

Algunas notas sobre el impacto de las violencias en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

Mónica Coronado

Violencias, ámbitos y protagonistas

Para entender por qué hablamos de violencias en plural, debemos distinguir la violencia que acontece en las escuelas, como podría suceder en cualquier otro escenario social (*violencia en las escuelas*), de la *violencia escolar*, que se produce en los vínculos y desde los roles de quienes conforman la comunidad educativa (FLACSO-UNICEF; 2011). Los protagonistas de la misma son diversos y las modalidades como se ejerce también.

Cuando es protagonizada por niños, niñas o adolescentes hay una referencia ineludible al contexto familiar de origen, en tanto espacio primario de socialización y entorno en el cual se vivencia, se produce, se reproduce o se proyecta hacia el medio, donde se aprenden modalidades de vinculación con el otro, formas de convivir, de resolver de conflictos, de manejar el enojo y la frustración.

Y, si bien el papel de la familia resulta decisivo en el desarrollo de los sujetos, es preciso reconocer la existencia de un *escenario educativo ampliado* (Bolívar, 2006), en tanto que no sólo los grupos familiares y escuelas educan, sino también las comunidades y los medios de comunicación. Estos últimos juegan hoy un papel fundamental, sobre todo en la infancia y aún más en la adolescencia, ya que las tareas de socialización y transmisión cultural discurren por diversos ámbitos y hoy se aprende no solo a lo largo, sino también a lo ancho de la vida.

Hospitalidad escolar en tiempos de desinstitucionalización

Más allá de cualquier controversia, la escuela sigue siendo un espacio fundamental para la educación de niños, niñas y adolescentes, en términos de socialización, de transmisión y recreación cultural, de construcción de identidad y ciudadanía, y de formulación de proyectos. La capacidad de las instituciones educativas para alojarlos, generar un clima propicio para el aprendizaje, motivarlos, escucharlos y operar como mediadora, sobre todo cuando el contexto es adverso, es fundamental no solo en la disminución de la frecuencia e intensidad de los episodios de violencia, sino en el logro de relevantes aprendizajes sociales.

Indudablemente, una escuela centrada en su misión y receptiva a las inquietudes de todos sus integrantes, favorece la exploración de formas de convivir pacíficas: funciona, modera muchas tensiones sociales que los agobian y morigera los efectos de la violencia social. Por el contrario, la pérdida del eje de la función escolar, la existencia de inconsistencias, arbitrariedades, la ambigüedad en la comunicación, la falta de respuesta ante situaciones reiteradas de transgresión, las confrontaciones entre adultos educadores, una dirección débil y falta de orientación en la gestión, la escasez de recursos o el deterioro significativo del espacio físico incrementan la conflictividad y generan un entorno propicio para la emergencia de las violencias propias y las que encuentran en ella una caja de resonancia.

Ríos de tinta y enfoques en conflicto

Mucho se ha escrito sobre el tema de la violencia escolar o en la escuela. Como resultado de esta proliferación de perspectivas, cuando los educadores buscan entender de qué se trata y buscan apoyo en las investigaciones y producciones teóricas se encuentran con enfoques contradictorios. En un extremo están los de corte determinista/biológico que ponen el acento en el individuo y su comportamiento, y son de carácter patologizante; en el otro, las de corte sociológico, que pretenden trasladar el concepto de "comportamientos antisociales" o "delictivos" al campo educativo (Kaplan, 2009). Por el contrario, un análisis sistémico de las variables individuales y sociales, como de las complejas interacciones que se producen entre ambas, entiende que es un fenómeno que afecta el lazo social, por lo cual su carácter es relacional, vincular; también que eludir las simplificaciones y complejizar el problema, habilita diversos espacios de intervención.

La más que nunca difícil tarea de educar

La tarea de educar, entendida como aquella actividad con la que se recibe a las nuevas generaciones, se las incorpora a la sociedad y se comparte y recrea con ellas la cultura, nunca ha sido sencilla, mucho menos en épocas complejas como éstas.

