

# Desarrollo psíquico temprano y aprendizaje.

Early psychological development and learning.

**Fernando González-Serrano <sup>a</sup>, Xabier Tapia <sup>b</sup>, Manuel Hernanz <sup>c</sup>, Francisco Vaccari <sup>d</sup>.**

*<sup>a</sup>Psiquiatra. Centro de Psiquiatría Infanto-Juvenil de Uribe. Red de Salud Mental de Bizkaia. Servicio Vasco de Salud-Osakidetza. Getxo, Bizkaia, España. <sup>b</sup>Psicólogo Clínico. Servicio de Atención Temprana Asociación Altxa. Bilbao, Bizkaia, España. <sup>c</sup>Psicólogo Clínico. Centro de Psiquiatría Infanto-Juvenil de Uribe. Red de Salud Mental de Bizkaia. Servicio Vasco de Salud-Osakidetza. Getxo, Bizkaia, España. <sup>d</sup>Psiquiatra. Centro de Psiquiatría Infanto-Juvenil de Uribe. Red de Salud Mental de Bizkaia. Servicio Vasco de Salud-Osakidetza. Getxo, Bizkaia, España.*

*Correspondencia: Fernando González-Serrano (fernando.gonzalezserrano@osakidetza.net)*

Recibido: 17/11/2011; aceptado: 16/03/2012

**RESUMEN:** El aumento de las consultas relacionadas con dificultades de atención, hiperactividad y trastornos de comportamiento constatado en los niños al inicio de la enseñanza primaria (escolaridad propiamente dicha) lleva a los autores a reflexionar sobre la influencia de los acelerados cambios en las sociedades desarrolladas en el desarrollo psíquico y la organización de la personalidad. Se hace énfasis sobre los procesos de latencia (sublimación, control de la motricidad y del paso al acto) como posibilitadores de los aprendizajes escolares y su puesta en marcha en los niños de hoy.

**PALABRAS CLAVE:** Desarrollo de la personalidad, aprendizaje, socialización.

**ABSTRACT:** The ultimate increased volume of outpatient first consultations related to attention impairment, hyperactivity and conduct disorders in children starting Lower School led the authors to ponder about the influence that high speed changes in developed societies have upon psychological development and personality organization. Emphasis is made on latency processes (sublimation, motor control and acting out) as learning promoters in the school environment of here and now kids.

**KEY WORDS:** Personality development, learning, socialization.

## *Introducción*

Los cambios acelerados que vamos observando en los últimos años, en las sociedades occidentales europeas al menos, se reflejan en nuestras consultas y nuestra actividad clínica.

En este contexto de mutaciones, entre los múltiples focos sobre los que podríamos dirigir nuestra atención, vamos a recoger una serie de reflexiones sobre la posición de los niños ante la imposición de los aprendizajes básicos en las edades de transición entre la pequeña infancia y la segunda o latencia, y más concretamente sobre la relaciones entre dificultades en la adaptación a las exigencias escolares y la psicopatología.

Son varias las razones que nos han impulsado a ello:

- La primera, de orden social, es la enorme relevancia que está adquiriendo la realidad escolar para los niños y las familias y en edades cada vez más tempranas. En nuestro territorio geográfico se observa una tendencia muy generalizada a la incorporación de los niños a la escuela desde los dos años de edad (1). La escolarización de los niños de 3 años es prácticamente total, quedando lejos la realidad de la escolarización obligatoria a los seis.

Sabemos que éste es uno de los cambios más evidentes en las sociedades desarrolladas en los últimos decenios y refleja la mirada actual sobre el niño y los nuevos lugares de la familia y el individuo. La búsqueda de una explicación psicológica, psiquiátrica o médica de los problemas de aprendizaje, o más ampliamente de adaptación escolar, ha ido pareja con los citados cambios familiares y sociales. Se nos plantea cómo responder a estas demandas asistenciales sin estigmatizar o patologizar dichas dificultades. En muchos casos, afortunadamente, no revelan psicopatología grave precoz ni dificultades familiares reseñables.

- La segunda tiene que ver con la actualización de nuestra formación teórica: últimamente observamos en la literatura científica un interés creciente por este período de transición entre los 5 y 8 años de edad aproximadamente, considerado como un período de verdadera crisis de desarrollo que englobaría, aunque no únicamente, los problemas de aprendizaje (2). Este autor cita a R. Diatkine que afirmaba que la edad de latencia se situaba entre dos crisis: la crisis de la pubertad y la crisis de los 5-8 años.

- La tercera es de orden clínico y epidemiológico: observamos en nuestra práctica asistencial un aumento significativo de las consultas en esta edad: dificultades en el aprendizaje, la atención, hiperactividad y trastornos de conducta. Según informes del Conseil Supérieur de l'Éducation de Canadá (2001) de 9 a 15 % de los niños de preescolar presentan un trastorno del comportamiento (hiperactividad, agresividad, oposicionismo). El examen de las trayectorias de estos niños revela que un gran número de ellos van a seguir presentando una tasa elevada de trastornos del comportamiento a lo largo de su escolaridad (3, 4).

