

Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

Repositorio Kimelü

<http://kimelu.mdp.edu.ar/>

Licenciatura en Trabajo Social

Tesis de Trabajo Social

2015

Violencia en la escuela

Argumedo Moreno, Laura

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/532>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y SERVICIO SOCIAL
LICENCIATURA EN SERVICIO SOCIAL

TESIS

TITULO:
VIOLENCIA EN LA ESCUELA

TEMA: APORTE DEL TRABAJO SOCIAL

ALUMNA: ARGUMEDO MORENO, LAURA (2429/93)

DIRECTORA: MAGISTER EN TRABAJO SOCIAL SICOLI, MIRIAM

CO-DIRECTORA: LICENCIADA ROLDÁN, LIDIA

Biblioteca C.E.C.S. y S.S.	
Inventario	Signatura top
3342	
Vol	
Universidad Nacional de Mar del Plata	

FUNDAMENTACIÓN

Dentro del marco de la institución educativa se observa que, en situaciones cotidianas, la violencia es el personaje principal en el vínculo entre alumnos, siendo motivo de preocupación para diversos actores de la comunidad educativa.

La observación y análisis de las variables socioculturales que caracterizan el contexto de todo comportamiento individual y grupal, contribuyen a una comprensión más amplia de las relaciones que se establecen entre las conductas personales.

Se sabe que la escuela como institución ligada a la familia, expresa valores y creencias de una sociedad en un determinado momento histórico, pero también se conoce que no existen valores únicos y uniformes, que se presentan múltiples y hasta contradictorias expresiones de los mismos.

No cabe duda que entrado al último tramo del siglo XX, se comienzan a observar situaciones sociales que aparecen como nuevas, transformadas de acuerdo a los parámetros que hasta hace poco tiempo regían. Un fenómeno en que la transformación ha dejado sus huellas es sin duda la familia como núcleo socializador y reproductor de la vida en sociedad. Nuevas formas de familia aparecen participando de otro entramado social.

La familia como organización básica en la reproducción de la vida en sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales, y en el mundo de la vida cotidiana, es un espacio complejo y contradictorio en tanto emerge como producto de múltiples condiciones de lo real en un determinado contexto sociopolítico, económico y cultural, atravesada por una historia de modelos o formas hegemónicas de conformación esperadas socialmente y una historia singular de la propia organización, donde confluye

lo esperado socialmente, lo deseado por la familia y lo posible en el interjuego texto-contexto.

Los vínculos primarios familiares constituyen una fuente nutriente de los más profundos sentimientos humanos de signo negativo o positivo en una constante tensión, según condiciones y posibilidades en que se desarrolle el ciclo vital de la familia donde interjuegan las condiciones del contexto, las concepciones de la familia, las posibilidades de desarrollo de sus funciones y el desempeño de roles tensionados por los valores en juego en la sociedad y en su interior.

Se requiere entender desde otras perspectivas algunas ideas de la sociedad posmoderna para llegar a un acercamiento de la comprensión del tema violencia en las escuelas y toda la conflictiva que la rodea.

La cuestión social es un concepto fundamental para poder situar el sentido de la intervención profesional, *“ésta se expresa con mayor claridad en el marco de la constitución del sistema capitalista, a partir de ella se la entiende como la expresión de la relación contradictoria entre capital –trabajo. Esta relación constituye el núcleo central de un proceso que se explicita en la forma de organización económica, social y política que afecta a la clase trabajadora en un proceso de reproducción biológica y social, así como a los sectores sociales no involucrados en dicho proceso productivo.”* (Margarita Rozas Pagaza; 2001)

Esta comprensión debe ser recreada en el marco de las actuales transformaciones, no sólo debe ser analizada como consecuencia generada en el ámbito de los modelos neoliberales, sino como expresión ideológica de las profundas modificaciones sufridas en el seno mismo del modo de producción capitalista.

El carácter regresivo de las políticas redistributivas generado por la falta de una política de reestructuración tributaria, perjudicó a los sectores más desprotegidos,

donde crecieron el desempleo y el subempleo, aumentando las desigualdades entre los empleados del sector formal e informal y agudizando el empobrecimiento general de la sociedad.

Así “...el concepto de integración adquiere un significado central para la intervención profesional, construyendo su campo problemático sobre la idea de absorción de los problemas sociales, respondiendo a la necesidad de modificar el comportamiento de los hombres hacia actitudes de cambio para el sostenimiento de la cultura del progreso”. (Margarita Rozas Pagaza; 2001)

Las diferencias sociales, religiosas e ideológicas de nuestra sociedad también se expresan heterogéneamente dentro de la escuela. Esta diversidad se manifiesta en los conflictos institucionales, generando angustia y miedo ante la imposibilidad de que la escuela opere como espacio de contención para estas diferencias.

La violencia en la escuela no es intencional, es producto de varios factores que al combinarse generan situaciones de las cuales resultan sus víctimas los actores de la institución. Detrás del guardapolvo blanco hay una originalidad como seres únicos e irrepetibles y cada uno trae una historia personal, familiar y social que los hace portadores de una cultura propia.

Los niños incorporan las reglas familiares, contrastándolas luego fuera del sistema familiar, reproduciendo una nueva versión integrada de lo vivenciado. El niño en su modo de sentir y razonar acerca del mundo, está atravesado por una cultura que le genera un modo de acción y de expresión. La violencia es en algunos casos un modo de expresión, de comunicación, de contacto con el otro; es gran parte resultado de la marginación, de la discriminación y de la frustración, es el desencuentro, el rebote de culturas. Desigualdad, humillación e injusticia, forman parte de un particular circuito de realimentación mutua que se despliega con las diversas formas de aceptación que

legitiman tanto la desigualdad como las prácticas discriminatorias y a la vez invisibilizan los violentamientos.

La violencia *“es un intento de doblegar al otro, contra su voluntad, mediante la fuerza y el poder”*. (Curso de asesoramiento a víctimas de violencia familiar; 2005)

“En toda relación de poder, que es en sí una relación de dominación, se constituye una concepción de violencia desde las partes dominantes sobre la o las partes sometidas”. (Irma Celina De Felippis; 2004:27)

El modelo de escuela transmisiva orienta la disciplina a un sometimiento pasivo a las reglas, normativas y sanciones a cumplir con los alumnos, donde muchas veces se sanciona la violencia y no se la previene. La resolución de conflictos en la convivencia escolar debería abarcar diferentes propuestas que contrasten con una disciplina rígida. Ésta modalidad interventiva cobró vigencia en las tendencias pedagógicas, siendo un tema de gran interés para profesionales interesados en el hecho educativo, interés despertado ante demandas sociales que piden a la escuela tener diversas temáticas transversales unido esto a la reforma educativa y a la necesidad que tienen los docentes de capacitarse para abordar los contenidos actitudinales y no solo los conceptuales o procedimentales. Así mismo el saber que hacer ante vínculos agresivos entre los alumnos, cómo prevenirlos y el cómo generar normas de convivencia, han motivado también éste interés.

Es valioso observar las conductas espontáneas de los niños en la escuela, cómo se relacionan con sus pares, qué dicen que hacen, gestos y miradas que intercambian, cómo usan sus objetos escolares, es decir, lo que comprende la socialización visible e invisible.

El niño para incluirse adecuadamente en la escuela deberá conocer los resortes y mecanismos propios de la estructura y dinámica institucional. Se conoce que la

escuela como institución, responde a una cultura macro, a una cultura oficial, pero genera a su vez una cultura micro, lo que escenifica cotidianamente con la dinámica que le imprimen los actores que la integran (con sus ideas, lenguajes, códigos, etc.). Es en este lugar donde el docente debe incluirse como actor y desde su rol específico orientar a sus alumnos, ya que según la Convención de los Derechos del Niño sancionada y promulgada en 1990, afirma que *“a través de la educación se debe preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales, religiosos y personas de origen indígena”*. (Convención sobre los Derechos del Niño; 1990: Ley 23849)

El trabajador social escolar que interviene desde el equipo de orientación escolar, debe desempeñar el rol de orientador social, remitiéndose a que *“el trabajo o servicio social escolar es el conjunto de operaciones tendientes a profundizar el conocimiento de problemas psicosociales originados en la vida escolar y en su comunidad, y la intervención en los mismos en términos de promoción humana y transformación social”*. (Dir. de Psicología y Asistencia Social Escolar; 1986: Circular nro. 20)

ÁREA ESPECÍFICA

El presente trabajo se desarrolla en el ámbito de la educación del Partido de General Pueyrredón. La idea inicial es trabajar con docentes pertenecientes a dos escuelas de gestión municipal. Dentro de las mismas se observa la instalación de la problemática “violencia” en ambos contextos sociales.

METODOLOGÍA OPERATIVA

En el presente trabajo se llevó a cabo una investigación exploratoria descriptiva de tipo cualitativa, partiendo de un marco teórico inicial y utilizando instrumentos como la observación documental, la observación directa y encuestas semiestructuradas a informantes claves.

Se formulan objetivos generales como conocer y analizar la percepción de los docentes con respecto a las situaciones de la violencia escolar y en particular la detección e intervención por parte del trabajador social; y objetivos específicos como:

- Identificar los factores que favorecen la aparición de conductas violentas.
- Describir la postura de los alumnos cuando son víctimas de agresión.
- Indagar acerca de las acciones implementadas por los docentes ante dificultades en la conducta de los alumnos.
- Conocer las estrategias llevadas a cabo desde el equipo de orientación escolar, ante situaciones de conflicto.
- Arribar a conclusiones y/o propuestas.

Se toma como unidad de análisis a docentes y alumnos pertenecientes al segundo ciclo del nivel E.G.B. o 4to., 5to., y 6to. año de la E.P.B., focalizando la investigación durante el ciclo lectivo del año 2007.

