidad infantil sin hundirse y sin tener que aferrarse a identidades prestadas, confusas y superficiales.

**Malisa Derendinger**

Buenos Aires 28-32, Entlo 2<sup>a</sup>

08036 Barcelona

93 430 61 89

malisader@jazzfree.com

## Notas

1. Este artículo es una versión ampliada de la que leí en la Jornada «25 anys de psicoteràpia psicoanalítica», organizada en Barcelona por la *Associació Catalana de Psicoteràpia Psicoanalítica*, el 26 de mayo del 2001 y del trabajo «¿Niños tiránicos o tiranizados?», presentado en las *IV Jornades d'Intercanvi en psicoanàlisi «Mes enllà del principi del plaer»* organizadas en Barcelona por *Gradiva, Associació d'Estudis Psicoanalítics*, en octubre del 2001.

2. Coincido ampliamente con C. Amorós y A. Portabella en el modelo de guardería promotora de salud que describen. Mi intención en este trabajo es mostrar las posibles consecuencias psicopatológicas de otros modelos de guardería y escuela infantil muy frecuentes en nuestra sociedad.

3. En esta edición *verdadero self* y *falso self* se tradujeron como «ser verdadero» y «ser falso». Prefiero mantener la palabra inglesa *self* y el adjetivo delante.

## Bibliografía

- AMORÓS A., C. y PORTABELLA CORNET, A.: «Guarderías infantiles y salud mental». *Intercambios, papeles de psicoanálisis*, nº 7, p. 7-24. Barcelona.
- BION, W.R. (1963). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A. 1980.
- DOLTO, F. (1994). *¿Cómo educar a nuestros hijos? Reflexiones sobre la comprensión y la comunicación entre padres e hijos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A. 1998.
- FREUD, A. (1971). *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires: Editorial Paidós S.A.I.C.F. 1973.
- WINNICOTT, D.W. (1958). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Laia S.A. 1979.
- (1965). *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona: Editorial Laia S.A. 1981
- (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: GEDISA. 1979.