

De violencias cotidianas, subjetividad y escolarización de infancias michoacanas

NELVA DENISE FLORES-MANZANO,¹ VERÓNICA GUERRERO-LÓPEZ,²
ANA MARÍA MÉNDEZ-PUGA,³ MARÍA DE LOURDES VARGAS-GARDUÑO⁴



Resumen

Partiendo del supuesto de que las condiciones afectivas que sostienen la constitución subjetiva consolidan modos de relación con el mundo que se replican en la escuela que dan soporte al aprendizaje escolar y social (Bleichmar, 2009; Schlemenson, 2016), se realizó esta investigación, cuyo objetivo fue caracterizar la manera en que influyen las violencias cotidianas en la constitución subjetiva y los procesos de escolarización de infancias michoacanas (urbanas e indígenas). Es un estudio cualitativo, de casos múltiples. Participaron 8 niños, de 8 años de edad, que cursan tercer grado de primaria: 4 de escuelas urbanas y 4 de escuelas indígenas, a quienes se les aplicó una batería de pruebas psicológicas; asimismo participan sus madres, con quienes se hicieron entrevistas semiestructuradas. Concluimos que las violencias cotidianas promueven repliegue social, falta de interés por la propuesta académica escolar y, en situaciones de mayor conflicto, fallas graves en la estructuración del pensamiento: temporalidad, espacialidad y juicio, indispensables para el desempeño académico-social.

Palabras clave: Violencias cotidianas, Subjetividad, Escolarización, Infancias.

About Daily Violence, Subjectivity and Schooling of Children in Michoacán

Abstract

Departing from the assumption that the affective conditions that support the subjective constitution, consolidate modes of relationship with the world that are replicated in the school, supporting school and social learning (Bleichmar, 2009; Schlemenson, 2016), this research was conducted, whose objective was to characterize the way in which everyday violence influences the subjective constitution and the schooling processes of Michoacan children (urban and indigenous). It is a qualitative, multiple case study. Eight 8-year-old children enrolled in the third grade of primary school participated: 4 children from urban schools and 4 children from indigenous schools, to whom a set of psychological tests was applied; their mothers also participated, with whom semi-structured interviews were conducted. We conclude that everyday violence promotes social withdrawal, lack of interest in the academic school proposal and, in situations of greater conflict, serious flaws in the structuring of thought: temporality, spatiality and judgment, essential for academic-social performance.

Key Words: Daily Violence, Subjectivity, Schooling, Children.

Recibido: 27 de julio de 2022
Aceptado: 2 de septiembre de 2022
Declarado sin conflicto de interés

1 Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. nelva.flores@umich.mx

2 Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. i.veronica.gro@gmail.com

3 Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ana.puga@umich.mx

4 Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. maria.lourdes.vargas@umich.mx

Introducción

Las dificultades escolares han sido tema frecuente y convocante, dado que un gran número de niños, niñas y adolescentes (NNA) no sólo no poseen los conocimientos y habilidades intelectuales que debería proporcionar la enseñanza básica, sino que presentan fallas en la manera de establecer relaciones sociales y afectivas, donde el valor de los derechos humanos, el respeto por sí mismo y por los semejantes, son fácilmente vulnerados. De allí que consideremos de gran valor la comprensión a profundidad de las condiciones que motivan el transitar por la escuela de NNA que presentan problemas en el contexto escolar, tanto en el ámbito académico como social.

Al respecto, conviene considerar que para el ciclo escolar 2020-2021, la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021) reportaba 13,677,465 estudiantes cursando la educación primaria, con una tasa de abandono de 0.4%, una tasa de reprobación de 0.6% y una eficiencia terminal del 97.4%. Y si bien pensar que solo el 0.4% de la población abandona y el 0.6% reprueba podría ser alentador, estamos hablando de que a nivel nacional, al menos 54,709.86 niños abandonaron la escuela, y 82,064.79 reprobaron en dicho ciclo escolar.

Estas cifras convocan a reflexionar acerca de las condiciones que sostienen dicha situación, y remiten al concepto de justicia educativa, que propone que todos los estudiantes, hombres y mujeres, más allá de su origen étnico, su ambiente familiar o sus características individuales, vivan experiencias educativas que apuntalen sus potencialidades y brinden iguales oportunidades a favor de su educación, evitando el fracaso escolar (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2021).

Para concretar dichas condiciones, aparece como principal recurso institucional el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, que considera que todo niño o niña que, en comparación con su grupo presenta dificultades para el aprendizaje de los contenidos curriculares; y para quien los recursos planteados por el profesor resultan insuficientes, podrá ser apoyado desde otras perspectivas (Consejo Nacional Consultivo para la Integración Social de las Personas con Discapacidad, 2022), para con ello asegurar el derecho a la educación.

La situación anterior pone la mirada sobre los 525,232 NNA atendidos por los servicios de Educa-

ción Especial: USAER, CAM, CAPEP, y para la presente investigación, centra aún más la atención sobre los 413,502 estudiantes que son atendidos por causas ajenas a discapacidades visuales, auditivas, motrices, intelectuales o por aptitudes sobresalientes, lo que coincide con los datos referidos por Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez (2007) y por el Consejo Nacional Consultivo para la Integración Social de las Personas con Discapacidad (2022), en el sentido de que los servicios de educación especial se saturan por NNA que en su mayoría presentan dificultades de aprendizaje en lectura, escritura, matemáticas, problemas de conducta, entre otras, pero que no poseen alguna discapacidad.