DESARROLLO DEL MARCO

TEÓRICO

EL NIÑO

Los niños necesitan del afecto y de la inteligencia de los adultos tanto como de su comprensión. Si se compara a la criatura humana con los cachorros animales, se vera que el bebé es más indefenso que éstos y depende en mayor medida de sus padres y de la familia, pero tiene mayor capacidad para aprender, dispone de inteligencia, lenguaje, espíritu, transcendencia. Cada persona es única en el mundo e irrepetible.

El crecimiento no es un simple aumento del tamaño total, sino que implica un aumento variable de la complejidad de los diferentes sistemas corporales, gradualmente va adoptando nuevas actitudes, creciendo y adaptándose a cada nueva etapa.

Crecimiento, maduración y aprendizaje interactúan permanentemente. La maduración facilita el aprendizaje, éste el crecimiento y viceversa. El hombre crece, logra niveles de maduración más elevados y esto posibilita un aprendizaje más estable que a su vez aumenta la madurez.

El hombre es producto de su naturaleza biológica y de las influencias que recibe del medio ambiente, aun antes de su nacimiento; la determinación del elemento más importante entre la herencia y el ambiente ha sido tema de grandes polémicas.

ETAPAS EVOLUTIVAS

La psicología evolutiva está relacionada con todos los aspectos del desarrollo de la conducta del ser humano desde el nacimiento hasta la muerte. Tradicionalmente solo se asociaba esta ciencia con el desarrollo infantil y juvenil. En el presente, lo evolutivo no puede quedar relegado a estas etapas de la vida del hombre, sino que

también incluye la adultez y la vejez. Ésta se dedica a estudiar el desarrollo de la conducta del hombre en los distintos momentos o etapas de la vida. Constituye un estudio indispensable para aquellos que quieran dedicarse a la enseñanza para conocer las características de la conducta del alumno que orienta en el aprendizaje escolar. Estudia el desarrollo de la vida psíquica humana.

Este desarrollo puede ser considerado en varias etapas, cada una de ellas con características peculiares y una forma particular de cambiar. Es necesario tener en cuenta que no hay demarcaciones precisas entre una y otra etapa. No todos los individuos llegan al fin de una fase en años o meses determinados, cada ser humano tiene su propio ritmo de desarrollo. La división en etapas responde a una necesidad teórica para orientar el estudio en psicología evolutiva.

Enrique Palladino señala las siguientes etapas (Palladino Enrique;1998: 34):

“1- Etapa prenatal: este período dura aproximadamente nueve meses. Se extiende desde el momento de la concepción hasta el alumbramiento. Es la etapa de desarrollo más vertiginoso en toda la vida del hombre.

2- Infancia: esta etapa cubre el período entre el nacimiento y el fin del primer año de vida. En esta etapa, el bebé empieza a ajustarse al medio ambiente físico y social que lo rodea.

3- Niñez: se utiliza este termino para señalar el período comprendido entre la infancia (un año) hasta poco antes de lograr la pubertad (once, trece años). Es la etapa en que el niño aprende a dominar su ambiente. La adquisición del lenguaje y el progreso en las funciones intelectuales permiten un mejor ajuste a las condiciones del medio. Se la divide en tres fases: primera niñez o temprana de los dos a los seis años; niñez intermedia, de seis a diez años; y la niñez posterior, desde los diez años hasta la adolescencia.

4- Adolescencia: se inicia con la pubertad y se extiende hasta cerca de los treinta años. La pubertad (pubertas: madurez sexual) se ubica alrededor de los once años para las niñas y doce para los varones. Se considera distintos períodos: la preadolescencia, de los once o doce a lo catorce años; la primera adolescencia, desde los catorce a los diecisiete; la adolescencia posterior. De lo diecisiete a los treinta años aproximadamente; es el momento de la juventud madura.

5- Adulthood: se inicia cerca de los treinta años y se extiende hasta los sesenta y cinco, aproximadamente. Es la etapa de la madurez en lo social, espiritual, psicológico, laboral, etc..

6- Vejez: también denominada tercera edad o etapa del geronte. La posibilidad de una vejez satisfactoria dependerá de cómo se hayan vivido las etapas anteriores, ya que la experiencia de vida le permitirá una visión renovada, positiva o nefasta, según su grado de salud o enfermedad psicológica y orgánica”.

Debido a que el interés del presente trabajo de tesis consiste en conocer al niño vinculado con su trayecto en la institución escolar, se describe a continuación el período que abarca la edad de un niño en su paso por la escolaridad básica.

EL NIÑO DE SEIS A DOCE AÑOS

Este período es conocido con el nombre de “escolar”. Porque coincide con la asistencia a la escuela primaria; hoy corresponde con el primero y segundo ciclo de la denominada educación general básica. Si se compara esta etapa con la primera infancia y los años preescolares, es desarrollo intelectual y físico es más lento.

La etapa escolar es un período de consolidación, de adaptación y de preparación para el cambio y la transformación de la adolescencia.

“Aproximadamente a los seis años, el desarrollo físico disminuye en su ritmo. Desde los seis hasta los doce años, el escolar crece en estatura un promedio de dos centímetros y medio por año. El aumento de peso es más gradual, pero depende, más que de la altura, de la constitución física y de los hábitos alimentarios de la familia. Se producen cambios en la conformación corporal de modo más notorio que la primera infancia, porque el desarrollo óseo procede al muscular”. (Palladino Enrique; 2006: 135)

Se le han asignado varias denominaciones a este período evolutivo: edad del escolar, edad de las pandillas, período de latencia. La primer denominación, señala el ingreso a primer año y la disponibilidad en la que se encuentra el niño para los aprendizajes intelectuales de la educación. Aprender la manera correcta de hacer las cosas es una de las necesidades imperativas de este período. La designación de edad de pandillas marca la necesidad primordial que tiene el niño de agruparse con los compañeros de su edad. Cuando se hace mención al período de latencia, es porque en esta edad se produce un adormecimiento de lo sexual, facilitando que la energía psíquica (libido) se canalice hacia los aprendizajes intelectuales.

Durante esta etapa la coordinación motriz es bastante buena, los niños y las niñas aprenden a andar en bicicleta, patinar y a practicar deportes que requieren una adecuada coordinación.

La naturaleza general del juego cambia en varios aspectos, el número de juegos con que se entretienen los niños tiende a disminuir, mientras que aumenta el tiempo que dedican a cualquier actividad. Como consecuencia del desarrollo intelectual, los escolares se dedican a juegos que impliquen el ajuste de reglas. En este período

surgen muchos intereses y hobbies, algunos niños comienzan a coleccionar y otros se convierten en devotos lectores, aprenden a manejar la computadora, a tocar instrumentos musicales y a diversas actividades recreativas.

Siguiendo al autor Palladino, se menciona que en la infancia y en los años preescolares, se perfecciona la discriminación perceptual y sensorial, en esta etapa se desarrolla la organización perceptual. Esto se refleja en diferentes actividades como leer, comprender los elementos matemáticos, los trabajos de arte plástica; es una percepción más rápida, así como también más organizada. Gradualmente, es capaz de imponer su propia organización a las configuraciones de estímulos que se le presentan.

El lenguaje de los escolares asume formas convencionales, ya que manejan la mayoría de las reglas gramaticales básicas, fundamentalmente por el uso. El desarrollo de las estructuras lingüísticas se completa de un modo general alrededor de los ocho años; sin embargo el desarrollo completo se alcanza en la adolescencia, ya que esta etapa se caracteriza por el enriquecimiento del vocabulario.

El proceso del aprendizaje constituye el acontecimiento más sorprendente para el escolar. El aprendizaje de reglas es un rasgo dominante: aprende reglas fonéticas en la lectura, reglas de suma, resta, multiplicación y división de cálculo; reglas ortográficas en la escritura, etc.. Al principio las olvida, las deforma, pero luego logra ajustarlas.

Comienza a participar en juegos reglamentados. El creciente control emocional y la valoración de las normas sociales son la segunda manifestación de la nueva habilidad para aprender y operar de acuerdo con las reglas más que por impulsos.

La capacidad de razonamiento le da una comprensión nueva y bastante ajustada de las relaciones medio-fin en la solución de problemas.

Es de destacar que el desarrollo mental que ocurre durante los años escolares se constituye en esa apertura hacia los aprendizajes. La noción de conservación de la cantidad es producto del razonamiento y de su descubrimiento empírico.

Los niños de esta edad conocen el espacio plano de la vecindad, de manera que pueden andar por distintos caminos para llegar al mismo lugar. Comienzan a apreciar el espacio geográfico y a conocer diferentes distancias.

Se observan grandes progresos en la capacidad del niño para comprender las relaciones espaciales, reflejada en las nociones de perspectiva y superficie.

Diferencia entre el tiempo señalado por el reloj y el del almanaque. Desaparece el animismo y es reemplazado por el realismo.

Jean Piaget encontró en sus investigaciones sobre el tema que existen distintas moralidades. Hasta los siete u ocho años, tienen una moralidad objetiva, en el sentido de que juzgan la maldad de un acto acuerdo con el daño causado. Los niños mayores tienen una moralidad subjetiva, porque juzgan la gravedad de una mala acción de acuerdo con los motivos e intenciones de la persona que la cometió.

El ajuste a las normas morales y religiosas se da por su propio peso. Es la etapa de la moral heterónoma: respeta y se ajusta a las normas como si fueran dadas por un ser superior. Lo mismo sucede con las normas que impone los padres.

“El escolar es un hacedor, su capacidad intelectual esta constantemente activa, atenta y curiosa. Los miembros del grupo son más fuertes y su coordinación es mejor. Este autoconcepto de hacedor se va formando en las diferentes actividades.

El niño se aprecia a sí mismo como ejecutor competente en la medida en que sus actividades sean exitosas.