Hoy en día, la sociedad y más específicamente las familias, tienen una sensibilidad mayor hacia los aspectos psicológicos y al bienestar de cada miembro, incluidos los niños. Pero al mismo tiempo se tiene la impresión de que las citadas dificultades de atención, la excitabilidad o hiperactividad y los problemas de conducta amenazan con convertirse en una pandemia en las sociedades desarrolladas. Los profesionales que atendemos el desarrollo psíquico de los niños estamos confrontados, una vez más, a la incertidumbre de percibir el límite difuso entre normalidad y psicopatología.

*Datos epidemiológicos*

Las edades correspondientes a la enseñanza primaria (6-12 años) son, clásicamente, las de mayor prevalencia de consultas en salud mental infantil. Dentro de esta franja, en algunos estudios, las edades de 5, 6 y 7 años son las más representadas. (2, 5).

En nuestro contexto asistencial (territorio de Bizkaia) hemos constatado un aumento del 25% en el número de consultas en los últimos 10 años (2000-2010) en la población menor de 18 años, distribuido en franjas de edad de la siguiente manera (tabla 1).

Tabla 1.  
*Incremento de consultas 0-17 años (2000-2010). Bizkaia.*

	<b>&lt;5 años</b>	<b>5-7</b>	<b>8-12</b>	<b>13-17</b>	<b>Total</b>
<b>2000</b>	226	644	1881	1820	4571
<b>2010</b>	392	985	2562	1811	5750
<b>Incremento%</b>	73%	53%	36%	=	25%

Las dificultades escolares, en sentido amplio, aparecen con una alta frecuencia (entre el 28 y el 40-50%) como motivo de consulta en esta franja de edad de 5-7 años en una revisión de estudios (2).

Recogiendo los motivos de consulta por los que los niños de 6-7 años (1º ciclo de primaria) acuden a nuestro servicio (Centro de Psiquiatría Infanto-Juvenil de Uribe-Bizkaia) hemos hallado los datos siguientes que reflejamos en la tabla 2:

- de un total de 409 nuevos casos en el año 2010, un 14% del total pertenecen a esta edad.

Tabla 2.  
*Motivos de consulta. Edad 6-7 años( año 2010).*

Total 0-17 años	409
<b>6-7 años</b>	<b>56</b>
• <b>Problemas de comportamiento</b>	<b>14</b>
• <b>Hiperactividad</b>	<b>10</b>
• <b>Dificultades de atención</b>	<b>7</b>
• Ansiedad	9
• Trastornos somato-funcionales	6
• Trastornos de lenguaje	3
• Dificultades familiares	2
• Trastornos generalizados del desarrollo	2

- el 55% presenta como motivo de consulta trastornos de conducta diversos en el ámbito escolar y/o familiar, hiperactividad y dificultades de atención con influencia en el aprendizaje escolar.
- el resto se distribuye entre síntomas de ansiedad, tristeza, trastornos de la esfera somática, lenguaje, dificultades familiares y trastorno generalizado del desarrollo.

Como vemos también en nuestro medio asistencial hay una elevada frecuencia de dificultades relacionadas con la adaptación escolar, sea en la vertiente de los aprendizajes o en la convivencia escolar. La iniciativa de la demanda es mayoritariamente escolar, aunque la familia sea la que acude al pediatra o directamente al servicio de salud mental.

En los estudios revisados se observa una cierta disparidad entre aquellos que constatan un predominio de motivos relacionados con la escuela y otros en los que predominan los motivos familiares. Desde la experiencia clínica, esta disparidad tal vez encuentre su explicación en la constatación de que todo lo relacionado con la escuela adquiere una relevancia especial también en la vida familiar. Así, se explicaría que, aun cuando algunos estudios reflejan un predominio de motivos de consulta ligados a la vida familiar, dichos motivos están muy a menudo relacionados con temas escolares: valga como ejemplo, el tema recurrente de los deberes en casa y su secuela de problemas de inatención, oposición, tensiones familiares... Es decir, los problemas escolares girarían retroalimentándose entre la escuela y la vida familiar. Es más, en muchas familias el papel de alumno invade casi exclusivamente todo el espacio identitario del hijo.

Sin embargo, también la experiencia clínica nos revela que, aunque muchas de las consultas tienen que ver con la escuela, en absoluto significa que se trate de síntomas puramente reactivos a una realidad histórico-cultural (la enseñanza obligatoria). Hay factores intrínsecos al desarrollo psíquico, cognitivo y relacional del niño que explican esta hipotética vulnerabilidad mayor de los niños de estas edades (mayor prevalencia). Hay que pensar que la escuela tal vez está en el origen de muchos de los problemas consultados, pero que también es la reveladora de muchos problemas de origen familiar y/o intrapsíquico de los niños.