Educamos hoy en un contexto en el cual acontecen importantes procesos de des-institucionalización (Tedesco, 2001), de confusión en cuanto a relaciones, de *liquidez* en los vínculos (Bauman, 2005), de una inmediatez que *erosiona* lealtades y compromisos, como también una perspectiva de futuro o de largo plazo (Sennet, 2000).

A esto se añade señala un quiebre "del consenso implícito que históricamente se ha dado entre las instituciones socializadoras básicas", situación que "solo puede ser superada mediante la recuperación de una acción comunitaria de dichos agentes e instituciones" (Bolívar, 2006).

Cambia, todo cambia

Esta ruptura de los consensos obedece a una serie de importantes y significativos cambios socioculturales que han generado desfases en los procesos de articulación de las acciones de los agentes educativos. Cambios que no solo se advierten en la configuración, estructura y funcionamiento familiar, sino también, como señala Tedesco (2001) en los procesos de transmisión cultural, en los que obviamente está directamente involucrada la escuela.

Este autor comenta que "son cada vez más los adultos que consideran que no deben transmitir a sus hijos una determinada visión del mundo sino la capacidad para elegir y formar autónomamente su propia concepción", así la familia se configura más como una "red de relaciones" constituida por individuos "solidarios pero iguales" en la cual "ya no hay transmisión sino intercambio". Esta "crisis de la función de transmisión" genera perturbacio-

nes en las relaciones intergeneracionales, y es consecuencia, asimismo, de la debilidad de los lazos, fragilidad de los compromisos y un centramiento en el presente.

Como puede advertirse, al modificarse la relación intergeneracional en el contexto familiar, los niños, niñas y adolescentes aprenden modos de relación con los adultos que, al trasladarse a la escuela o a otros espacios sociales no domésticos, generan efectos disruptivos. La aceptación de reglas y normas, la apertura al aprendizaje (a ser un aprendiz), el reconocimiento de la autoridad y el adecuarse a regulaciones externas, todos ellos necesarios para la integración social, terminan siendo fuente de conflicto.

Con las transformaciones actuales de la familia emerge una tendencia a delegar o transferir, no ya compartir, sus responsabilidades educativas (Bolívar, 2006, Tedesco, 1995); sobrecargando a la escuela y, a la vez, dejando un amplio espacio para el avance de otros agentes, como los medios de comunicación.

Este corrimiento de lo educativo del plano de lo doméstico, del hogar, hacia el espacio de lo público, pone a la escuela en una situación difícil, en tanto no sólo tiene que incrementar su acción socializadora, sino también contrarrestar los efectos de una confrontación entre la cultura escolar y la familiar.

Esta situación, que resiente a las instituciones, afecta en mayor medida a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en una situación de estrecha dependencia de los adultos que no se ponen de acuerdo respecto a quién y hasta dónde tiene la responsabilidad de educarlos, asimismo pone en cuestión el sentido y misión de la escuela, como su autoridad y legitimidad.

Y, ¿dónde están los adultos?

Estas fracturas (de consenso, intergeneracionales, de espacios doméstico y público) y este corrimiento de responsabilidades, es experimentado desde las escuelas como pérdida de apoyo y retraimiento de las familias en cuanto a su capacidad de participar y hacerse cargo de la tarea de educar. Es percibido como un abandono de algunas de sus funciones, principalmente las que tienen que ver con procesos de socialización en torno a los límites la autoridad, al desarrollo de capacidades de integración al grupo social.

En numerosos trabajos de investigación, en instancias de capacitación docente y en trabajos de exploración sobre la vida escolar de diversa índole muchos trabajadores de la educación manifiestan, de modo consistente, que más allá de los esfuerzos individuales e institucionales, gran parte de la sobrecarga de trabajo que experimentan se debe a la "ausencia" o "indiferencia" familiar. Expresan que a menudo tienen la certeza de que se hacen cargo de tareas que les corresponden a los padres y que éstos, suplidos (o cubiertos) por la escuela, se desentienden cada vez más.