Esta etapa del ciclo de la vida implica dos cambios importantes y permanentes en la vida del niño. El ingreso a la escuela, donde pasará la mitad de sus horas de vigilia, y el abandono de la dependencia de la infancia.

Los maestros, sacerdotes, policías, instructores de deportes y otros miembros de la comunidad comienzan a compartir las funciones socializadoras y modeladora con los padres, no obstante la preponderancia fundamental que éstos mantienen.

En el ambiente extrafamiliar, carece de privilegios; se lo juzgará de acuerdo con sus méritos, sus actitudes, su laboriosidad.

En esta etapa, las interacciones con sus pares tienen cada vez mayor importancia, alcanzan su máximo esplendor en la adolescencia.

Alrededor de los seis y ocho años los grupos son informales, con escasas reglas, sin jerarquías internas y compuestos de miembros cambiantes y heterogéneos. Hacia los diez u once años, la situación es diferente y se forman grupos más cohesionados internamente, con lazos afectivos más profundos.

En esta etapa, se produce el reconocimiento de la identidad sexual, preparando el surgimiento de los intereses heterosexuales". (Palladino Enrique; 2006: 139)

El rol de la familia es muy importante, y muchas de las actividades individuales y de grupo tienen lugar en el hogar.

LA FAMILIA COMO NÚCLEO SOCIALIZADOR PRIMARIO

La descripción clásica del proceso de socialización distingue la existencia de dos fases principales: la socialización primaria y la socialización secundaria. *“La primera efectuada durante los primeros años de vida y habitualmente en el seno de la familia, es aquella por la que el individuo adquiere el lenguaje, los esquemas básicos de interpretación de la realidad y los rudimentos del aparato legitimador de dicha realidad. La segunda, en cambio, es todo proceso posterior que introduce al individuo ya socializado en otras instituciones y nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad”*. (Berger y Luckman; 1995)

Los análisis del proceso de socialización también destacaron que las dos características más importantes de la socialización primaria eran la carga afectiva con la cual se transmiten los contenidos y la identificación absoluta con el mundo tal como lo presentan los adultos. Ambas características pierden importancia en la fase de socialización secundaria.

Así por ejemplo, los contenidos incorporados en la fase primaria de la socialización y transmitidos por los padres son incorporados con una carga afectiva mucho mayor que los transmitidos por profesores universitarios, jefes, prensa escrita o mensaje radiales. Esta es la razón por la cual es mucho más difícil modificar los aprendizajes producidos en la socialización primaria que en la secundaria.

Estas características de la familia y del proceso de socialización, sin embargo, están sufriendo significativas modificaciones. Por un lado, se registran cambios muy importantes en la composición familiar. Al respecto, los datos disponibles para la mayoría de los países de cultura occidental indican la presencia de una serie de fenómenos que modifican el cuadro tradicional: expansión de la familia nuclear,

reducción del número de hijos, crecimiento de las uniones libres y del número de hijos que viven sólo con uno de sus progenitores, (mayoritariamente la madre), ausencia de la figura paterna o cambio frecuente de dicha figura, modificaciones muy importantes en los roles del padre y de la madre en el seno del comportamiento familiar y disociación entre padre biológico y padre afectivo. Es decir, el cambio fundamental que se ha producido en la familia es la disociación entre la conyugalidad (vínculo de la pareja) y filiación (vínculos entre padres/madres e hijos/hijas). En la familia tradicional, estos dos vínculos eran indisolubles. En la actualidad, mientras la conyugalidad ha perdido ese carácter indisoluble porque es una relación social, la filiación mantiene dicho carácter porque es un vínculo natural. El proceso de secularización implicó, desde este punto de vista, un proceso de transformación de las relaciones de pareja en relaciones temporales y más igualitarias.

Además de estos cambios en la estructura y composición de la familia, también se aprecian cambios importantes en los contenidos y en las formas como dichos contenidos son transmitidos. Son cada vez más los adultos los 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. La familia contemporánea tiene tendencia a asumir la forma de una “red de relaciones” que, en lugar de ser responsable de transmitir el patrimonio cultural y moral de una generación a otra, tiende ahora a privilegiar la construcción de la identidad personal.

“La familia como organización social básica en la reproducción de la vida en sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales, y en el mundo de la vida cotidiana, es un espacio complejo y contradictorio en tanto emerge como producto de múltiples condiciones de lo real en un determinado contexto socio- político, económico y cultural, atravesada por una historia de modelos o formas hegemónicas de conformación

esperadas socialmente y una historia singular de la propia organización, donde confluye lo esperado socialmente, lo deseado por la familia y lo posible en el interjuego texto- contexto". (Eloisa De Jong; 2001:11)

Es un lugar privilegiado de la intimidad subjetiva, de la construcción de identidades, de procesos de individuación. Los vínculos primarios familiares constituyen una fuente nutriente de los más profundos sentimientos humanos de signo positivo o negativo, en una tensión amor-odio, contención- discriminación, protección- desprotección, seguridad-inseguridad, autoritarismo-democracia, según condiciones y posibilidades en el que se desarrolle el ciclo vital de la familia donde interjuegan las condiciones del contexto, las concepciones de la familia, las posibilidades de desarrollo de sus funciones y el desempeño de roles tensionados por los valores en juego en la sociedad y en su interior. Desde allí se constituyen las posibilidades de integración y crecimiento ligadas a las condiciones materiales y simbólicas.

La familia no es un lugar que puede ser naturalizado como bueno en sí mismo, pues en ella también se pueden consolidar y reproducir las desigualdades sociales, por ejemplo entre el hombre y la mujer, entre padres e hijos, donde también suele haber autoritarismos, individualismos y procesos discriminatorios.

La familia por lo tanto no es una institución espontánea, ha estado ligada históricamente al desarrollo de las sociedades y a los modos culturales de la organización social, como se menciona anteriormente.

La estructura familiar está sometida a condiciones socioeconómicas, culturales, geográficas, ecológicas, políticas y sociales, donde es producida y productora de un sistema social de relaciones, donde cada familia, cada sujeto que la integra, le da un significado desde éstas relaciones, desde sus condiciones concretas que se expresan

en la vida cotidiana y desde su particular manera de pensar, sentir, valorar, de ser, de entender, de actuar.

Cada familia es también vehiculizadora de normas, valores y sistemas sociales de representación, desde donde construye su mundo, sus modelos de interacción, que le dan sentido y un modo de entender las funciones y roles vinculados.

LA CUESTIÓN SOCIAL

CARACTERIZACIÓN HISTÓRICA DEL RÉGIMEN OLIGÁRQUICO LIBERAL

Lo social constituido en instancia pública es el punto de partida para la comprensión de las modificaciones que en materia social se fueron dando con relación a la forma oligárquico liberal que el Estado Capitalista argentino fue tomando. “*El Estado Oligárquico era liberal en la medida en que sancionaba la igualdad de los ciudadanos; garantizaba las libertades básicas (pensamiento, palabra, reunión, asociación, etc.); transcribía códigos y una jurisprudencia liberal e iluminada; garantizaba la propiedad individual; luchaba contra los anacrónicos privilegios de la iglesia y confiscaba sus bienes terrenales; declaraba la división de los poderes públicos y adoptaba los principios de la República democrática; abolía la esclavitud y la servidumbre, creando así un mercado de hombres libres; y por último abrazaba el positivismo y hacía del laicismo una de sus banderas más agresivas en su batalla contra el oscurantismo precapitalista y clerical*”. (Boron; 1991: 87)

Todos estos rasgos liberales, chocaban con el carácter exclusivista y de democracia restringida de la oligarquía dominante compuesta por la clase terrateniente tradicional y el capital financiero. El carácter de la democracia restringida abarca el período de 1880 a 1912, año en el que se dicta la Ley electoral que establece el voto universal, durante el gobierno de Sáenz Peña.

En esta primera etapa del Estado, la acción social se constituye como una forma de estrategia de intervención basada en la beneficencia. Dicha acción se inscribe en la iniciativa del poder público, teniendo como características significativas el sesgo moralizador y secundario. Por ello se señala que no responde necesariamente a las

demandas de la población sino a la necesidad de disciplinamiento de la sociedad para consolidar un estilo de dominación oligárquica y liberal.

En esta perspectiva, la emergencia del Estado moderno en la Argentina comienza a institucionalizarse con la Constitución de 1853. En dicha Constitución se establece organizar la sociedad argentina para crear las condiciones del desarrollo capitalista; con este proceso se instauran las bases de la modernidad, que tuvo su expresión no solo a nivel del desarrollo de las fuerzas productivas sino también por la creciente vinculación del país al mercado internacional, fundamentalmente con Inglaterra. Dicha vinculación externa significó para la sociedad la instauración de un patrón cultural basado en valores occidentales y en la idea de progreso desde una perspectiva positivista. Con la aparición de los ferrocarriles, la navegación a vapor y la metamorfosis del capitalismo de libre competencia hacia un capitalismo monopolístico, la hegemonía de Gran Bretaña crece y orienta su política a la incorporación de la Argentina al imperio económico.

La necesidad de construir una sociedad al estilo occidental significó que diversos gobiernos se propusieran terminar con los resabios de la llamada “cultura criolla”, denominación hecha por algunos intelectuales de entonces como José Ingenieros, quien entendía que dicha cultura era un signo de barbarie. Desde 1820 se instaló en la historia argentina la lucha entre civilización y barbarie, entre provincia y capital, entre los europeos y “cabecitas negras”, expresión que hace alusión a los pobres, nativos y provincianos, mostrando, de esta manera, el desprecio absoluto por los sectores populares. Así la aparición de la clase obrera organizada inicia un proceso de lucha que marcará la dinámica social y política del país, dando lugar a regímenes autoritarios como una forma de mantener el orden y resguardar los intereses de la naciente burguesía.