### *Proceso evolutivo*

Nos parece oportuno recordar brevemente cómo se articula el proceso complejo de iniciar con placer y éxito los aprendizajes reglados en este periodo de edad que nos interesa, entre los 5 y los 8 años. Vamos a excluir de entrada los graves problemas económicos y familiares, las discapacidades neurocerebrales y los trastor-

nos graves del desarrollo (psicosis) y de la personalidad (límite, depresión severa). Sabemos que –influyendo desde mucho más tempranamente– conllevan grandes dificultades en el despliegue de las capacidades cognitivas y de aprendizaje.

Podríamos resumir las condiciones psíquicas que los niños de 5-8 años deberían haber cumplido en su desarrollo en los siguientes (2, 6).

Aspectos más relacionados con la socialización:

- Una buena tolerancia a la separación de los objetos primarios de apego, sus padres.
- Un distanciamiento posterior de los mismos.
- La capacidad para desplazar sus afectos a otros adultos (maestros).
- El deseo y la capacidad tanto de identificarse como de rivalizar con los iguales (socialización) (7).

Aspectos más relacionados con el aprendizaje:

- La transformación de la vida pulsional en deseo de aprender (8).
- Una cierta renuncia a la omnipotencia infantil del pensamiento, es decir, la capacidad progresiva de aceptación de su no saber y de la inevitable frustración.
- La capacidad para disfrutar del funcionamiento mental, relacionado, primero con actividades lúdicas y progresivamente con la actividad de aprender, es decir, ganas de aprender así como satisfacción y orgullo al hacerlo.
- Una investidura de actividades motrices y corporales, con la doble dimensión de placer y control propio de la latencia (9).

Complementaria e indisolublemente se van dando los procesos cognitivos necesarios para iniciar el interés por aprender (7):

- Consolidación de la función simbólica (grafismo, imaginación, pensamiento, lenguaje).
- Desarrollo del lenguaje (externo e interno).
- Paso del estado preoperatorio al de operaciones concretas.
- Desarrollo del pensamiento reflexivo que permite una comunicación consigo mismo y con los otros, sobre todo los otros niños.

Todo ello facilita la interiorización de los conflictos y su mejor manejo (defensas maduras, sublimación, placer del funcionamiento mental). Es un soporte esencial para los aprendizajes estructurados y programados en el marco escolar (5).

Pero el niño hace este pasaje acompañado por los padres y las representaciones conscientes e inconscientes que estos tienen frente a los aprendizajes y la institución escolar.

El conjunto de condiciones citadas no deja de corresponder a una visión ideal, pero que afortunadamente logran la mayoría de los niños.

### *Factores de influencia sobre el desarrollo psíquico*

Revisaremos como se articulan en el desarrollo psíquico del niño y sus interacciones con el entorno familiar algunos de los nuevos factores de influencia propios de las sociedades contemporáneas desarrolladas. Los que pertenecen al ámbito social o pedagógico solamente los citaremos.

- Factores Sociales
  - o Obligatoriedad, universalización y masificación de la escuela democrática. Tal vez sea el sistema escolar el único en las sociedades democráticas que obliga a todos los ciudadanos a incorporarse al mismo durante un mínimo de diez años. Esta obligatoriedad tiene sus vertientes positivas y negativas.
    - o La incorporación se produce cada vez más precozmente.
    - o Principio mítico de la “igualdad de oportunidades”: todos los niños participan obligatoriamente en una misma competición pero no todos parten en las mismas condiciones.
    - o Ideales y lugar de los aprendizajes en la sociedad.
- Factores pedagógicos
  - o Proclamación de los principios de integración e inclusión.
  - o Filosofía y directrices académicas universales (proyecto pedagógico), tendencia a ceñirse a programas, a menudo no considera el respeto al tiempo de cada niño, hay cada vez más una idealización de los objetivos y una no tolerancia a pequeños fracasos.
    - o Cambios en el estilo educativo, implicación y creatividad de los docentes.
    - o Carencias en la formación, el reconocimiento social y retributivo de su actividad docente.
- Factores biológicos. De importancia fundamental, suponemos que en condiciones de indemnidad en la mayoría de estos niños.
  - o Competencias motrices, cognitivas, lenguaje (equipamiento de base).
- Factores familiares. Reflejo de los cambios sociales, las familias contemporáneas se caracterizan por una investidura mayor en el plano afectivo (pero más ambivalente), una función parental de paraexcitación más laxa y un control pulsional menos eficaz (10).
  - o Valoración de la evolución del niño basada, casi exclusivamente, en su adaptación a las exigencias escolares (cada vez más precoces).
  - o Modificaciones en las relaciones entre niño y padres. Expectativas sobre el niño, centradas prioritariamente en el éxito, sin ayudarlo a aceptar sus límites y carencias.