No por nada, el pedagogo Paulo Freire, comenta la existencia de familias que viven una "tiranía de la libertad" en la cual "los niños lo pueden

todo", y quedan librados "a su albedrío, a su capricho, a sus deseos", con padres que se sienten "campeones de la libertad", "casi malvados por no decir un no necesario" (2006)".

Este educador hace el siguiente planteo:

"Sometidos al rigor sin límites de la autoridad arbitraria, los niños se encuentran con fuertes obstáculos para aprender a decidir, a elegir, a manifestar algún tipo de ruptura. ¿Cómo pueden aprender a decidir si se les prohíbe decir una palabra, indagar, comparar?"

También se interroga respecto a la capacidad de integración social (hacerse ciudadanos, aprender la democracia) de los niños que crecen en estas familias: ¿Cómo aprender la democracia en medio del desenfreno en el que, sin ningún límite,

la libertad hace lo que quiere, o en medio del autoritarismo en el que, sin ningún espacio, la libertad jamás se ejerce?"

En efecto, la supuesta "ausencia" de los padres como adultos, como responsables de hacerse cargo de las nuevas generaciones -con lo que todo ello implica-, está sindicada como la fuente de muchos de los padecimientos actuales no solo de la escuela, sino de la sociedad en su conjunto que no sabe qué hacer con las nuevas generaciones y parece refractaria a analizar el rol que le cabe en el problema de educar y las cuestiones en torno a sus propias funciones en tiempos cambiantes.

Para otros tantos este problema es la causa de una crisis del sistema de enseñanza que involucra

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN

en PSICOTERAPIA





FUNDACIÓN
AIGLÉ

Universidad
Maimónides

Director: Héctor Fernández - Álvarez

INDIVIDUAL Y GRUPAL

C.O.N.E.A.U

Resolución N° 368/03

FAMILIAR CON

ORIENTACIÓN COGNITIVA

C.O.N.E.A.U

Resolución N° 371/03



MODALIDAD REGULAR O INTENSIVA

Presencial y Clases en vivo

por Internet

Fundación Aiglé - Virrey Olaguer y Feliú 2679 - CABA

(54 11) 4781 3897 | 4784 3563 - docencia@aigle.org.ar

tanto a unos como a otros; como señala Bourdieu (2000) “*el sistema escolar se ha visto enfrentado en fechas recientes a problemas relativamente sin precedentes con la irrupción de personas desprovistas de las predisposiciones socialmente construidas que tácitamente exige*”. Para este autor, es frecuente que “*los casos sociales se convierten en casos psicológicos, las deficiencias sociales en deficiencias mentales*”. Una sociedad desintegrada en la cual se han quebrado los lazos de solidaridad genera sus propias rupturas.

Una de las formas de abandono

La escasez de esas “*predisposiciones socialmente construidas*” en niños, niñas y adolescentes se manifiesta en comportamientos desajustados en el contexto escolar, desde aquellos que son considerados como meramente disruptivos hasta hostiles o abiertamente violentos. Muchos de estos son estigmatizados con patologías de moda o de mercado (Benasayag, 2007), sin que se considere que muchos de ellos son portadores de singularidades propias de la época o se han socializado en contextos familiares y escolares problemáticos.

Indudablemente la inconsistencia en las normas, la dificultad para considerar al otro o de autorregularse dificultan el proceso de integración social y requieren acciones educativas adicionales, a menudo, con su propia carga de violencia.

El temor de los adultos a ejercer la autoridad que culmina en un indiscriminado “dejar hacer” desorienta, confunde, perturba el desarrollo, infunde la sensación de no ser querido o tenido en cuenta. La autoridad bien entendida se construye a partir de la capacidad de cuidar, de orientar y de servir, no ya de infundir miedo o forzar, es una forma de vincularse con el que está bajo nuestra custodia. Carencias en etapas primarias del desarrollo que son ocupadas, más tarde, por otros referentes o referencias que ejercen sus propias tiranías.