Esa situación impide que sean atendidos quienes sí presentan discapacidades o que presentan capacidades sobresalientes y que requieren atención especializada. Frente a ello, Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera (2003) proponen diversificar los abordajes teórico metodológicos que aporten elementos para facilitar la comprensión de los problemas de conducta y de aprendizaje. Por consiguiente, un enfoque que no solo revise el aprendizaje escolar, sino también los procesos afectivos que lo sostienen, puede aportar conocimiento, particularmente, para NNA que son remitidos a consulta psicológica, para quienes a menudo se han agotado los recursos de apoyo escolares y familiares.

El presente trabajo parte de la psicopedagogía clínica, perspectiva que considera que el sujeto que aprende se constituye en el vínculo con otros, complejizando su psiquismo y construyendo conocimientos de modos inéditos y singulares. El aprendizaje se consolida en estrecha vinculación con la afectividad, en tanto proceso que sostiene la incorporación activa y la construcción de conocimientos y novedades no sólo desde el ámbito escolar académico, sino desde la manera en que el niño se relaciona habitualmente con el mundo (Bleichmar, 2009; Schlemenson, 2009). Lo anterior remite a formas de operar inteligentemente en el medio, que evidencian vías de constitución y funcionamiento psíquico individual acuñadas y toleradas por los adultos a cargo de la crianza, y que habilitan al niño en su interacción con el mundo y con el contexto escolar, tanto en su dimensión académica como social (Schlemenson, 2014; Schlemenson y Grunin, 2013).

Como afirma Schlemenson (2014, p. 18), se trata de un “proceso complejo en el que intervienen la disponibilidad cognitiva del niño y el conjunto de pasiones que activan su deseo por el conocimiento”, siendo

relevante señalar que las pasiones no siempre son constructivas, por ello, al tener también un carácter destructivo pueden fracturar no sólo las posibilidades de aprendizaje escolar, sino de relación con el mundo.

Con base en lo anterior, se propuso una investigación cuyo objetivo fue caracterizar la manera en que influyen las violencias cotidianas en la constitución subjetiva y los procesos de escolarización de infancias michoacanas (urbanas e indígenas). Se trabaja desde teorizaciones psicoanalíticas creadas en las últimas décadas para ámbitos clínicos más allá del consultorio, que resultan de gran valor y de reciente inserción en contextos educativos.

Marco metodológico

Presentamos una investigación cualitativa llevada a cabo bajo un paradigma interpretativo desde el cual se apunta, más que al establecimiento de relaciones causales y generalizables, a la comprensión profunda y compleja de los niños que participaron en el estudio debido a sus restricciones en el aprendizaje (González, 2001). La información recabada se analizó e interpretó a la luz de la teoría psicoanalítica, desde los principios que guían a la psicopedagogía clínica, centrada en los objetivos de la investigación y en relación con la historia de cada participante. La estrategia de indagación empleada fue el estudio instrumental de casos múltiples, ideal para comprender a fondo y en su singularidad, un fenómeno, así como para encontrar hallazgos teóricos complejos que pueden consolidarse y validarse a través de similitudes presentes en los casos múltiples (Creswell, 2013; Martínez, 2006).

Contexto

El estudio fue realizado en un centro de servicios psicológicos universitario, y en una escuela primaria bilingüe de una comunidad indígena.

Participantes

Antes de la pandemia, autoridades escolares derivaron al proyecto ocho niños –acompañados por sus madres– ya que presentaban problemas académicos y/o conductuales que afectaban su tránsito por la escuela. Todos contaban con ocho años de edad y cursaban tercero de primaria. Las niñas y niños (NN) no fueron seleccionados por las investigadoras; coincidieron en edades y grados, de manera que recibimos cuatro varones (dos de residencia urbana y dos indígenas) y cuatro mujeres (dos de residencia urbana y dos indígenas). El criterio principal de inclusión fue la

presencia de problemas con el aprendizaje, y que éstos no se relacionaran directamente con riesgos neurológicos. Para proteger su privacidad y en virtud de que las condiciones de cuidado y violencia son muy similares, decidimos no identificar su procedencia ni distinguir si son originarios de contexto urbano o indígena.

- Al (E1). Niña: bajo rendimiento, desinterés por la escuela, agrede a sus pares.
- Ka (E2). Niña: bajo rendimiento, más en matemáticas. Se le dificulta atender a los profesores y es excluida por sus compañeros.
- Ir (E3). Niña; muy inquieta, distraída, no entrega tareas, violenta física y verbalmente a sus compañeros. Su lectura y escritura no corresponden a lo que se espera.
- An (E4). Niña: inquieta, distraída, no entrega tareas.
- Ra (E5). Niño: no presta atención, no comprende los contenidos académicos, y “toca de forma inadecuada a sus compañeras”.
- Le (E6). Niño: mamá considera bajo desempeño (8 o 9), no entrega tareas ni exámenes, interrumpe la clase.
- Ri (E7). Niño: “hace berrinche” cuando le piden que trabaje, no le gusta leer ni escribir.
- Ma (E8). Niño: no incorpora conocimientos académicos adecuadamente, no le gusta leer ni escribir, “es muy berrinchudo y exigente en la escuela”.