## ORIGINALES Y REVISIONES

- o Tendencia a evitar los conflictos y las frustraciones con el niño (idealización de la crianza con su contrapartida, la frustración).

- o Depositación en la escuela de funciones tradicionalmente ligadas al hogar (alimentación, control esfinteriano) de especial relevancia en el desarrollo psíquico temprano, adquisición de normas sociales, ocio.

- o Difícil aceptación de su progresiva autonomía de pensamiento (tú no sabes, la maestra sí) y acción.

- o Frecuentes situaciones de crisis conyugal y alta proporción de separaciones (40% en medio urbano) en las familias actuales.

- Factores ligados al desarrollo psíquico e indisolubles de la interacción con los padres.

- o La escolarización-socialización cada vez más temprana se produce a menudo al precio de una excesiva discontinuidad relacional (2, 11) y, aunque a la mayoría puede aportarles un empuje a su desarrollo y al descubrimiento de otras relaciones, para un número no tan pequeño, se convierte en un activador de intensas angustias de separación. A menudo se convierten en representaciones que quedan fijadas largo tiempo. Así el entorno escolar será vivido como un lugar hostil (afectando los aprendizajes posteriores), asociado al abandono y no a la ausencia temporal de las figuras primarias de apego.

- o Estas figuras cada vez tienen menor presencia directa a la vez que aumentan los nuevos cuidadores con potenciales efectos como: identificaciones menos sólidas, inseguridad de base, dificultades en la separación-individuación, fragilidad narcisista, menos tiempo para compartir y crear la curiosidad de aprender, menor capacidad de frustración ante el no saber.

- o La escuela y las familias tienden a empujar hacia una maduración-autonomización excesivamente precoces: rutinas, aprendizajes, asignación rápida y predominante del estatus de alumno, renuncia a necesidades-placeres infantiles: llevar juguetes, chupete (1).

- o Cambios en los procesos de latencia: desarrollo de un Superyo maduro, control y defensas frente a la emergencia pulsional (8, 9). Están vinculados al desarrollo anterior (preedípico y edípico) y a las actitudes del entorno familiar-social.

- o El éxito o fracaso de los aprendizajes, y la adaptación escolar, adquiere una importancia decisiva en el desarrollo de la autoestima (narcisismo) del niño, completando sus experiencias previas de seguridad interna. Muchos niños con dificultades en los aprendizajes escolares presentan sentimientos de desvalorización a veces muy poco reconocidos, y con riesgo evolutivo de estructurarse en forma de psicopatología (inhibición masiva, desinterés por otras actividades personales, conductas agresivas) (12).

### *Casos clínicos*

A continuación ilustraremos con dos casos clínicos algunas de estas situaciones cuyo eje central son las dificultades en el aprendizaje en los inicios de la enseñanza primaria.

**1º caso.-** M. es un varón de 6 años y medio que cursa 1º primaria. Es enviado por la tutora porque es “muy movido,...como un terremoto,...no se centra,...jugando continuamente en clase”. El hermano mayor es atendido por la psicopedagoga escolar por déficit de atención. Plantean si éste también podía tener lo mismo. La madre comenta que en casa se centra en lo que le interesa, p.e. dibujos animados, pintar, jugar...Para los deberes escolares siempre tiene que haber alguien a su lado. Dice que no le gusta estudiar ni hacer deberes. Presenta enuresis nocturna esporádica. Va a judo y a música a gusto.

Nació tras un embarazo no planificado pero sin problemas reseñables según la madre. Muy bueno los 3 primeros meses, luego coincidiendo con un periodo de dificultades laborales de los padres, empezó con problemas de sueño y a ser más llorón. Hasta los 3 años despertares nocturnos. Muy hábil motrizmente, con la pelota y la bici. Buen desarrollo del lenguaje.

Los 2 primeros años fue cuidado en casa por la madre con apoyo de las abuelas. Lloró mucho al inicio de la escuela. La madre refiere, todavía con enfado hacía la maestra, que descubrió que ésta lo dejaba solo en el baño hasta que paraba de llorar y entonces volvía con el resto de la clase. Les informaron, ya en los años de educación infantil, que era inquieto, pegaba, no se adaptaba, aunque a finales de este ciclo (al cumplir 6 años) ya escribe y lee bastante bien.

Antecedentes Familiares.-Abuelo materno muerto, por suicidio, tras ser despedido de su trabajo, teniendo la madre 18 años. Ésta ha consultado recientemente por cuadro de ansiedad que ella achaca a los problemas escolares del hijo. Es evidente esa angustia al necesitar justificar en la 2º consulta que su hijo es muy bueno y cariñoso, porque cree que el 1º día sólo dijo cosas negativas de él. A la vez cuenta que el neurólogo les ha propuesto dar medicación psicoestimulante al hijo mayor, pero que han decidido no dársela, solicitando nuestra opinión sobre ello.