El proceso de configuración de las clases subalternas implica la suma de los nativos, criollos y la masa de inmigrantes pobres.

Crear las condiciones de legalidad y paz implicaba desarrollar un marco jurídico que respaldase dicho proceso; al mismo tiempo crear un conjunto de instituciones encargadas de ordenar y canalizar los conflictos sociales derivados de este proceso. En este contexto se debe entender la necesidad del Estado de institucionalizar los “problemas sociales” a través de las acciones de beneficencia. Llegar a este proceso significó centralizar dichas acciones. El trabajo del voluntariado en la Argentina había pasado por diferentes momentos en su desarrollo: uno primero referido a las acciones de beneficencia desarrolladas fundamentalmente por la Iglesia durante la Colonia y, el otro; cuando el Estado restringe la actividad de beneficencia de los sectores de la Iglesia y asume su control en 1820. Dicho control adquiere a fines del siglo XIX una particularidad respecto al manejo de las instituciones de beneficencia, que consiste en el financiamiento de las mismas, derivando el gerenciamiento de dichas instituciones a los sectores privados. Este es el caso de la Sociedad de Beneficencia que fue administrada por las “damas de la oligarquía”, cuya modalidad subsiste hasta mediados del siglo XX.

La aparición del Estado Oligárquico en América Latina y particularmente en Argentina *“es una construcción social cuyo proceso se fue formando a partir de la sustitución de la autoridad centralizada del Estado colonial y la subordinación de los múltiples poderes locales que eclosionaron luego de la independencia como consecuencia de las fuerzas centrífugas desatadas en el proceso emancipador; en este sentido, la identificación con la lucha emancipadora, precario componente idealista de la nacionalidad fue insuficiente para producir condiciones estables de integración nacional. La base material de la nación recién comenzó a conformarse con el surgimiento de oportunidades para la incorporación de las economías locales al*

sistema capitalista mundial y el consecuente desarrollo de intereses diferenciados e interdependientes generados por tales oportunidades”. (Oslack Oscar;1982)

Construir un estilo de dominación como el de la Oligarquía Liberal se realizó, sobre todo, gracias al crecimiento económico sostenido que, al mismo tiempo, generó una movilidad social importante, elemento que sustentaba la idea de progreso y bienestar común. Desde el punto de vista político significó instalar un gobierno con carácter representativo que garantice a través de un conjunto de procedimientos la unidad política y centralizada. Para ello organizó un sistema de democracia restringida con mecanismos por el cual se seleccionaba a los votantes y aquellos que tendrían la virtud de gobernar. Este sistema de ciudadanía excluyente en el cuál sólo unos pocos estaban capacitados para votar fue una forma excluyente de ejercer el poder que duró hasta 1912. Por otro lado, el uso de la fuerza como medio para lograr los fines de progreso y paz estuvieron acompañados por una presencia militar que después tendrá sus consecuencias, en tanto existe una acción permanente de las fuerzas armadas en la vida política nacional.

“Todo Estado capitalista, en todas sus formas de dominación, en este caso el de la oligarquía liberal, monopoliza la fuerza haciendo uso del aparato represivo; en tal sentido coerción y represión, y sobre todo la represión, fueron las características de este estilo de dominación. Este aspecto fue importante para unificar el territorio nacional cruzado por poderes locales y asimismo para construir una legitimidad y una pertenencia nacional. La constitución de la nación consistió fundamentalmente en desarrollar un sistema de dominación y un modelo económico hacia fuera”.

(Margarita Rozas Pagaza; 2001: 46)

Las consecuencias de este proceso se expresan en la aparición de los movimientos sociales, como la Clase trabajadora organizada por los anarquistas y los

socialistas, la liga de conventillos que reclamaban por la rebaja de los precios de alquileres, así como por mejores condiciones habitacionales y laborales que fueron fuertemente reprimidos.

El ascenso de las luchas sociales encarnadas por la demanda del sufragio universal, la aparición de los partidos políticos y las organizaciones de la clase trabajadora, pusieron en tensión el sistema de coerción, a partir de lo cual el Estado estableció algunos mecanismos de participación democrática a través de la sanción de la Ley electoral durante el gobierno de Sáenz Peña en 1912, por lo cual se establecía el voto universal con el objetivo de generar consenso respecto a la necesidad de conseguir el “bienestar común” para la sociedad a través de la ilusión del progreso indefinido. Para ello la oligarquía desplegó sus intereses particulares como los intereses generales de la sociedad argentina.

El carácter contradictorio que asume el Estado, así como su objetivación en el crecimiento de las instituciones, significó la necesidad de regular esferas y ámbitos de actuación generaron un involucramiento creciente en áreas problemáticas originadas por las contradicciones del mismo proceso de acumulación capitalista y la emergencia de la cuestión social. La ampliación de las funciones del Estado es justamente el proceso de involucramiento que da lugar a la constitución de la acción social del Estado como instancia pública, en la cual aparece objetivada su preocupación por lo social como problemática. En este contexto se debe entender la aparición de las instituciones de asistencia social organizada en la cual el Estado interviene direccionando recursos y apropiándose de un área que antes fue desarrollada por la iglesia católica argentina.

EL ESTADO OLIGÁRQUICO Y LA CUESTIÓN SOCIAL

Junto al impulso del desarrollo capitalista, la emergencia de la cuestión social se remonta a la década del siglo XXI; este concepto intentaba describir durante este período el conjunto de consecuencias sociales del proceso de inmigración masiva, urbanización e industrialización que transformó al país, entre los que se encontraron problemas relacionados a las áreas de vivienda, sanidad, salud pública, el aumento de la criminalidad urbana, la protesta obrera y el surgimiento de nuevas corrientes ideológicas que desafiaban la validez de las instituciones políticas y económicas vigentes. Es conveniente hacer esta precisión, porque justamente estos problemas fueron atribuidos a los inmigrantes; en tanto tal se generó acciones de carácter represivo y de control como la Ley de Residencia, que permitía expulsar a los inmigrantes que participaban en la organización obrera o en acciones reivindicativas.

Un aspecto de la particularidad de la cuestión social en esta etapa, se manifestaba en el proceso de constitución de la clase obrera con mano de obra inmigrante. La mayoría de los inmigrantes venían de España e Italia, esta concentración urbana trajo como manifestación de la cuestión social la aparición de un conjunto de necesidades básicas de los inmigrantes y de los nativos asalariados en aspectos referidos a la vivienda y la salud.

Dichas manifestaciones constituyeron la génesis de la cuestión social, en el marco del proceso de urbanización e industrialización acelerada como producto de la inserción exitosa de la economía argentina al mercado internacional impulsada por la incipiente burguesía comercial, y como expresión de las contradicciones existentes en la relación capital-trabajo iniciado en el proceso de desarrollo capitalista en el país.

A partir de esta precisión se puede decir que la inmigración constituye un aspecto importante de la cuestión social por constituir un problema para la integración nacional desde el punto de vista cultural y de su inserción en el mercado laboral. Esta particularidad, sin embargo, no se puede considerar la única causa fundamental de la aparición de la cuestión social argentina. Se señala la inmigración como un aspecto particular de la cuestión social en tanto se le asigne un papel importante en el proyecto de la generación del 80, por considerar que poblar la Argentina con una raza culta, fuerte y dispuesta al cambio, en contraposición a la cultura criolla considerada de carácter retardatario, era un imperativo del progreso. En esta dirección los inmigrantes constituyeron un factor que complejiza la cuestión social en tanto no cumplieron con dicho imperativo, convirtiéndose en una cuestión problemática en tanto alteraron los propósitos para los cuales se los había convocado. Contradictoriamente los inmigrantes aportan a la clase trabajadora ideas socialistas y anarquistas que se constituyeron en las herramientas de lucha contra la Oligarquía Liberal.

Junto a la problemática de los inmigrantes se suman los niveles de explotación de la fuerza de trabajo y las condiciones de vida de la clase obrera y de aquellos sectores no insertos en el proceso productivo, quienes tensionaron aún más el cuadro social de entonces. Los beneficios del proceso de acumulación capitalista favorecían a la conformación de la burguesía y del capital extranjero, acrecentando la riqueza de unos y la pobreza de los otros y generando un conjunto de desigualdades sociales persistentes.

La conformación de la burguesía como clase es producto de un proceso de lucha interna de diversas fracciones del sector dominante, el que por la misma dinámica del proceso de acumulación capitalista imprime un sello conflictivo a la lucha de intereses y que se expresa en la lucha entre Buenos Aires y las provincias. Dicha lucha

de intereses aún persiste de otro modo y con otras características en la actualidad, por ejemplo, en la lucha por la asignación del presupuesto de la nación.

Al convertirse Buenos Aires en capital formal, la oligarquía porteña se independizó de los intereses dominantes de la provincia de Buenos Aires, aliándose al mismo tiempo con los grupos oligárquicos terratenientes de todo el país. Muchos de ellos se vincularon con la promoción de la industria alrededor de la agricultura.

La estrategia de la oligarquía porteña pasaba por tener la exclusividad de la importación de mercaderías extranjeras y, por lo tanto, se dedicó a favorecer la entrada de capitales y colocar los empréstitos para la industria y la ganadería. De este modo surge un nuevo tipo de caudillos civilizados, explotadores del trabajo asalariado complacientes con el capital extranjero que los enriquecía.

Este proceso de desigualdades (entre la oligarquía y proletariado) y el empobrecimiento de la clase obrera de fines del siglo XIX generó un mayor desarrollo de la cuestión social, proceso que pone en evidencia el ascenso de las luchas obreras y el papel represivo del ejército, así como el autoritarismo de la oligarquía a fin de establecer el orden que con tanto empeño se proclamó en 1880. Este proceso tensiona aún más el cuadro social de esta época.