En todos los casos, la participación fue voluntaria y se contó con los consentimientos y asentimientos informados respectivos.

Técnicas de recolección de datos

Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con las madres y con los NN. Además, se usó juego libre y se aplicaron las siguientes pruebas: Dibujo libre, Dibujo de la Familia en Movimiento (Burns y Kauffman, 1972), Dibujo de la Figura Humana (Machover, 1976), Test de Apercepción Infantil con figuras animales (CAT-A) (Bellack, 1966) y Test de Apercepción Temática Escolar (TAT Escolar) (Nathan y Mauco, 1966).

Procedimiento

Niños y niñas atendidos en ambiente urbano acudieron con su madre a un centro universitario de servicios psicológicos, mismo que alojaba el presente proyecto, para solicitar atención por indicación de sus profesores. Los NN indígenas fueron enviados por sus profesores en la primaria donde se insertó el proyec-

to. Todos los NN que participaron, fueron canalizados por la complejidad de sus problemas escolares: académicos y sociales.

Con todos los participantes se implementó un proceso diagnóstico que consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas con las madres de familia; el eje principal fue la historia libidinal de los NN, así como su trayectoria escolar. Posteriormente se trabajó con NN, a quienes se realizaron entrevistas, juego libre y se aplicó una batería de pruebas. Al finalizar el análisis de información, se charló con ellos y con sus madres, para devolver los resultados; asimismo, se hicieron recomendaciones a la escuela para abordar las particularidades de cada caso. Los NN de ambientes urbanos fueron enviados a terapia psicológica dentro del mismo centro de intervención, debido a las problemáticas identificadas.

Resultados

Todos los participantes viven con sus familias nucleares, a cargo de los padres de familia, y pertenecen a una clase socioeconómica media baja y baja, prevaleciendo la precariedad de recursos; situación que los obliga a trabajar jornadas largas para cubrir las necesidades básicas de alimentación y supervivencia. Esto implica que los NN participantes, quedan gran parte del tiempo sin asistencia adulta y que, aun estando juntos en casa, el tiempo que sus adultos poseen para poner en marcha labores de crianza queda marcado por el estrés y la sobrecarga de los cuidadores, encontrando escasos espacios de convivencia familiar y menos aún, posibilidades de acompañamiento tranquilo y placentero de las tareas escolares.

Al respecto, tanto la madre de Al (E1) como de Ma (E8) señalan en entrevistas que trabajan todo el día, y llegando a casa tienen muchas labores domésticas pendientes, quedando poco o nada de tiempo para revisar “si se le ocurrió hacer la tarea” (E1), o “para ponerse a jugar, como si no tuviera otras cosas que hacer” (E8). Aun en las madres dedicadas al cuidado del hogar destaca la escasa capacidad de acompañar y disfrutar el tiempo juntos, como señala la mamá de Ri, quien afirma “paso todo el día doblando ropa, limpiando casa, recogiendo el desorden y así quiere que le tenga paciencia si no hace bien la tarea” (E7).

Durante las entrevistas con las madres, reconocemos que tanto ellas como los padres en su mayoría, proceden de historias familiares signadas por la falta de cuidado afectivo, la violencia física y/o psicológica, un acceso mínimo a la educación formal –rasgos que

parecen acentuarse en los contextos indígenas, o que dejan verlos más–, así como dificultad para poner sus recursos simbólicos –pocos o muchos– a favor de la vida afectiva. Como decía la mamá de Ir: “nosotros no tenemos afecto, no sabemos cómo expresar cariño” (Ent. 3), o como la mamá de Ka, quien relata que cuando su hija era pequeña la golpeaba tanto, que su propia madre reclamaba, ante lo que ella respondía: “le pego como tú me pegaste, así es como se educa, ¿no?” (Ent. 2).

Estas historias importan porque, como refiere Bleichmar (2009), apuntalan su infantil y les habilita en su forma de relación con el mundo y con la propuesta social, académica y afectiva que implica el contexto escolar. Si bien la vida psíquica infantil no es calca directa de la labor de sus padres, su calidad tiene mayor incidencia a medida que se reducen las redes que van más allá de la familia nuclear; con ello, se empobrecen las posibilidades de oferta relacional.

En los casos de la presente investigación aparece la historia afectiva materna –que es la única que se conoce, pues solo acuden las madres–, como un factor común importante que llama la atención debido al atrapamiento psíquico que hace de los niños. En entrevistas observamos que sus redes de apoyo son casi nulas: no tienen familia ni amistades que las apoyen en el trabajo de crianza, tampoco lo hace su pareja, y al proceder de dinámicas familiares caracterizadas en mayor o menor medida por la omisión de cuidados, la precariedad afectiva y en algunos casos la violencia, las madres pueden quedar expuestas a estados depresivos provenientes de la más temprana infancia, que pueden agravarse o reactualizarse antes, durante o después del embarazo del que son producto los niños del estudio, prevaleciendo por varios años. Al respecto, la madre de Al señala “de niña siempre estuve sola, solo pensaba en formar mi propia familia Telerín. Pero mire, crecí e hice cualquier cosa para tener hijas sin medir nada, y ahora, no quieren estar conmigo pues no supe cuidarlas” (E1).