Madre trabaja de cocinera, se siente muy culpabilizada por no poder estar algunas tardes con sus hijos debido a sus horarios laborales. Padre peón en la construcción y con incertidumbre laboral en los últimos meses. Reconoce que fue un estudiante muy conflictivo, recuerda un gran rechazo al estudio “yo no quería estudiar, mi padre no podía hacer nada conmigo. Si tú no quieres, nadie te puede cambiar”.

En la exploración clínica M. es un niño afable y comunicativo, atento al entrevistador siguiendo las sugerencias de éste al que mira de modo intermitente. Saca los animales y coches. Juega, inicialmente, con una grúa que lleva remolcado



un coche. Organiza grupos de animales pequeños al lado de los grandes. Unos cazadores quieren llevarse a un leoncito para comérselo pero la leona grande va a atacarles, luego se suma el león grande. Juega tranquilo, de pie al lado de la mesa, sin desorganizarse ni perder el argumento, aunque éste no sea de una gran riqueza. Le pido, y acepta fácilmente, hacer un dibujo. Es un guerrero Ninja, bien definido corporalmente, con 4 brazos que son como espadas, la línea del suelo bien marcada, 2 nubes y el sol.

La temática fantasmática evoca relaciones anaclíticas y de búsqueda de protección acompañada de fantasías narcisista-megalómanas moderadas, que no le llevan a desorganizarse ni negar la realidad. Pruebas de CI: 95.

Hemos planteado, a la vez que conocer al hermano (10 años, niño especialmente calmado pero a la vez creativo y comunicativo, no creemos necesaria la medicación en su caso, a pesar de los bajos logros escolares), consultas con los padres (el padre acude en función de sus horarios laborales). Las intervenciones se focalizan en su propia vulnerabilidad narcisista, como hijos “abandonados” y con vivencias de gran fracaso escolar ambos, y en las proyecciones sobre sus hijos, especialmente marcadas en su adaptación escolar.

No podemos dejar de pensar también en el efecto de la experiencia de escolarización inicial de M., con 2 años, añadida probablemente a la vivencia de separación suya y de la madre, y la clara certeza vivida por ésta de la amenaza de la vida fuera de la familia (papel de la 1ª maestra de su hijo; suicidio de su propio padre abrumado por la pérdida del trabajo, del que apenas puede referir recuerdos en las primeras entrevistas).

**2º caso.-A.** es una niña de 8 años y cursa 3º Primaria. Consultan los padres, aconsejados por el centro escolar, por distraibilidad y retraso en los aprendizajes. El paso por educación infantil lo hizo sin dificultad según el relato de los padres: “una niña normal, siempre sociable, no le costó nada el inicio con 2 años. Iba a jugar. En 1º de primaria con 6 años se empezó a dar cuenta de que el resto de niños sabía hacer más cosas que ella; lo decía en casa”. La profesora les comentó que tenía dificultades en la psicomotricidad fina y la lectoescritura. Entonces su modo de relacionarse con los compañeros era haciendo el “payaso” para que le hicieran caso. Dice que “todas” son sus amigas pero, esporádicamente, se coge enfados importantes y se queda sola en el recreo. Cuenta, sorprendida, que a veces algunos compañeros le llaman “cascarrabias”.

El padre comenta que, aunque A. se da cuenta que no sabe, “no se estresa, es feliz”. La madre opina igual pero reconoce momentos de repentino enfado por tonterías, tras los cuales se acerca a ella enseguida, de un modo cariñoso, como si nada hubiera pasado. El padre es ingeniero y profesor universitario, la madre profesora de inglés en un instituto. En la primera entrevista confiesan su sorpresa por ser matemáticas e inglés las asignaturas que A. suele suspender y son justo en

las que ellos son expertos y más le ayudan. La madre lleva estos 3 últimos cursos dedicándole todas las tardes, a menudo con grandes tensiones y mucha ansiedad, ya que la hija está distraída y pasiva en general. Lo mismo le comentan en música. Muy afectuosa con ellos y con la única hermana, 3 años más pequeña. Sobre todo se pone muy contenta cuando llega el padre por la noche, “como si llegara Dios”. Ambos muestran una buena colaboración, acuden a todas las consultas juntos. Mientras tanto, una terapeuta atiende a la hija en consultas semanales. A. viene a gusto, comunicativa, despliega un juego simbólico y dibujo de buen nivel. Temas de expresión y control de la agresividad tanto en juego como en comentarios desplazados también hacia figuras parentales o hermana.

Los padres insisten en definir su propia infancia como “muy normal”, sin dar nunca especiales problemas a sus propios padres, aunque reconocen los habituales enfrentamientos de la adolescencia. En las entrevistas ambos tienen un discurso muy racional y es significativa la dificultad para expresar emociones vivas. La madre recuerda que no era buena estudiante en primaria. De hecho suspendió los primeros exámenes de 1º Primaria porque no sabía que eran exámenes y los hizo sin mucha atención. Fue la hermana mayor la que le recordó la importancia de dichos exámenes. “Yo estaba en mi mundo también, supongo que con muñecas”. En el bachiller “mejoré y me interesé por los estudios” y finalmente hizo filología inglesa. “Mis padres no se angustiaron, debieron permitirme ir mal en los estudios sin presionarme ni agobiarme”. En una de las consultas comentan también la preocupación que les han trasladado los responsables escolares acerca de su otra hija por las conductas opositoras. Ellos reconocen a su vez este carácter completamente opuesto al de la hija mayor.