Es importante comprender que esta presencia de la clase obrera como actor político y social alcanza su expresión solamente con el desarrollo del capitalismo que se habían impulsado por la acción de la generación del 80. Dicha cuestión social, se fue gestando históricamente en esa relación capital-trabajo como núcleo constitutivo de un proceso que se explicitó en una forma de organización económica y social que afecta a la clase trabajadora en su producción biológica y social.

CARACTERIZACIÓN HISTÓRICA DEL ESTADO DE BIENESTAR

Las reflexiones teóricas sobre el Estado de Bienestar deben ser analizadas en el contexto de las características que la estructura social argentina adquiere en el tránsito que se genera de una economía agroexportadora a otra denominada sustitución de importaciones; ambos modelos de desarrollo tienen como explicación las transformaciones del contexto internacional y su implicancia con el curso que toma el capitalismo iniciado con la Generación del 80. Las decisiones que se tomaron y las interpretaciones que se hicieron en relación a dicho desarrollo y la cuestión social, aún tienen implicancias en el presente.

El debate de la cuestión social analizada hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, así como las respuestas que se plantearon a partir de la beneficencia, la creación de las leyes de protección social y el desarrollo de la asistencia pública destacan los aspectos básicos para entender la cuestión social, en el marco del Estado de Bienestar en la Argentina y el desarrollo de la intervención profesional como producto de las transformaciones económicas y sociales que se desarrollaron en ese período.

Argentina creció de manera sostenida desde 1880 a 1930, observando eso en su inserción ventajosa en el mercado internacional que le permitió un rápido crecimiento económico y un nivel superior de ingreso per cápita, con relación al resto de los países de América Latina. Este esplendor tuvo corta vida iniciándose una etapa convulsionada a nivel político y social que empieza con el primer golpe de estado de 1930, en coincidencia con la crisis económica del capitalismo mundial y planteando a la Argentina un desarrollo de altibajos.

Este estancamiento consistió en la pérdida de rentabilidad de la organización productiva de la agricultura y la ganadería la cual no fue acompañado por un cierto desarrollo industrial, situación que contribuyó al retroceso económico.

Por otro lado, la existencia de una tenencia latifundista del agro y la concentración de la riqueza generaron un conjunto de desigualdades regionales que alteraron la estructura política y social del país. Entre los sectores que propiciaron un cambio están, fundamentalmente, la lucha de la clase obrera y de los sectores medios y, por el lado de los grupos dominantes, el sector de la burguesía industrial naciente que demandaba la necesidad de una estructura fabril que desarrollase el mercado interno, cuyos intereses no siempre se complementaron con la oligarquía conservadora que pretendía mantener sus privilegios económicos desarrollados con el modelo agro exportador.

El modelo económico basado en la sustitución de importaciones se fundó en el desarrollo industrial que ya existía en el período anterior y que alcanzó su máxima expresión después de la segunda guerra mundial. Durante ese proceso se abrieron distintas ramas de la producción en función de la demanda del mercado interno; ello les permitió instalar un conjunto de empresas ligado a diversas áreas de la producción, como es el caso de la industria textil.

En este contexto la estructura social argentina tendió a modificarse, si bien es cierto que hacia fines del siglo XIX gran parte de la población eran inmigrantes, la cultura local encontraba dificultades para integrar a los recién llegados, situación que constituyó una expresión de la cuestión social. En el período de 1930 a 1940, cambió dicha estructura dado que en este período se contó con los hijos de los primeros inmigrantes que ya eran argentinos, e iniciaban su proceso de integración a la vida social y política del país, ellos no tenían simpatía por la oligarquía conservadora de

carácter aristocrático y exclusivista, por lo tanto se fueron nucleando alrededor de las posibilidades democráticas que la Unión Cívica Radical prometía antes de ser gobierno.

ESTADO DE BIENESTAR Y LA CUESTIÓN SOCIAL

El peronismo desarrolla un conjunto de acciones que redefine el papel del Estado, las inversiones del capital productivo y de infraestructura que crearon y aseguraron las condiciones de la ganancia del capital privado, por la generación de bienes y servicios de uso colectivo y fundamentalmente por la satisfacción de las necesidades de la reproducción de la fuerza de trabajo y en la participación de un proceso de redistribución de la riqueza.

El Estado creció de manera significativa y su participación tuvo especial relevancia en los sectores productivos, de generación eléctrica, construcción y transporte; asimismo creció la importancia del gasto social en salud, educación y vivienda; por otro lado se desarrolló la política de asistencia social como parte de la acción social del Estado que se había iniciado en los años anteriores al peronismo. Del mismo modo se incrementó, el crecimiento del empleo en el sector público, el del salario y se desarrolló el sistema de seguridad social.

El principal instrumento de relación con los asalariados fue la política de ingresos, la prestación de bienes y servicios estrechamente ligados a las categorías ocupacionales específicas. Sin embargo, cabe destacar que tanto la educación como la salud estuvieron en el marco de desarrollo de políticas universalistas.

La seguridad social, como una característica del Estado de Bienestar, es producto de las reivindicaciones de la clase obrera a través de una larga lucha que se

inició a fines del siglo XIX y generó de parte del Estado, una respuesta cuya intervención se estructura y se perfila mejor en tanto tiene objetivos políticos y económicos que responden a las necesidades de acumulación capitalista.

Efectivamente, la cuestión social hacia 1945, referida a la salud, pasaba por ciertas eficiencias, y de esta perspectiva se impulsan las medidas tomadas en el ámbito de la política social de salud.

Más allá del carácter populista del gobierno peronista (1946-1955) de entonces, es importante mencionar que, en el ámbito de las políticas de salud, se estableció un sistema que intentó atender a la fuerza de trabajo incorporada en el sistema productivo, como también a los sectores empobrecidos de la sociedad. El acceso a los servicios públicos de salud vinculados a la idea de derecho y de salud social permitió la institucionalidad del Estado direccionada a ese fin y, sobre todo, apoyado en una efectiva distribución de los bienes y servicios.

La necesidad de tecnificar la administración del sistema de salud creó un ambiente propicio para el desarrollo de los profesionales de la salud en la Argentina, se convirtió en un espacio privilegiado, porque el sistema de salud pública incorpora las tareas de prevención de la salud y relación con la acción comunitaria.

La asistencia social, como política social, dirigida a aquellos sectores que no estaban incorporados al proceso productivo, constituyó en el primer gobierno peronista, una forma importante de ampliación de las funciones del Estado intervencionista. La Asistencia Pública como intervención social del Estado es parte de la lógica modernizadora de acción social dirigida a los sectores más pobres de la sociedad; la misma se expresaba en la necesidad de construir una nueva racionalidad de los servicios a través de la centralización y unificación de las instituciones que prestan asistencia social.

Se legitiman las prácticas de intervención social, sobre todo se asumió una concepción naturalizada de lo “social”. *“El proceso de racionalización de la asistencia social se expresa en dos ejes que articulan dicho proceso: a) jurídico- administrativo, que tenía como objetivo orientar y garantizar el rendimiento de los recursos públicos y privados destinados a las acciones de asistencia; b) el eje técnico- científico, orientado a desarrollar y difundir saberes y técnicas para dar base científica a las prácticas asistenciales”.* (Margarita Rozas Pagaza; 2001)

Dichos ejes estaban basados en considerar a la Asistencia Social como acciones que deben lograr el ajuste del individuo y la familia a la sociedad, al mismo tiempo, este proceso de integración permitiría el mejoramiento social del individuo y la familia a través de aconsejar a la sociedad sobre la higiene física y mental.

CARACTERIZACIÓN HISTÓRICA DEL ESTADO NEOLIBERAL

Condiciones económicas y sociopolíticas caracterizaron el cambio de un modelo de acumulación cerrada a otra abierta y más flexible. Este cambio, así como los intentos de resolución que han dado paso a un conjunto de transformaciones en el mundo del trabajo y en los arreglos institucionales que dieron lugar a importantes decisiones del Estado, alteraron el cuadro social, generando a su vez un ascenso de la conflictividad social.

El Estado de Bienestar en países desarrollados había logrado en la etapa anterior un período de crecimiento económico y cierta paz social, alcanzó su máximo límite en los años 60. Dicho límite se expresa en una crisis que afectara de manera global el proceso de acumulación capitalista y que se manifiesta fundamentalmente, en

la baja de la tasa de ganancias del capital. La evidencia de éste proceso creó las condiciones para la emergencia de políticas de ajuste que tensionaron la relación entre lo económico, lo político y lo social en el marco de un proceso de globalización y de recomposición geopolítica del mundo.

El trayecto que recorre el movimiento del capitalismo hacia la constitución del Estado Neoliberal en el ámbito internacional, se define en términos generales, en el lapso que transcurre entre 1965 y 1973, se puso de manifiesto cada vez con más claridad la incapacidad del fordismo y el keynesianismo para contener las contradicciones inherentes al capitalismo. En un nivel superficial, estas dificultades se describirían mejor con una palabra: rigidez. Había problemas de rigidez en las inversiones a largo plazo y en gran escala de capital fijo en los sistemas de producción en masa, que excluían una gran flexibilidad de diseño y daban por supuesto el crecimiento estable de mercados invariantes de consumo, como así también en los mercados de la fuerza de trabajo, en la distribución de ésta y en los contratos laborales.

El carácter planetario que alcanza el neoliberalismo con sus matices y particularidades de los años 80 y que prosiguió en los 90 hasta la actualidad, se convierte desde el punto de vista ideológico en un proyecto conservador, legitimado por los Estados y estructuras políticas, hegemonizado por los Estados Unidos y operativizados por medio de instituciones económico- financieras como el F.M.I. y el Banco Mundial. Sin embargo es un proyecto que afronta límites y riesgos, sobre todo por el crecimiento persistente de la pobreza y la falta de trabajo, aspectos fundamentales de la actual cuestión social. En este sentido, la idea sostenida de que el neoliberalismo es el único camino para resolver la actual cuestión social, empieza a ser debatida.