Los primeros contactos madre-hijo se establecen sobre una calidad afectiva deficiente, caracterizada por elevados montos de angustia que transmiten a sus hijos sin *tramitación*, es decir, sin un proceso reflexivo en busca de transformaciones, produciendo lo que Bleichmar (2008) llama *indigestión psíquica*, dado que ellas mismas carecen de recursos simbólicos que las habiliten para dar sentido a lo que vivieron y viven, lo que las puede exponer constantemente al desborde afectivo. Como afirma la mamá de Ma: “me siento desesperada, no sé qué hacer con él, no lo entiendo” (Ent. 8).

Esas condiciones de las madres afectan su capacidad de observar y atender las necesidades infantiles, generando un efecto doble: de omisión de cuidados y la sobreprotección, lo que, si bien puede parecer paradójico, sucede, impactando los procesos de subjetivación e inserción escolar. Ambas situaciones se describen a continuación:

a) *De omisión de cuidados o violencia primaria fallida* (Aulagnier, 1977).

En las condiciones de angustia cotidianas, las capacidades de las madres resultan insuficientes para ellas mismas y para contener afectivamente a sus hijos, favorecer procesos metabólicos o de tramitación afectiva, e incluso atenderlos en necesidades básicas de alimentación, higiene y cuidado (Rego, 2015). Realizan las labores y están con sus hijos, pero hay tareas fundantes que no logran llevar a cabo suficientemente (Winnicott, 1993). Al respecto, la madre de *Le* señala: “cuando nació no tenía idea de cómo cargarlo, bañarlo o atenderlo. No tenía referentes de cómo ser mamá ni de qué es cuidar a un hijo, mi mamá no quiso ayudarme. No sabía cómo pasar el tiempo con él, me angustiaba mucho que otras mamás siempre lo hacían mejor que yo” (E6).

También es común que no se les encuentre cognitivamente disponibles para acompañarlos en la realización de deberes escolares, pese a que manifiestamente intentan estar al pendiente de ellos en la escuela. En ese sentido, la madre de *Ra* comenta: “cuando entró al kinder, yo pensaba que iba a saber hacer la tarea solo, luego me dijo la maestra que tenía que sentarme con él a hacerla, pero no sabía cómo” (E5).

Las madres de los participantes se esfuerzan conscientemente por proveer cuidados y dar otro giro a las historias de violencia que vienen enfrentando, pero tienden a la repetición de formas de relación ya conocidas, otorgando un cuidado fallido y volviéndose también agentes de maltrato hacia ellos. Todo lo anterior empobrece las posibilidades de relación con el contexto escolar, al tiempo que los pone en riesgo de vivir relaciones basadas en la violencia con los pares y de sufrir maltrato por parte de los docentes, quienes al verse desbordados por las reiteradas conductas disruptivas y de violencia, pueden llegar a recurrir a gritos, regañones y expulsiones, tal como sucedió con nuestros participantes. En este sentido, *Ir* señala: “la maestra me sienta hasta atrás y le dice a mis compañeros que no me hablen porque no entrego las tareas”.

b) *De sobreprotección* (generando montos elevados de violencia secundaria, según Aulagnier, 1977).

De manera simultánea, y en un proceso por demás complejo, las madres se identifican con sus hijos en la vulnerabilidad e indefensión, desplegando conductas de sobreprotección y cuidado excesivo, tales como: bañarlos, dormir juntos, permitir que falten a la escuela, hacerles la tarea. Como señala la madre de *Ri*, quien afirma que su esposo se pone tan violento con el niño debido a su bajo desempeño escolar, que ella busca consentirlo y lo deja dormir con ella, le ayuda a las tareas y le compra todo lo que quiere (E7).

Dichas situaciones, lejos de ayudarlos, vulneran a NN, pues promueven la dependencia de un adulto como figura de referencia: la madre en casa y el profesor en la escuela, como sucede con *Ir*, quien en la escuela no logra interactuar con sus pares, y en recreo busca agrandar al profesor y a la psicóloga, esperando que éstos faciliten su incorporación a las actividades académicas y sociales.

Discusión

Implicaciones de las condiciones de cuidado en la subjetividad y el aprendizaje

Las condiciones de cuidado que encontramos en las y los niños, dificultan las posibilidades de autonomía y de creación de un espacio propio, ambos indispensables para la constitución de la autonomía de la imaginación (Castoriadis, 1992), en la cual se ubica la puerta inicial para la apropiación creativa del conocimiento, ya que las palabras y acciones de los adultos a cargo de la crianza deben ser portadoras de mensajes que ayuden al niño a ordenarse, funcionando inicialmente como un borde que lo contiene, para después promover su diferenciación, autonomía, desarrollo cognoscitivo y pensamiento creativo (Bleichmar, 2009).

Cuando estas condiciones son propicias y NN logran una clara diferenciación con sus adultos, se constituye el deseo de saber, puesto que reconocer a sus adultos y tener la certeza de ellos como objeto externo de amor, facilita que el mundo pueda constituirse en objeto de conocimiento. Entonces se hace posible que lo diverso, lo ajeno, se convierta en algo por lo cual vale la pena preguntarse, algo que represente para el niño un enigma, porque el objeto del que se quiere saber es importante y no solo porque a través de él se obtendrá satisfacción inmediata (Bleichmar, 2003, 2009).