Pruebas de CI 100.

Los 2 niños presentan al inicio de la enseñanza primaria problemas de aprendizaje, en M. agravados aun más por su inquietud y dispersión en clase. En ambos estas dificultades afectan las relaciones con los padres que se involucran de manera ansiosa y ambivalente, creándose una gran dependencia entre estos – más las madres- e hijo. Estos conflictos originan además una gran agresividad en los progenitores, que a menudo hay que descubrir detrás de la preocupación desmedida, en forma de sentimientos culpables. En el caso de M. la fragilidad narcisista de los padres es de nuevo cuestionada por las dificultades de sus 2 hijos en la escuela y no permite lograr una estabilidad en las investiduras libidinales entre ellos. En el caso de A. las proyecciones parentales, de una hija normal, adaptada y sobre todo “feliz”, parecen haber logrado una respuesta complementaria en la pasividad y distraibilidad de la hija (que ha funcionado mientras no había exigencias claras de aprender, únicamente iba a jugar), que adopta ese ideal sólo roto por puntuales episodios de agresividad. Sus comportamientos de alumna “payasita” se pueden comprender, como en muchos otros niños, como un intento de compensación de su narcisismo frente a sus iguales.

Ambos tenían unos resultados en las pruebas de cociente intelectual dentro de la normalidad y una organización de la personalidad básicamente sana (neurótica). Pero, unido a la dimensión relacional ya citada de poca autonomía respecto a sus figuras parentales, la sensación, a menudo evidente, de que estos niños viven una imposición que desborda su ritmo personal. Asistimos a un fracaso para trasladar el placer en el juego y las relaciones interpersonales, presentes en estos niños, al campo de las ideas y del razonamiento.

### *Reflexiones finales*

Un porcentaje alto de las llamadas dificultades escolares tienen su origen en periodos anteriores del desarrollo. Se hacen patentes, probablemente en el momento en que el niño tiene, obligadamente, que hacer “la articulación del espacio afectivo primitivo (actualmente entre familia y escuela) centrado en escenarios preedípicos y edípicos, y un espacio común de representaciones compartidas, soporte del acceso a un aprendizaje y saber compartido con sus iguales” (13).

Parece necesaria, en primer lugar, una reflexión crítica sobre las condiciones de aprendizaje durante los años de la escuela infantil (antiguo preescolar) como preparación para el nuevo estatus de alumno de enseñanza obligatoria (la normalidad legal: a partir de los 6 años; la normalidad social a partir de los 2-3 años). Una vez más, son las características propias del desarrollo psíquico de estas edades las que nos sirven de guía para estas reflexiones.

- la escolarización es cada vez más precoz, lo que nos remite en no pocos casos a los problemas de separación. No es tanto la edad (aunque también) lo que está en cuestión sino las condiciones de escolarización

- el tiempo de permanencia es cada vez mayor

- los contenidos y las formas pedagógicas, en lugar de incidir en la preparación para futuros aprendizajes se asemejan cada vez más a las exigencias de la primaria (lectura, cálculo...) contribuyendo así a la pérdida progresiva de autonomía e identidad propias a esta franja de edad

- esta premura, demandada y bien vista por muchos padres, va directamente en contra del principio del respeto de los ritmos individuales perjudicando gravemente a los niños que por diferentes razones no están todavía preparados para determinados aprendizajes y que ya experimentan en edades sorprendentemente tempranas la vivencia del estigma del “retraso” y del “fracaso”, amenazando seriamente su narcisismo y su porvenir escolar, antes incluso de su obligatoriedad propiamente dicha (6 años)

- el principio de equiparación de exigencias para todos los niños a la hora de evaluar sus procesos de aprendizaje, lejos de constituirse en un principio supuestamente justo y democrático, en la práctica está contribuyendo a acentuar las diferencias en edades muy tempranas, ya que no todos los niños parten en igualdad de condiciones (socio-económicas, psicológicas, de edad, físicas...)

- la utilización de criterios comunes y universales es un instrumento indispensable para la evaluación de los procesos individuales; el problema surge cuando dicha evaluación se convierte en valoración negativa y en motivo “lógico” de presión hacia la equiparación para el niño y sus padres (“¡como no espabile va a tener problemas al pasar a primaria!”).

- la igualdad de criterios de evaluación, lejos de convertirse en motivo de presión, debería generar una práctica de diferenciación para adaptarse a los ritmos y peculiaridades de los niños y no al revés.