Padres y docentes: entre sueños y pesadillas

Para Z. Bauman (2005) “*en nuestro mundo de rampante “individualización”, las relaciones son una bendición a medias. Oscilan entre un dulce sueño y una pesadilla, y no hay manera de decir en qué momento uno se convierte en la otra*”.

Siendo el grupo familiar el escenario primario y fundante del lazo social, un espacio de intimidad y de proyección hacia el mundo y la escuela un entorno educativo formal, público y obligatorio, es de prever que entre ambas, que se ven forzadas a cooperar y articular acciones, surjan conflictos. Para los docentes tanto como para los padres de niños y adolescentes escolarizados esta relación es una fuente de oportunidades y posibilidades, como también de tensiones y confrontaciones. Ya sea en forma intencional o no, ambas co-operan en la educación de niños y adolescentes, actúan conjunta y en forma interdependiente en un campo, muy acotado pero altamente relevante, de modo tal que comparten, dividen, dis-

tribuyen o alternan, también superponen, obstaculizan o contradicen tareas educativas y de socialización.

Como se trata de dos contextos de desarrollo y hay un solo niño, como afirma Vila (2000) las modalidades de cooperación tendrán un doble orden de efectos, por una parte la de potenciar o de obstaculizar las acciones propias de cada una (Bronfenbrenner, 1961) y por otra la de generar influencias educativas dotadas de coherencia o contradictorias.

Como señala Fernández Enguita (1994); la escuela tiene una serie de funciones propias, expresas, y otras solapadas o encubiertas, entre otras la de custodia o guardería, de asistencia social y sanitaria, la de conservar a los jóvenes ocupados, etc. Este manojo de funciones - emergentes, coincidentes, superpuestas, yuxtapuestas, contradictorias - suele carecer de una lógica y de prioridades, que faciliten la direccionalidad y racionalidad de las acciones educativas. El sentido de la escuela queda fracturado bajo el peso de tantos mandatos; la presión de las demandas convertidas en funciones genera una multitud de disfunciones y tensiones en el personal escolar, generalmente poco asesorado, respaldado y acompañado, que deriva en malestar y nuevas presiones, tensiones y demandas. Al complejizarse la vida social y al incrementarse los factores de complejidad, y en determinados sectores, de adversidad, las funciones de socialización de la escuela se configuran de manera diferente, hasta llegar a una hipertrofia (Coronado, 2008).

Desavenencias

Como señala Bolívar (2006) “*asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones y desmoralización docente*”. Reconocer los quiebres en las modalidades de cooperación entre agencias de socialización, emplazarse en un contexto educativo ampliado y asumir la *ausencia de consensos entre adultos* (Onetto, 2013) nos lleva a plantearnos el desafío de aceptar la invitación de estos tiempos a construir nuevas modalidades para llevar a cabo la tarea de educar.

Pero no sólo los docentes padecen. Cuando la pregunta sobre la capacidad educadora se vuelve a las familias, es frecuente que hayan fuertes cuestionamientos a las escuelas, como una institución que ha quedado apalancada en la modernidad, a la que le cuesta registrar a los nuevos sujetos que transitan por sus aulas y dar espacios de participación genuinos a la comunidad, como tampoco ofrece oportunidades genuinas de participación a las familias.

La mirada crítica y cuestionadora de ambas partes suele derivar en una nostalgia de imaginarios valores perdidos, de una época dorada en la cual ambas, desarrollaban exitosa e incuestionablemente sus funciones; eran ejemplares o modélicas, iban de la mano, cada cual abocada a “su función” y sin vacilaciones. La fuga hacia ese pasado idealizado niega el impacto de las transfor-

maciones de ambas instituciones. Obviamente familias y escuelas no son las de antes, lo cual entraña aspectos positivos y negativos; se trata de una realidad irreversible. La escuela de antaño, la de las blancas palomitas, ha ampliado su cobertura y ha puesto en revisión su modelo de autoridad, como también ha perdido densidad y legitimidad como institución, por lo cual se embarcada en un proceso de *reconstrucción de su sentido* en un contexto en el cual *los significados dejaron de ser compartidos* (Tiramonti, 2004).