En este sentido, interesa acotar que lo que se bus-

ca es que haya un cierto equilibrio entre el amor hacia los objetos y el amor a sí mismos, pues como lo refiere Bleichmar (2009, p. 171): “el amor al objeto y el reconocimiento del yo están presentes siempre en el acto de conocer”. Por ello, sería imposible que el conocimiento se consolide si la persona no encuentra un cierto placer en la producción de pensamientos y no solo en el producto obtenido y en el reconocimiento que otorgue. *Ra* por ejemplo, es enviado a evaluación porque busca todo el tiempo llamar la atención exclusiva de la profesora: “baila en medio del salón, cuenta chistes, grita, busca la forma de que la maestra le ponga atención a él; no sigue indicaciones ni pone atención a las clases” (E5). Su esfuerzo está en tener la mirada de la maestra, pero no en los contenidos académicos, tampoco en la persona ni el reconocimiento ético de sus semejantes (Bleichmar, 2011).

Mientras más crudas son las situaciones que viven los participantes de esta investigación, es más común que por momentos, la autonomía y la apropiación genuina del conocimiento se tornen imposibles, haciéndolos quedar anclados a las conflictivas familiares, de modo que aun estando lejos de casa, su pensamiento se ve invadido por situaciones y pensamientos que dificultan que la escuela se constituya como un objeto que se desea *aprehender*.

Varios de los participantes son reportados por aparentes problemas de atención y concentración; sin embargo, durante la evaluación constatamos que sí pueden atender y concentrarse, pero que pueden distraerse, mermando sus capacidades, en cuanto aparecen en su pensamiento situaciones que evocan los conflictos familiares. Esto es claramente visible en las evaluaciones, pues cuando aparecen conversaciones sobre los problemas familiares, sus historias se vuelven confusas, su discurso pierde transmisibilidad, orden, lógica, ubicación temporal, espacial y de persona, evidenciando que el pensamiento queda atrapado y alterado.

Esto mismo sucede a los NN en la escuela, con consecuencias más delicadas, al punto que dos de las participantes reconocen abiertamente que esto les sucede en clase y no pueden concentrarse. *An* menciona: “no sé cómo quieren que me concentre en la escuela. Cuando estoy allí me viene a la cabeza que mis papás quieren más a mis hermanos. Ellos siempre pelean y a veces imagino que seguro se están golpeando. En las noches sueño que se divorcian, se van y me quedo sola en la casa” (Entrevista que acompaña el Dibujo de la Familia en Movimiento).

La atención y el interés de NN participantes están

puestos en sitios diferentes a la oferta escolar tanto en su aspecto académico como social, lo que disminuye las posibilidades de enriquecimiento psíquico. De acuerdo con lo planteado por Shlemenson (2014, 2016), el espacio escolar no aporta sólo conocimientos académicos, sino que constituye una oportunidad privilegiada de complejización psíquica y cognoscitiva del sujeto, exponiéndolo al encuentro de lo ajeno – legalidad y nuevas formas de interacción–, con lo propio –cuerpo, inteligencia, deseo, historia–. En dicho encuentro se precisa la capacidad para establecer un diálogo productivo y abierto con otros NN y adultos que le son impuestos y con los cuales reedita situaciones y formas de relación vividas con sus objetos originarios, es decir los adultos que están a cargo de su crianza (Schlemenson, 2014).

Le es un niño muy dedicado al estudio y a sus tareas. De acuerdo con lo señalado en entrevista con la madre (Ent. 6), pasa mucho tiempo haciendo sus labores escolares, investiga en Internet, consulta documentales, prepara sus exposiciones. Sin embargo, cuando debe entregar tareas o exámenes, valora que su esfuerzo no es suficiente, se juzga duramente y los destruye. En las exposiciones no tolera que sus compañeros compartan conocimientos que para él son de mala calidad, o que la maestra aborde un tema diferente al que preparó; esta situación llega a causarle tanto enojo y ansiedad, que puede producirle migraña o vómito. *Le* desestima su esfuerzo y el de sus compañeros; para él resulta muy difícil flexibilizar su pensamiento, recibir con apertura las ideas de los demás.

Álvarez (2012) afirma que apropiarse de las novedades académicas y sociales implica un proceso complejo (Green, 1996, 2005), en el que el ambiente de adultos cercanos precisa facilitar la transición y apropiación del contexto extra familiar. Los adultos a cargo deben estar dispuestos a incorporar nuevas formas de relación y vías de interés (libidinales), sin desequilibrarse ellos mismos, privilegiando el surgimiento de autonomía y singularidad infantil (Bleichmar, 2009). Sin embargo, la madre de *Le* comenta con desagrado en la entrevista, que “la maestra que ha tenido en los últimos dos años ha sido un desastre, porque cree que los niños van a aprender jugando”. Agrega que ella y su esposo ya se quejaron, pues “la escuela debe saber que la educación es un asunto serio y que sus prácticas pedagógicas basadas en el juego solamente distraen la atención de los niños” (Ent. 3).