- la crisis económica parece estar contribuyendo directamente a la instalación insidiosa de esta mentalidad: el retroceso en las condiciones materiales (nº de alumnos, dotación de medios, condiciones laborales...) consolida la “lógica” irrefragable de “son los niños los que tienen que adaptarse a lo que hay”, “solo falta que hubiera que ocuparse de cada uno de ellos”...

Nos parece necesario subrayar que la función pedagógica y el aprendizaje sólo son posibles en un contexto de relación “suficientemente buena”. Y que esto no siempre se da en niños muy angustiados o con hostilidad inicial que contamina la relación con el enseñante. Cualquier función que se desee ejercer desde cualquiera de las partes, pedagógica, parental, pasa previa e inexorablemente por la relación afectiva. Se quiera o no, ésta siempre está presente. Es responsabilidad de los adultos tratar de elegir y decidir el tipo de relación que se quiere establecer. En las edades a las que nos estamos refiriendo, la relación, y el tipo de la misma, constituyen sin duda alguna el núcleo de las experiencias vitales.

De ahí la importancia que atribuimos al modo del cuidado de los niños de estas edades por parte de los diferentes estamentos, particularmente de la escuela, acogedora universal y comprometida en circunstancias cada vez más difíciles, y de los padres, depositarios principales de las expectativas afectivas infantiles. Con los niños más frágiles, perdidos entre las múltiples demandas y estímulos del grupo, intentar que sientan un reconocimiento individualizado y específico debería ser un objetivo fundamental (1).

Es el éxito precisamente en la gestión de estos avatares relacionales el que va a permitir que a medida que avanzan en la latencia (periodo de la enseñanza primaria), los niños dependan cada vez menos de dichos avatares para avanzar en su desarrollo cognitivo y social.

El paso a la primaria que, en nuestro contexto social, sigue simbolizando el paso a la segunda infancia, merecería, asimismo, una larga y profunda reflexión.

- el cambio de ciclo conlleva habitualmente cambios importantes: de espacio físico, de enseñante, de disposición material en el aula, en el estilo pedagógico, en los contenidos...

- sin embargo, esta “radicalidad” en algunos aspectos del cambio no encuentra su corolario en la evolución psíquica de los niños en los que sí se producen los cambios arriba señalados pero de una forma muy progresiva y con ritmos muy diferentes.

- paradójicamente, la legislación sí permite esta progresividad, mucho más respetuosa con la evolución y ritmos individuales durante los dos primeros años de primaria en la apropiación de los instrumentos básicos (lectura, escritura y cálculo). Pero es en la práctica donde constatamos las urgencias a las que no pocos niños no logran adaptarse... a menudo definitivamente.

- determinados estudios nos hablan de un mínimo de un trimestre completo para que los más avanzados puedan comenzar a rendir al máximo de sus capacidades. Es decir, un mínimo de un trimestre para la adaptación a primaria, en el mejor de los casos.

En relación al entorno familiar varios son los focos de nuestro interés preventivo. En primer lugar buscar una buena tolerancia a las nuevas capacidades de autonomía y al distanciamiento del hijo. En los padres más dependientes puede crear angustia y dificultades la aceptación de nuevas identificaciones del niño con enseñantes u otros niños.

En muchos casos el éxito o fracaso escolar se convierte en el único proyecto familiar, origen de beneficios mutuos para padres e hijo, entre ellos el mantenimiento de una idealización de unos y otro y de la relación. Es importante contener la invasión de la vida familiar por los resultados escolares y abrir posibilidades a otros intereses. El fracaso escolar puede significar -en su aspecto de oposición- la única manera de preservar una identidad diferenciada para el niño (2, 12).

Los padres tienen, asimismo, su propia experiencia como alumnos, en ocasiones cargada de vivencias de fracaso y de rechazo hacia lo escolar. Las expectativas y proyecciones parentales, a menudo no reconocidas o inconscientes, nos ayudan a entender estas dificultades y actitudes en las familias y el efecto bloqueador que ejercen sobre el desarrollo global y de los aprendizajes de muchos niños (14). En este sentido debemos contribuir a restaurar su vivencia de ser padres relativamente buenos, calmando así las angustias persecutorias mutuas que se producen a menudo entre ellos y sus hijos.

Queremos subrayar asimismo el efecto de rebote que producen estas urgencias y presiones originadas por determinadas prácticas del sistema escolar en los padres. Éstos, preocupados por la mala evolución de sus hijos y deseosos de contribuir a la solución siguiendo los consejos provenientes de la escuela, ejercen también su parte de presión abocando a los niños a un efecto de “sandwich”, atrapados

en un discurso y en unas prácticas presionantes en eco por parte de los enseñantes y de los padres.