En cuanto a la familia, la nostalgia trae consigo una serie de estigmatizaciones que fortalecen los procesos de exclusión. Pese a los tiempos que corren, es frecuente que se niegue o invalide la emergencia de nuevas configuraciones; de modo tal que persisten rótulos que identifican y estigmatizan a algunas como *incompletas* (desviadas o inadecuadas) - y por lo tanto poco capaces - en tanto no responden al *modelo* tradicional de familia (Carro, Neufeld, Padawer y Thisted; 1996). Es por esto que Giberti (2005) advierte al riesgo que involucra hacer “*síntesis ilusionadas en busca de una sociedad y de organizaciones familiares armoniosas*”. Ilusiones que parecen recrear “*el sueño del paraíso perdido o de alguna edad dorada, existente en algún otro tiempo mítico, intolerante ante las reales diversidades que los sujetos y las culturas proponen*”.

“Entusiasmo puericultor” y un par de cuestiones en torno a las infancias

La obligación de asistir a la escuela es mucho más sencilla de prescribir y hacer cumplir que la de proporcionar “familia” a niños y adolescentes. De hecho, no todos los niños y adolescentes que llegan a la escuela tienen padres - u otros adultos de su grupo familiar - maduros, disponibles y consistentes, capaces de ofrecer afecto y límites, de promover la autonomía, la identidad, la construcción de proyectos personales y el juicio crítico.

Diversos autores mencionan la soledad de muchos niños que a menudo quedan a la deriva entre adultos que se pasan la responsabilidad de cuidarlos y educarlos entre sí, expuestos y vulnerables en una cultura contradictoria, que, por una parte entroniza a los niños como consumidores y emperadores de las vidas de los adultos, y por otra refuerza la ignorancia de las necesidades reales de las múltiples infancias que los mismos pueden transitar. Entre el abandono y una pasión massmediática y artificial por la infancia (Rabello de Castro, 2004), parece preconizarse el papel del niño como trofeo, rehén, objeto decorativo, amiguito, mascota o accesorio, dejando de lado su cualidad de sujeto en desarrollo.

Hay muchas infancias; desde los niños que están sobrecargados de atención a otros abandonados a su suerte, niños atrapados en el consumo y sus recetas para ser feliz hasta otros que se emplazan en los bordes y apenas sobreviven. Como sujetos que provienen de muy diversos contextos de desarrollo; con las contradicciones señaladas, a menudo se ven forzados a llevar sobre sí las consecuencias de las desavenencias e inconsistencias

de los adultos. Infancias plurales que desafían a la escuela, a menudo hecha para un solo tipo de niño "al que vale la pena educar".

Hacerse cargo

En toda ocasión nos compete, como adultos, entender que niños, niñas y adolescentes no "eligen" sus familias ni sus escuelas, que son realidades que se les imponen; y que, lamentablemente, muchos de ellos se encuentran en medio de territorios en disputa o en soledad, frente a un universo social que no puede quedar indiferente ante sus necesidades o sumar abandonos.

En el contexto actual de fragilidad de las relaciones, como también de negociación de fronteras, las relaciones entre familias y escuela (también entre padres y docentes y directivos) pueden constituirse como un espacio hostil en el cual se pelean incumbencias, funciones, responsabilidades, prerrogativas y potestades, o como una zona de confluencia, de cooperación, constructivamente conflictiva.

Como afirma Bolívar (2006) es fundamental dejar de considerar a los padres como clientes o posibles adversarios, que vigilan y cuestionan la labor de la escuela, para incorporarlos "como socios y aliados políticos con intereses comunes en la defensa de una mejor educación para todos".