Lamentablemente, no todos los infantes ni todos los adultos que están a su cargo, poseen condiciones

psíquicas para tolerar y enfrentar las rupturas con lo conocido y familiar, abandonar la exclusividad relacional y de sostén que representan las relaciones primarias, y transferir en las situaciones y personajes impuestos por la escuela, una posición que los considere dignos de atención y de ser conocidos, aprendidos, en tanto que pueden aportar algo que se desea (Schlemenson, 2009), tal como sucede con los padres de *Lr* cuando rechazan tajantemente la labor de una maestra joven que busca dar sentido al aprendizaje desde el placer.

Más aún, se ha encontrado que niños que poseen restricciones severas en el aprendizaje, pertenecen a grupos familiares cuyas formas de relación están atravesadas por historias personales de difícil o nula tramitación psíquica. De modo que, ante la complejidad del conflicto, sus posibilidades de comprensión, asimilación y respuesta –de tramitación o metabolización– quedan limitadas, y los ambientes familiares lejos de promover la apertura psíquica, promueven el repliegue libidinal-social, la precariedad simbólica y modos de funcionamiento tendientes a la inmediatez (Álvarez, 2012; Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

Para la familia de *Ir* por ejemplo, la escuela es un espacio que aporta poco a la niña, pues consideran que deberá atender el negocio de la familia cuando sea grande (venden comida en ferias), de manera que suele no asistir a clase y no cumplir con las tareas, pues los padres prefieren que ayude a trabajar. Asimismo, se enorgullecen cuando el profesor informa que *Ir* ha golpeado a sus compañeros, pues consideran que “se sabe defender y no se va a dejar de cualquiera” (Ent. 3). Particularmente, la madre de *Ir* considera que es preferible que la niña aprenda a defenderse y a trabajar, porque “cuando se case, tendrá que trabajar, y como su esposo tal vez le llegue a pegar, tiene que aprender a recibir golpes, esforzarse más y trabajar duro”.

Los infantes del estudio son referidos por presentar problemas académicos, conductuales y de relación social, y a lo largo de la investigación observamos que difícilmente muestran apertura ante las novedades que propone la escuela, tanto a nivel académico como social. Durante la evaluación de *Al*, comenta que no tiene amigos y no le importa, pues “prefiere jugar sola y no le gusta trabajar en equipos”; sin embargo, en las historias del TAT Escolar (Test de Apercepción Temática) comenta que pasa el recreo sin compañía, se aburre, pues la maestra pide a sus compañeros que no se le acerquen porque los puede golpear. Cuando se intenta leer un cuento con ella para sondear sus

habilidades lectoras, se molesta, actúa como un gato que busca agradar a la evaluadora, ronronea, y cuando ésta no accede, la rasguña con un fuerte maullido. Se le pregunta cómo le va con esto en la escuela, cómo hace para escuchar las clases, para tomar un dictado, y comenta que no lo hace, porque no le gusta escribir y no sabe. Surge la duda de cómo hace con los exámenes y afirma: “fácil: copio. Y si no me dejan, les pego”. La niña procede de un ambiente familiar en el que prevalece la desconfianza, hay historias de abuso sexual en su núcleo cercano; y tanto su madre como ella viven con inseguridad y miedo, emociones que atraviesan sus relaciones con la escuela, por lo que puede ser difícil que las materias o los amigos llamen su interés.

Nuestros participantes se constituyen con psiquismos tendientes predominantemente a la homogeneidad, a lo que están habituados a tener en casa, más allá de si les resulta placentero o no, replegados sobre sus propias modalidades y vías de resolución de situaciones y necesidades (Álvarez, 2010; Green, 1996; Schlemenson, 2014), lo que puede observarse claramente en las entrevistas con los NN, sus dibujos e historias en los TAT. De esta manera, disminuyen sus posibilidades para desplegar una posición propia, genuina y activa frente a la propuesta escolar, generadora de sentidos, lo que los obliga al pseudoconocimiento (Bleichmar, 2009) y a la mera repetición de contenidos escolares sin comprensión, sin placer, mecánicamente (Rego, 2015; Schlemenson y Grunin, 2013).

La evaluación con los participantes permite observar capacidades cognoscitivas básicas suficientes, que se despliegan con mayor facilidad en la relación dual. En el contexto escolar las exigencias son mayores y movilizan, además, otro tipo de afectos relacionados con el entorno social, por lo que ese apoyo uno a uno es poco viable dentro del aula. *Ka* es enviada por sus dificultades para aprender, especialmente en matemáticas. En una ocasión solicitó ayuda de la psicóloga para resolver algunos problemas matemáticos, utilizó mucho tiempo, sumó en lugar de utilizar las tablas de multiplicar y contó con sus dedos y los de la evaluadora, logró hacer su tarea sin ningún error. Observamos que en ella existe la capacidad de análisis y también hay una comprensión de las operaciones implicadas en la resolución de los problemas. Lo que no posee habitualmente es la tranquilidad para pensarlos, tampoco ha contado con una ayuda adulta paciente ni amorosa, libre de violencia, que la ayude a memorizar las tablas de multiplicar, viéndose obli-

gada a sumar todas las veces que es necesario, para obtener los resultados de una multiplicación.