EL ESTADO NEOLIBERAL Y LA CUESTIÓN SOCIAL

Margarita Rozas Pagaza, comenta en su libro que, desde mediados de la década del 70 hasta la culminación del gobierno menemista y el gobierno de Fernando de la Rúa, se muestra de manera significativa una estructura social argentina en la cual sobresalen las desigualdades sociales, expresada en términos cuantitativos y en la magnitud que ellas adquieren.

La cuestión social actual no es una derivación menor de dicha estructura; es sustancialmente componente de una forma de organización económica y política de la sociedad contemporánea, cuyas contradicciones se explicitan de manera agravada con el Estado Neoliberal. En esta perspectiva se considera que la cuestión social debe ser analizada en sus dimensiones más significativas: la transformación del trabajo, la pobreza, el desempleo, la vulnerabilidad social y la exclusión. Estas dimensiones afirman un nuevo entramado de relaciones sociales y políticas.

La existencia de la pobreza no es un hecho nuevo de la estructura social argentina, ella se ha institucionalizado, al igual que en los otros países del mundo, junto a la existencia de la propiedad privada, por la cual se hizo necesario diseñar reglas para la redistribución del excedente y redefinir categorías de pobres con derecho a recibir cualquier tipo de asistencia. Se puede decir que las respuestas generadas desde la acción social del Estado han estado en relación con las formas que ella fue adoptando. Las primeras respuestas a la generación de la pobreza y la indigencia como cuestión social están en consideración de la misma como objetos de sentimiento privados de comprensión y piedad a los grupos más vulnerables, ya sean a través de la Iglesia o grupos privados.

Cuando la pobreza es motivo de la intervención estatal se pasa a consideración de la misma en términos de necesidades humanas y al reconocimiento público de dichas oportunidades, definidas y sectorializadas como “problemáticas sociales”. Al mismo tiempo que se da dicho reconocimiento público, se acepta el carácter desigual de la sociedad y se institucionaliza la desigualdad social.

La pobreza tiene un carácter complejo y heterogéneo y solo se refiere a un conjunto de carencias materiales de diverso orden (económicas, falta de trabajo, de vivienda, de protección social); sobre todo expresa un nivel de frustración muy importante en los individuos y grupos que la padecen, ella intensifica aún más el carácter vulnerable de toda situación de pobreza. Esta perspectiva no se reduce a la satisfacción de necesidades básicas sino también a las posibilidades culturales y simbólicas de poder ser partícipes y a la vez, compartir, construir y proyectar valores sociales en términos de igualdad y justicia.

La vulnerabilidad, la exclusión y la marginalidad social son expresiones de principios que rigen la reproducción de la sociedad; dichas dimensiones son expresiones de procesos sociales más complejos vinculados a las transformaciones específicas que la crisis de acumulación fue generando.

La cuestión social hoy consiste en una descomposición del mundo salarial y en la reestructuración de un tipo de institucionalidad social, que el Estado de Bienestar había establecido en concordancia con las ideas del progreso. En el medio de estas instancias se generan procesos de empobrecimiento, marginalización, vulnerabilidad y exclusión que expresan los trayectos que los grupos sociales afectados transitan y que ponen en cuestión la cohesión social de la sociedad actual.

CUESTIÓN SOCIAL CONTEXTUAL HOY EN MAR DEL PLATA

“ El empobrecimiento en la Argentina a partir de la crisis 2001-2003 muestra que más del 40 % de la población vive bajo la línea de pobreza. La mayor parte de los hogares tiene un mayor número de miembros, con una tasa de fecundidad más alta, lo cual debe ser tenido en cuenta en el momento de trabajar con familias”. (Bucci Laura-Bucci Irene; 2006: 35)

La modalidad que imprimió el proceso de exclusión en la Argentina define a nuestro país como un ejemplo extremo de desafiliación, es decir, un debilitamiento del lazo social que refleja una ausencia de incentivos en los individuos para vincularse e integrarse con otros en la producción de bienes y servicios, para mejorar su hábitat, etc.

La ciudad de Mar del Plata es un fiel exponente de esta situación, con un agravamiento adicional por el fuerte y persistente proceso de atracción de migrantes que no solo modifican el perfil demográfico de la población incorporando la alteralidad y con ella la urgencia de decodificación de hábitos y necesidades particulares que puedan provocar mayores niveles de fragmentación, sino que profundizan los déficit de infraestructura de agua, cloacas, transporte, servicios sanitarios, educacionales y comunitarios en los barrios ya consolidados o los que han sido resultado de este proceso.

Según Bucci Irene y Bucci Laura, la implementación de las políticas sociales hoy, significa generar algunas condiciones para que las familias de los sectores excluidos tengan más recursos y puedan acceder por lo menos a los bienes y servicios básicos e incorporar programas de capacitación y promoción para tender a la auto sustentación y garantía de los derechos humanos elementales, objetivo no poco importante teniendo en cuenta:

- 1- *Los problemas que existen para cubrir la inmensa, heterogénea y compleja cantidad de necesidades que se generan a diario;*
- 2- *La aparición de nuevas patologías vinculadas a la incertidumbre, falta de alternativas e identidades rotas, cuyo abordaje plantea todo un desafío en la superación de las limitaciones conceptuales y la operatividad desde una matriz tecnológica ya insuficiente;*
- 3- *La dificultad par optimizar los recursos para que exista una más equitativa distribución de los beneficios;*
- 4- *La imposibilidad de captación rápida de aquellos que aún no han podido acceder a estos recursos porque encuentran (por razones culturales, de inserción territorial, etc.) dificultades de acceso a los circuitos de gestión de oferta;*
- 5- *La todavía discontinua y errática oferta de programas que impiden la evaluación de impacto en la población y por ende la planificación de proyectos colaterales tendientes a la promoción ciudadana de los grupos asistidos;*
- 6- *La lábil articulación entre los niveles nacional, provincial y municipal;*
- 7- *Las interferencias técnico –administrativas que desfavorecen la articulación intra e interinstitucional;*
- 8- *La falta de datos concretos y formalizados que permitirían el cruzamiento de información entre los sectores que trabajan en el tema, disminuyendo así tiempo y costos;*
- 9- *Un largo proceso de dilución y crisis del trabajo profesional que ha dado como resultado la falta de motivación, una sesgada capacitación, compromiso y el fortalecimiento del trabajo interdisciplinario, lo que ha generado un bajo nivel de productividad e innovación;*

- 10- La inexistencia de objetivos consensuados entre los sectores políticos y sociales para trascender la mera oferta asistencial y favorecer la elaboración de programas de proyección a mediano plazo que tiendan a la recuperación de la idea de ciudadanía entre la población excluida;
- 11- *La excesiva burocratización que bloquea la utilización apropiada y en tiempo de los recursos existentes*". (Bucci Irene- Bucci Laura; 2006: 37)

Este listado ha quitado eficiencia al trabajo en el escenario social e interferido en el desarrollo de una tarea que se realiza cada vez más al límite de la extrema conflictividad, inmediatez y urgencia, y que por todo ello, corre el peligro de no superar limitaciones conceptuales y asumir críticamente las transformaciones del contexto.

La existencia de una masa cada vez más numerosa de programas focales, dirigidos a una población por debajo de la línea de pobreza, no ha impedido que el proceso de pauperización y segmentación se detenga, por el contrario ha instalado una nueva categoría que atraviesa a todos aquellos: los merecedores, aquellos que han logrado encontrar las estrategias apropiadas para recibir un mix de beneficios en desmedro de otros grupos, en situación de mayor vulnerabilidad.

LA ESCUELA COMO INSTITUCION

Como toda representación social, la imagen de una educación argentina pública y de buena calidad se apoya en algunos componentes reales y en otros mistificados. Debemos reconocer que el sistema educativo diseñado a fines del siglo XIX se inspiró en el debate internacional que tenía lugar particularmente en Europa, y en menor medida en los Estados Unidos. La idea según la cual las reformas educativas son impuestas por organismos internacionales o son meras copias de las que realizan otros países ya estaba presente en el origen de nuestra cultura política.

Es posible sostener que desde un punto de vista macro social, el sistema diseñado a fines del siglo pasado respondió simultáneamente a los requerimientos políticos del proceso de la construcción del Estado Nación y a los requerimientos económicos de la construcción del mercado. Ambos procesos estuvieron muy relacionados, particularmente en las primeras etapas del desarrollo capitalista, donde formar para el desempeño productivo y formar la adhesión a la Nación tenían un núcleo de contenidos básicos comunes.

EDUCACIÓN Y ESTADO NACIÓN

La democracia moderna nació bajo la forma nacional. A partir de la aparición del Estado Nación, la legitimidad política dejó de fundarse en la dinastía o en la religión para basarse en la soberanía popular. La incorporación universal a la educación fue el instrumento a través del cual fue posible la integración política ya que uno de los pilares de la educación básica obligatoria fue la formación de la ciudadanía entendida como la

adhesión a la nación por encima de cualquier otro vínculo ya sea de tipo religioso, cultural o étnico.