Las instituciones educativas, escolares y familiares, se ven hoy más que nunca desafiadas a encontrar nuevos anclajes, a implicar a la comunidad, a redefinir su función, fortalecerse y refor-

mular su proyecto educativo, como también de instituir compromisos compartidos con niños, niñas y adolescentes para insistir en hacer de la educación una práctica *liberadora, esperanzada y transformadora* y no "reproductora" de las condiciones adversas en las cuales desarrolla su acción.

Le corresponde a la sociedad en su conjunto hacerse cargo de ofrecer a todos los niños y niñas, a todos los adolescentes, los mejores escenarios para su desarrollo.

Referencias.

- BAUMAN, Z. (2005) *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BOLIVAR, A. (2006) "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común". *Revista de Educación*, 339-2006, pp. 119-146.
- BRONFENBRENNER, U. (1981) "Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectiva". *Infancia y Aprendizaje*, No 29.
- CARRO, S., NEUFELD, M.R.; PADAWER, A. y THISTED, S. (1996) "Las familias en la escuela primaria: transformaciones en la vida cotidiana". *Revista Propuesta Educativa*. Año 7, No 14. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- CORONADO, M. (2008) *Competencias Sociales y Convivencia* Buenos Aires: Noveduc.
- CORONADO, M. (2012) *Padres en fuga, escuelas huérfanas*. Buenos Aires: Noveduc.
- FERNANDEZ ENGUIA, M. (1994) *La escuela a examen*. Eudema, Madrid.
- FREIRE, P. (2006) *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI editora.
- GIBERTI, E. (2005) *La familia, a pesar de todo*. Buenos Aires: Noveduc.

SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.

ONETTO, F. (2013) *La escuela tiene sentido. Convivir con extraños: la socialización en una cultura del disenso*

TEDESCO, J.C. (2001) "Educación y hegemonía en el nuevo Capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo". MEC. *Revista de educación*, No Extra 2001. Págs. 91-100.

Notas

i Respecto al papel de las escuelas, un estudio llevado a cabo por un equipo del instituto Gino Germanni, coordinado por Lía Kornblit (en ME-UNSAM, 2009), mostró que un clima institucional favorable en el ámbito escolar contribuye a neutralizar o mejorar el efecto que provoca un clima familiar desfavorable. Ministerio de Educación - UNSAM (2009) *Violencia en las escuelas. Investigaciones, resultados y políticas de abordaje y prevención*. Simposio Francia-Argentina 2009. Buenos Aires: Observatorio Argentino de Violencias en las escuelas. Consultado el 17/03/2014 en: http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/violencia2.pdf

ii "Me da pena y me preocupa cuando convivo con familias que sufren la "tiranía de la libertad" de los niños que lo pueden todo: gritan, escriben las paredes, amenazan a las visitas frente a la autoridad complaciente de los padres, que encima se creen campeones de la libertad" (Freire, 2006)

iii De un poema de Mario Benedetti: "La Infancia es otra cosa"



Coordinadores
Dr. Javier Martín Camacho
Dr. Pablo Gagliesi

Fundación Foro

Formación, Asistencia, Prevención e Investigación en Salud Mental

Formaciones, Cursos y Talleres sobre:

Psicoterapias Cognitivas Contemporáneas
Terapia Dialéctico Comportamental: DBT
Psicoterapias de Tercera Generación
Coordinación de Grupos y Psicoterapia Grupal
Ver Clínica: Capacitación con Videos
Entrenamiento en Habilidades
Recursos Gestálticos para la Clínica
Terapias de Pareja y Familia
Cesación Tabáquica
Mindfulness
Psicología Positiva
Presenciales y a Distancia

**Atención Psicológica
y Psiquiátrica**

Malasia 857 Buenos Aires C1426BNA Argentina

Tel. +54 011 4779 0015 | info@fundacionforo.com | www.fundacionforo.com