Tareas de padres, madres y cuidadores desde la perspectiva infantil

Las funciones de pautación y de regulación por parte de los adultos a cargo de la crianza, suponen dos tareas principales: promover la separación adulto-niño en pro de la autonomía, e insertar a NN en el mundo de las reglas (Bleichmar, 1984). Los adultos a cargo de los niños que participan en este estudio han fallado claramente en ambas funciones y aparecen ante sus hijos como los principales agentes de violencia, siendo más notoria la violencia proveniente de los padres varones. De manera que, como lo muestran las historias del CAT-A y los Dibujos de la Familia en Movimiento, la imagen del padre está cargada de hostilidad, arbitrariedad, autoritarismo, pobreza en el intercambio afectivo, siendo ubicados como los principales promotores de escenas difíciles de comprender y tramitar, entre las que encontramos incluso escenas de abuso sexual hacia la madre.

Cuando se pregunta a Ra en entrevista lo que considera que se podría hacer por él dentro del proceso de evaluación, señala: “quisiera que me ayuden a que mi papá no nos pegue”. Ri señala, durante la aplicación del TAT-Escolar, que le da miedo su padre –quien es maestro de primaria–, porque siempre que no entiende algo de la tarea, explica gritando, golpea y ofende, frente a lo cual el niño inmediatamente deja de entender y vive aún más frustración.

Podemos reconocer cómo, al propiciar un entorno de violencia y desconfianza, el padre refuerza la estrechez extrema del vínculo del niño con la madre, promoviendo aún más la dependencia emocional y la imposibilidad del niño para retirarse y surgir como él mismo. Esta dependencia emocional merma las posibilidades de inserción social necesarias para el despliegue escolar. Como menciona la mamá de Ri, “es entonces que lo tiene que llevar con ella a su cama, consentirlo, abrazarlo, porque ya la pasó muy mal... luego él se vuelve tímido con todos, especialmente con los varones, y no logra convivir con nadie en la escuela” (Ent. 7).

La figura del padre se encuentra permeada de gran ambivalencia en estos niños, en tanto que por momentos se trata de una figura significativa y valorada afectivamente, y en otros momentos se le percibe altamente amenazante. Tal como lo refiere An en sus historias del CAT-A, “el oso es muy malo, y encierra a los ositos en una cueva y no los deja salir, ni les da de

comer”. Paradójicamente, los padres de los participantes son quienes tienen mayor escolarización dentro del grupo familiar; dos son profesores. Sin embargo, al tratar a sus hijos con violencia y arbitrariedad, lo “escolar” que podría aportar atributos identificatorios valorados y deseables en los niños, cobra una connotación negativa, desde el deber ser, y los aleja aún más de acceder a la vida escolar de forma placentera y autónoma.

Adicionalmente, en algunas de las escuelas, algunos profesores agreden física y psicológicamente a los niños, reforzando o promoviendo una visión adversa del espacio escolar. Estas historias aparecen en el TAT-Escolar, donde los niños narran escenas de humillación y maltrato, lo cual se contrapone a la posibilidad de que la escuela se constituya como un espacio de enriquecimiento psíquico, en el que NN deseen insertarse (Schlemenson, 2016).

La violencia intrafamiliar refleja restricciones simbólicas en los padres –tanto de contextos urbanos como indígenas–, que no se ligan exclusivamente a su nivel de escolarización (algunos padres incluso tienen posgrado); sino a la capacidad que tienen de poner dichos recursos simbólicos al servicio de la tramitación de afectos que tradicionalmente tienen una connotación negativa, tales como enojo, frustración, angustia. Cuando estos afectos no son procesados eficazmente por los padres, son actuados y transmitidos de forma abierta y franca sobre o frente a los niños. Ka y Ra, de forma independiente relatan historias de violencia entre sus padres en las que incluso ellos mismos han tenido que llamar a la policía. Ante la complejidad de esta conflictiva, los niños viven gran dificultad para la simbolización afectiva.

En consecuencia, los participantes de este estudio despliegan formas de relación con el contexto escolar basadas en la desconfianza. Los casos más graves generan respuestas tendientes a la evasión y el repliegue, desconectándose de la escuela y de la evaluación mediante eventos de somatización (migraña, diarrea). Arman modos de defensa complejos que les protegen frente a la violencia, pero que dificultan sus posibilidades de construir un espacio propio en medio del caos, la angustia y la violencia que reina alrededor suyo, lo que resulta indispensable para pensar y para que tenga lugar la apropiación creativa del conocimiento (Schlemenson, 2014). Además, las redes de apoyo familiares son nulas, y no existe alguien más que pueda contener su angustia y la de la madre.

Para otros NN, la única opción posible por el momento ha sido golpear y amenazar a quienes “los

molestan” o se oponen al cumplimiento cabal de sus deseos, recurriendo a la violencia, sin posibilidades de mediación. Ir y Al son claro ejemplo de ello, pues ambas niñas han sido reportadas por su trato violento tanto verbal como físico, hacia sus compañeros varones. Todo esto afecta la adquisición de conocimientos en el entorno escolar y su transitar como seres sociales al interior del mismo, afectando su relación con los compañeros, profesores, e incluso con ellas mismas, dado que comienzan a atribuirse características que merman la imagen que tienen de su persona. Tienden a actuar a través de la descarga, la cual está presente incluso en sus dibujos que se saturan de información, imágenes, escenas que se contraponen, perdiendo transmisibilidad y la posibilidad de un significado socialmente compatible.