“La adhesión a construcciones sociales como la nación y la democracia no es un producto natural sino que debe ser enseñada y aprendida. En este sentido, los sistemas educativos diseñados a fin del siglo XIX pusieron un énfasis muy fuerte en la transmisión de conocimientos, de valores y actitudes vinculadas a las normas sociales que exigía el funcionamiento de la sociedad. La enseñanza de la lectura y escritura de la lengua nacional, así como una versión específica de la historia nacional, ocuparon lugares prioritarios en la oferta curricular de las escuelas tanto primarias como secundarias. En términos de valores y actitudes, la adhesión a la nación y a sus símbolos así como los comportamientos vinculados a la repetición, la memorización, la disciplina y el respeto a la autoridad fueron los que dominaron el curriculum escolar oficial de ese período”. (Tedesco Juan; 2005: 14)

El aprendizaje de estos contenidos exigía incorporar una fuerte carga afectiva en el proceso de transmisión. Lo propio de la formación del ciudadano en el período de construcción y consolidación de los estados nacionales y la democracia fue acento en los aspectos simbólicos, en los rituales y en la autoridad con la cual fueron dotados los actores y las instituciones encargadas de difundir las pautas de la cohesión social, es decir, la aceptación de las reglas de la disciplina social.

Este fenómeno fue particularmente intenso en los países la construcción de la nación estuvo asociada a la incorporación de grandes cantidades de población inmigrante o a la superación de grandes lealtades locales.

Pero la transmisión de esos contenidos y valores se efectuaba a través de un sistema organizado sobre la base de criterios claramente jerárquicos. La educación debía

ser gradual, donde los grados y niveles representaban escalones crecientes de complejidad.

La escuela primaria, el colegio secundario y la universidad representaban, desde este punto de vista, una secuencia según la cual se pasaba de lo simple a lo complejo y donde la comprensión de la complejidad quedaba reservada a los que accedían a los niveles superiores.

La explicación y la fundamentación teórica más exhaustiva de este sistema la brindó Emilie Durkeim en sus ensayos sobre educación. Todo su análisis se basa en la preocupación por brindar a cada uno la educación que le corresponde por su lugar en la escala social y en lograr la aceptación de una nueva moral, la moral laica y republicana que debía reemplazar la moral religiosa tradicional.

Esta es la razón por la cual las prácticas escolares de la época insistían tanto en los elementos rituales y otorgaban a los responsables del proceso de enseñanza un status de autoridad casi religiosa o sagrada. La enseñanza de la moral racional y de la adhesión a la nación debía apoyarse en los mismos elementos que la moral tradicional: símbolos, ritos, sentido de la autoridad de parte de quienes aparecían como los portadores de los nuevos valores en los cuales se basaba la socialización.

“El ascenso en la escala de la jerarquía educativa implicaba pasar por niveles cada vez más altos de autoridad desde el punto de vista del conocimiento, y eso era la garantía del ascenso en la jerarquía social. El sistema educativo fue el mecanismo legitimador de la movilidad existente y, al mismo tiempo, reproductor del orden social dominante”. (Tedesco Juan Carlos; 2005: 17)

EL SENTIDO DE LA EDUCACION TRADICIONAL

La escuela constituyó desde su origen un ámbito relativamente artificial de socialización cultural. La validez de la oferta cultural de la escuela no radicaba en su adecuación a la cultura externa, sino en el significado social de los contenidos que ella transmitía. Este carácter contracultural de la escuela tuvo, al menos dos sentidos principales (Tedesco Juan Carlos; 2005: 20):

-“ En términos políticos, expresaba la voluntad hegemónica de los sectores que lideraban el proceso de modernización industrial capitalista. Hegemonía significa, en este contexto, la voluntad de imponer al conjunto de la población, los contenidos culturales, la visión del mundo, propia del sector social dominante.

- En el mismo movimiento de imposición cultural dominante, la expansión de la escuela implicaba brindar a los sectores populares un conjunto de herramientas que permitían un desarrollo personal y social muy significativo”.

La formación del ciudadano basada en las categorías de democracia y nación tuvo un contenido específico, actores clave y un diseño institucional y curricular coherente.

ESCUELA, FAMILIA E IGLESIA

La lealtad a los valores de identidades dominantes estaba en competencia con otras lealtades y sistema de valores. Es importante recordar que la escuela, especialmente la escuela pública obligatoria fue diseñada y se expandió como una

institución que competía y ocupaba espacios que pertenecían a las agencias tradicionales de socialización: la familia y la iglesia. Por ésta razón la relación entre escuela, familia e iglesia adquirió en muchos lugares un carácter conflictivo y fue objeto de negociaciones muy complejas. El conflicto se presentaba alrededor de los patrones de socialización referidos al comportamiento en la vida pública. En las dimensiones relativas a la vida privada, en cambio, la socialización escolar prolongaba la rigidez, el respeto a la autoridad, el valor de la disciplina, la aceptación de roles y visiones del mundo predefinidos, que dominaban la formación en la familia.

En síntesis, el análisis histórico permite apreciar que, la escuela obligatoria, universal, gratuita y laica es un producto de la sociedad capitalista industrial. *“Esta escuela se organizó en un sistema de tipo piramidal, semejante al de las grandes organizaciones industriales, concebido para la distribución social de los conocimientos, según el cual mientras la masa de la población tenía acceso sólo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural de la sociedad, una elite accedía a las expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitían cierto nivel de creación del conocimiento. Como la operación fundamental era la reproducción del conocimiento y de los modelos para vincularse con él, la didáctica se basaba en la copia, la representación y la observación. El maestro representaba la figura central del proceso de aprendizaje, que poseía tanto los conocimientos que se transmitían como la autoridad que los legitimaba”.* (Tedesco Juan Carlos; 2005: 18)

La expansión de la escuela como institución obligatoria y universal provocó una ruptura profunda con las pautas que regían la socialización que brindaba la comunidad de origen. En este sentido, la expansión escolar que tuvo lugar particularmente en los comienzos de la modernización capitalista puede ser concebida

como un fenómeno que se acerca a lo que la teoría de la socialización tipifica como acciones de reconversión social.

La escuela tuvo que conquistar un espacio de acción pedagógica que estaba ocupado por otras instituciones. Este cambio implicaba una modificación importante en los contenidos del mensaje socializador, ya que la escuela estaba llamada a difundir los valores seculares, los principios republicanos y cierta visión racional de la realidad que reflejaba el orden cultural que regía en los ámbitos más dinámicos de la sociedad global. Pero el cambio también implicaba una modificación en el carácter de las instituciones que producían y transmitían la cultura. Al contrario de las instituciones socializadoras tradicionales como la familia y la iglesia, la escuela representaba la acción del Estado y, en ese sentido, su organización y su oferta de contenidos culturales eran decididas independientemente de las demandas particulares de cada sector.

EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO DE FINES DEL SIGLO XIX

La aparición de éstos principios en el caso argentino tuvo las particularidades propias de un país capitalista emergente, institucionalmente débil y con una estructura social caracterizada por la presencia de actores sociales en formación. *“El principal responsable de la difusión del modelo educativo capitalista moderno fue Sarmiento, quien recibió una influencia muy fuerte del modelo francés en términos de los contenidos educativos y del modelo americano desde el punto de vista de la organización y la gestión del sistema. Sin embargo, el pensamiento sarmientino no fue el único y ni siquiera se puede decir que haya sido el dominante en términos de las*

decisiones y de las políticas específicas que se adoptaron en ese período". (Tedesco Juan Carlos; 2003)

Para Sarmiento era absolutamente prioritario expandir en forma universal la escuela primaria. Esta prioridad se apoyaba en el papel de la educación en el proceso de construcción de la identidad nacional y en la incorporación de la población a los códigos de la modernidad: lectura, escritura, cálculo, valores de orden y disciplina. Las variables más importantes para socializar al conjunto de la población (tanto nativa como inmigrante) en dichos códigos eran la escuela primaria y el maestro. Sin embargo, la prioridad asignada a la escuela primaria no fue aceptada con el mismo entusiasmo por todos los miembros de la clase política de entonces. El proyecto sarmientino chocaba con otros modelos de contenido más conservador. Alberdi, por ejemplo, no creía en la escuela sino en la "educación de las cosas" y pensaba que era mejor invertir en obras públicas, en infraestructura y no tanto en la educación formal. Mitre, por su lado, confiaba más en la necesidad de formar a la clase política antes que a la población en su conjunto y por su iniciativa nacieron los colegios nacionales. Andrés Bello en Chile, debatió con Sarmiento defendiendo la prioridad de la universidad antes que la escuela primaria. En este contexto, Sarmiento representa la versión más progresista dentro de los miembros de su generación y ésta versión quedó plasmada fundamentalmente en la Ley 1420, que estableció la obligatoriedad de la escuela primaria argentina en 1884.

La educación pública fue la responsable tanto de la expansión cuantitativa como de los altos niveles de calidad hasta mediados del siglo XX. Durante todo ese período nadie dudaba del papel activo que debería jugar el estado en la provisión de un servicio educativo de calidad. El debate con los sectores privados se reducía fundamentalmente a la Iglesia Católica y se refería más a los contenidos de la educación que al control de los establecimientos. La Iglesia quería influir en la escuela pública más

que en montar su propio sistema. Las comunidades inmigrantes mayoritarias eran pobres y sólo se desarrollaron escuelas privadas vinculadas a los sectores de más altos ingresos de las elites y/o de algunas comunidades extranjeras.

El debate sobre el papel del Estado se concentró fundamentalmente en la distribución de responsabilidades entre el nivel nacional, el provincial y el municipal. En estos puntos, el pensamiento de Sarmiento también es bastante más polémico y complejo de lo que la imagen posterior ha recogido. Su viaje por Francia y por EE.UU. le hizo ver la existencia de tradiciones administrativas muy diferentes y si bien admiró la visión curricular francesa de construcción de la homogeneidad cultural a partir de los valores del racionalismo positivista, desde el punto de vista administrativo asumió la visión sajona según la cual las escuelas debían estar gobernadas por los poderes locales y la participación de los padres debía ser fuertemente incentivada. No olvidemos que fue por su iniciativa que se crearon los consejos escolares municipales en la provincia de Buenos Aires. En éste punto chocó con la visión más centralista de la elite porteña gobernante, que prefirió concentrar mucho poder en el gobierno central. En este esquema, las normas constitucionales y legales les daban a las provincias la responsabilidad de garantizar la escolaridad básica mientras que la nación asumía la responsabilidad por los niveles secundario y superior. Sin embargo, ante la dificultad de algunas provincias para garantizar el cumplimiento de la escolaridad básica obligatoria, la Ley Láinez (de 1904) autorizó al gobierno central a crear y administrar escuelas primarias en aquellos lugares donde las provincias no pudieran hacerlo.