Esto no significa en absoluto que todos los problemas se deban a una responsabilidad de las exigencias escolares y de la familia. Es preciso erradicar estos planteamientos simplistas de causalidad única y lineal. Muy al contrario, se trata de subrayar la complejidad y la mutua articulación de los diferentes factores en juego en estas edades. No se trata, ni de cargar únicamente sobre el niño, desde posiciones neuro-desarrollistas toda la carga de responsabilidad, ni de acusar de todos los males de los niños a los que les rodean. Más allá del reparto consciente e inconsciente de las responsabilidades y culpas, la realidad suele ser que se quiera o no, al final, todas las partes estamos concernidas e implicadas.

En las consultas de salud mental infantil se puede en ocasiones intentar aclarar los factores relacionales y emocionales subyacentes en las dificultades escolares (15). Como eje de los objetivos ya citados previamente nos parece que está el de restaurar el narcisismo de padres y niño. El examen psicológico profundo y multidimensional al servicio del diagnóstico diferencial es necesario: una comprensión de la historia biográfica y familiar es compatible con la realización de test cognitivos y proyectivos, junto al conocimiento de los modos de organización psíquica y del funcionamiento mental por medio del juego y el dibujo (9). A la vez medidas psicoterapéuticas y reeducativas pueden tener su lugar (16).

Para terminar, no podemos dejar de plantearnos, como algunos de los autores citados, un cierto distanciamiento en nuestros objetivos frente a los ideales pedagógicos de la sociedad y la vertiente más superyoica y adaptativa de éstos (2). En otras palabras, no todo niño que no se adapta bien a las exigencias escolares tiene -en nuestra opinión- necesariamente un trastorno psicopatológico. Esto no nos exige de valorar convenientemente el riesgo evolutivo que esta experiencia a lo largo de los años de escolarización obligatoria puede tener en la autoestima del niño.

## BIBLIOGRAFÍA:

- (1) González-Serrano F, Tapia X. Reflexiones en torno a la escolarización generalizada de los niños de dos años. *Cuad Psiquiatr Psicoter Niño Adolesc* 2009;48:177-186.
- (2) Schmit G, Rolland AJ, Jacob A. Comment devient-on un “élève suffisamment bon”? Est-ce un indice fiable d’une bonne santé mentale? *Neuropsychiatr Enfanc Adolesc* 2003;51:308-315.
- (3) Brody L, Nagin D, Tremblay R, Bates J, Brame B, Dodge K et al. Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Dev Psychol* 2003;39:222-245.
- (4) Tremblay R, Nagin D, Seguin J, Zoccolillo M, Zelazo P, Boivin M et al. Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *Can Child Adolesc Psychiatr Rev* 2005;14(1):3-9.
- (5) Le Gaulec M, Richard Y, Saint-André S, Garlantézec R, Lazartigues A. Les demandes de consultation en pédopsychiatrie: étude descriptive sur cinq années dans un service universitaire. *Neuropsychiatr Enfanc Adolesc* 2011;59:1-7.
- (6) Tyson P, Tyson RL. *Psychoanalytic Theories Of Development. An Integration*. New Haven CT: Yale University Press, 1990.
- (7) Voyazopoulos R. À propos de l’école et des apprentissages entre 5 et 8 ans: quelle clinique pour demain? *Neuropsychiatr Enfanc Adolesc* 2003;51:316-323.
- (8) Denis P. Quelle latence pour les enfants d’aujourd’hui? *Neuropsychiatr Enfanc Adolesc* 2003;51:288-291.
- (9) Mises R. La période de latence: vers une réévaluation du concept. *Neuropsychiatr Enfanc Adolesc* 2010;58:5-9.
- (10) Lazartigues A, Planche P, Saint-André S, Morales H. Nouvelles sociétés, nouvelles familles: nouvelle personnalité de base? De la personnalité névrotique à la personnalité narcissico-hédoniste. *Encephale* 2007;33(1):293-299.
- (11) Denis P. Entre familia y parentalidad: algunas consecuencias de las discontinuidades relacionales. *Cuad Psiquiatr Psicoter Niño Adolesc* 2010;49:79-90.
- (12) Frisch-Desmarez C. Troubles narcissiques liés aux difficultés d’apprentissages chez l’enfant. Groupe d’Etude et de Recherche Clinique en Psychanalyse de l’Enfant et de l’Adulte. [www.gercpea.lu](http://www.gercpea.lu) 2005.
- (13) Gibello ML. D’Oedipe à Euclide. Les enjeux du développement et des apprentissages pour l’enfant de 5 à 8 ans. *Neuropsychiatr Enfanc Adolesc* 2003;51:282-287.
- (14) Manzano J, Palacio-Espasa F, Zilkha N. Los escenarios narcisistas de la parentalidad. Bilbao: Altxa, 2002.
- (15) Lasa A. Los niños hiperactivos y su personalidad. Bilbao: Altxa, 2008.
- (16) Frisch-Desmarez C. Les psychothérapies à la période de latence. *Neuropsychiatr Enfanc Adolesc* 2010;58:87-93.