La mayoría de los NN del estudio funcionan frágilmente, desplegando aparentes limitaciones cognitivas y para la apropiación de contenidos académicos, pero sólo en los momentos en que irrumpe en ellos la angustia relacionada con los problemas que viven cotidianamente. Entonces despliegan formas de defensa que, si bien llegan a molestar a profesores y compañeros o alterar a los padres, les ayudan a mantener la estabilidad de su angustia pese al costo afectivo y social que esto tenga.

Conclusiones

De acuerdo con la UNICEF (2015), en México no se cuenta con estadísticas nacionales que permitan retratar objetivamente la violencia en el hogar. Sin embargo, en una encuesta realizada con padres y madres de familia, observan que más allá de su lugar de origen, casi 4 de cada 10 madres, y 2 de cada 10 padres refieren pegar o haber pegado a sus hijos en momentos de desesperación. Por su parte, el 63% de NN encuestados afirma haber sido objeto de formas disciplinares violentas: ya sea a nivel psicológico o físico.

Las manifestaciones de violencia se encuentran presentes en todos los casos que se atendieron, cobrando mayor tendencia a la violencia física mientras menos recursos para la simbolización afectiva poseen los padres de los participantes, sin importar que procedan de un ambiente urbano o indígena: los casos más graves de repliegue psíquico y restricciones en el aprendizaje escolar se encuentran tanto en la población urbana como en la indígena.

Es evidente que la calidad afectiva que ofrecen quienes sostienen y apuntalan la constitución psíquica

infantil tiene gran relevancia en los casos que se analizan, dado que la oferta simbólica y libidinal-afectiva que hacen los padres desde los primeros días, constituye el primer acervo que los NN tienen para relacionarse con el contexto escolar y, en estos casos, casi el único, pues se trata de grupos familiares cerrados a la interacción social.

Lo anterior resulta de gran relevancia en la medida que, si se promueven psiquismos tendientes al repliegue, la desconfianza, la descarga inmediata, la angustia desbordada, serán estos los modos de funcionamiento que NN pondrán en marcha al insertarse en la escuela. De manera que sus posibilidades de desplegar un interés genuino por la oferta social y académica se ven gravemente afectadas, produciendo escenarios de socialización deficiente y restricciones en el aprendizaje.

La violencia intrafamiliar aparece como elemento libidinal traumático, intramitable (Schlemenson, 2009), que, en situaciones de mayor conflicto, promueve fallas graves en la estructuración del pensamiento (temporalidad, espacialidad, juicio, apego a la legalidad), indispensables para el desempeño académico y social.

Para contrarrestar estas problemáticas, es necesario ofrecer espacios de contención y ayuda a las familias que sufren violencia intrafamiliar. Propiciar intercambios afectivos que acompañen a NN a través del diálogo, la calidez y la ternura, que apuesten por la simbolización del afecto ante las situaciones que viven; ante todo, que la palabra pueda anteceder al acto para, a partir de ello, como ha señalado Schlemenson (2016), hacer posibles situaciones que enriquezcan el psiquismo infantil y faciliten la apropiación del conocimiento.

Referencias

- Acle, G., Roque, M., Zacatelco, F., Lozada, R. y Martínez, L. (2007). Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales. *Acta Colombiana de Psicología*, 2, 10-30.
- Álvarez, P. (2010). *Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización*. Buenos Aires: Teseo.
- Álvarez, P. (2012). La complejidad de los problemas de simbolización y aprendizaje contemporáneos. Nuevos aportes para la investigación. *Contextos Educativos*, 12, 9-18.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, H. (1984). *Introducción al estudio de las perversiones. La teoría del Edipo en Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Bleichmar, S. (2003). Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva. En S. Schlemenson (comp.). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bleichmar, S. (2008). *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós Psicología Profunda.
- Bleichmar, S. (2011). *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires: Paidós Psicología Profunda.
- Castoriadis, C. (1992). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Consejo Nacional Consultivo para la Integración Social de las Personas con Discapacidad. (2022). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública. <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: Sage.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. México: SEP. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 15, 227-246
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires: Eudeba.
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kachinovsky, A. y Dibarboure, M. (2017). Intervenciones en psicopedagogía clínica: el taller clínico-narrativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 5-13.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- Rego, M. (2015). *Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Entreideas.
- Sánchez, O., Acle, G., De Agüero, M., Jacobo, M. y Rivera, M. (2003). Educación Especial en México (1990-2001). En P. Sánchez (Coord.), *Aprendizaje y Desarrollo*, 4, 189-374. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Argentina: Paidós Psicología Profunda.
- Schlemenson, S. (2014). Aprendizaje, subjetividad y procesos imaginativos. En Silvia Schlemenson y Albertina Mitjás. (Coord.). *Aprendizaje y subjetividad. Diálogo entre el psicoanálisis y el enfoque histórico-cultural*. Buenos Aires: Eudeba (pp. 18-33).
- Schlemenson, S. (2016). *Modalidades de aprendizaje: el afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba.
- UNICEF (2015). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. México UNICEF.
- Winnicott, D. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires: Paidós Psicología profunda.