La prioridad por una escuela básica, pública y obligatoria estuvo acompañada por una oferta curricular (contenidos y métodos de enseñanza) fuertemente influida por el positivismo racionalista que dominó en las Escuelas Normales formadoras de maestros. En este esquema, el laicismo ocupó un lugar importante así como los métodos

pedagógicos basados en la autoridad del maestro y su control estricto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien el debate pedagógico fue bastante intenso y ya desde muy temprano aparecieron versiones que hoy llamaríamos autoritarias, lo cierto es que la imagen sobre la cual hoy se evoca a la escuela pública argentina de las primeras décadas del siglo XX es una imagen centrada en una oferta curricular homogénea para toda la población, racionalista, con fuerte concentración de la autoridad en el maestro, cuyo oficio se definía a partir del dominio de un conjunto de reglas didácticas para enseñar a todos de la misma manera.

La escuela primaria se continuaba en un nivel secundario de escolaridad que ofrecía varias posibilidades: el bachillerato, el comercial, el industrial y la escuela Normal. *“Los rasgos de homogeneidad curricular fueron también muy fuertes en este nivel, donde existió siempre mucho más monopolio del Estado central que en la escuela primaria. La Universidad por su parte era la culminación de la carrera educativa, pero en ella el conflicto con el Estado se expresó desde muy temprano y la Reforma de 1918 permitió que la historia de la universidad se escribiera alrededor del tema de la autonomía”.* (Tedesco Juan Carlos; 2005: 24)

En términos generales, con este somero panorama, es posible sostener que la escuela fue el factor más importante en el proceso de construcción de una identidad nacional, por encima de los particularismos locales. Pero también es cierto que en este proceso la escuela actuó en forma relativamente aislada. La construcción de una identidad nacional no fue acompañada por otras experiencias que permitieran fortalecer la unidad de sentido de todos los habitantes del territorio nacional. Desde el ámbito económico y político no tuvo esa misma potencialidad inclusiva. La concentración de la propiedad de la tierra en pocas manos impidió que tanto los habitantes nativos como los inmigrantes asumieran la integración del territorio nacional como un proceso propio. La

“Campaña del Desierto”, por ejemplo, no sirvió como una épica para fomentar el sentimiento de identidad nacional. La incorporación a la ciudadanía política también fue un proceso conflictivo y siempre precario, donde los golpes militares recurrentes impedían que el ejercicio de la soberanía popular verificara los principios que permitía transmitir la escuela. El discurso “nacional” siempre estuvo asociado a un determinado grupo, que excluía a los otros. La opción “civilización o barbarie” siempre estuvo presente en el proceso de construcción en forma aislada y a través de dimensiones puramente simbólicas.

Aun en este contexto de acción aislada (o quizás debido precisamente a ese relativo aislamiento) el diseño del sistema educativo tradicional mostró una gran capacidad de desarrollo y de proceso, sin embargo, mostró síntomas muy claros de agotamiento en las últimas décadas. En los años 60, a medida que la educación se universalizaba efectivamente, los sectores medios tendieron a abandonar el sistema público, particularmente en la enseñanza primaria y secundaria, buscando signos de diferencia en la enseñanza privada. Los sectores dominantes percibieron cada vez más a la educación como una agencia socializadora fuera de su control e iniciaron un proceso muy sistemático de “vaciamiento de contenidos”. El sistema perdió la oportunidad de modernizarse gradualmente porque las reformas educativas de esos años estuvieron asociadas a gobiernos militares sin legitimidad política o a gobiernos democráticos de corto plazo, desplazados por golpes de Estado militares.

Este proceso provocó una situación en la cual, hacia comienzos de los años 80 y con el retorno de la democracia, ningún sector reivindicaba favorablemente el funcionamiento del sistema educativo. El Congreso Pedagógico de 1984 reflejó este estado de la opinión pública, donde hubo un fuerte consenso de la crítica pero mucho menos claridad y consenso acerca de las propuestas y estrategias de transformación.

Visto retrospectivamente, el punto quizás más relevante es que a comienzo de los años 80 no se percibía con claridad que el retorno a la democracia se produjo en forma concomitante con la crisis y el cambio global del sistema capitalista. El capitalismo que había dado lugar al sistema educativo argentino había desaparecido y ahora estábamos ante un escenario completamente distinto, que exigía pensar a la educación de manera diferente si se pretende que siga cumpliendo con las funciones de garantizar altos niveles de inclusión y de cohesión social.

VIOLENCIA

ASPECTOS GENERALES DE LA VIOLENCIA

La violencia familiar se instala, como un grave problema social, comprenderlo como un problema social implica cuestionar la creencia bastante común de lo que sucede dentro del ámbito de una familia es una cuestión absolutamente privada. Además del incremento del maltrato infantil y el maltrato a la mujer, en los últimos años comienzan a develarse denuncias de maltrato a los ancianos, y también se ha constatado un aumento de denuncias contra jóvenes por malos tratos físicos (psíquicos y afectivos) a las figuras parentales (casi exclusivamente a la madre); dichas inculpaciones son presentadas por vecinos, partes médicos de los hospitales y en ocasiones por las víctimas.

La aparición de las legislaciones que propician la protección de las víctimas de la violencia doméstica (ley Nacional 24417, ley Provincial 12569) reflejaría una toma de conciencia de acciones a implementar. Sin embargo, en la medida en que no se termine de entender que la violencia familiar es un problema social y no individual o privado, las respuestas políticas institucionales seguirán siendo deficientes y acotadas.

El licenciado Jorge Corsi en el Curso Interdisciplinario de Violencia Familiar brindado en el año 2006 por la Universidad Nacional de Mar del Plata, hace referencia a la violencia como *“ el uso de la fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo lo que no quieren consentir libremente. Se encuentra estrechamente vinculado con el ejercicio del poder de uno o más sobre otros que no son reconocidos como sujetos diferenciados, quedando éstos reducidos a objetos de descarga”*.

El término violencia familiar o violencia doméstica alude a *“todas las formas de abuso, que tienen lugar en las relaciones entre los miembros de una familia, y que por acción u omisión, ocasiona daño físico y/o psicológico, o incluso la libertad de otro de los miembros de la familia, causando un serio daño al desarrollo de su personalidad”*. (Programa de Violencia Familiar, Prevención Comunitaria; 2005: 9)

Para poder definir una situación familiar como un caso de violencia doméstica, la relación de abuso debe ser crónica, permanente o periódica.

Se pueden mencionar diferentes formas de violencia familiar, a saber:

*Violencia Marital o Conyugal, son las situaciones de abuso emocional y/o físico que se producen en forma periódica y con intensidad creciente, entre los miembros de la pareja conyugal.

*Maltrato hacia la Mujer, la mujer víctima de violencia por parte de su esposo o compañero es uno de los casos más frecuentes de violencia doméstica.

*Maltrato Infantil, toda acción u omisión, no accidental, que provoque daño físico o psicológico a un niño, por parte de los padres o cuidadores.

*Maltrato de Ancianos, todo acto que, por acción u omisión, provoque daño físico o psicológico a un anciano, por parte de un miembro de la familia. Comprende agresiones físicas, tratamiento despectivo, descuido en la alimentación, el abrigo, los cuidados médicos, el abuso verbal, emotivo y financiero, la falta de atención, la intimidación, las amenazas, etc., por parte de hijos u otros miembros de la familia.

Siguiendo la línea de los aportes teóricos brindados por profesionales del Curso de Asesoramiento a Víctimas de Violencia Familiar, el comportamiento del agresor se caracteriza por:

“- La intimidación, atemoriza a la víctima alzando la voz, arroja cosas, destruye la propiedad.

- *Aislamiento, controla lo que pareja hace, a dónde va, a las personas con quienes se relaciona.*

- *Abuso Emocional, ridiculiza a la víctima y la hace sentir mal con ella misma, le hace pensar que está perdiendo la razón. Lleva a cabo manejos psicológicos.*

- *Amenazas, hieren emocionalmente a la pareja mediante amenazas. Amenaza con quitarle los hijos, con suicidarse.*

- *Abuso Económico, trata de evitar que la pareja consiga trabajo y mantenga el que tiene provocando la dependencia económica.*

- *Superioridad, trata a la mujer como sirvienta. Toma las decisiones importantes solo sin consultarlas.*

- *Abuso sexual, le exige a la pareja llevar a cabo actos sexuales sin su consentimiento. Trata a la pareja como un objeto sexual.*

- *Utilización de los hijos, la hace sentir culpable de cualquier cosa que le pase a los hijos. Utiliza a los hijos para enviarles mensajes. Utiliza la visita para hostigarla. No mide las consecuencias del daño que ocasiona a sus hijos". (Curso de Asesoramiento a Víctimas de Violencia Familiar; 2005)*

Además de las lesiones físicas y psicológicas en la víctima de maltrato, se instala en ella el siguiente pensamiento:

* **Naturalización del Maltrato:** piensa que es normal, que el agresor tiene derecho a tratarla así.

* **Autoculpabilización:** se siente culpable, considera que nunca hace las cosas bien, que se equivoca, que da motivos para el enojo, que no es buena madre ni esposa.

* **Baja Autoestima:** tiene sentimientos de desvalorización de sí misma (¿soy una inútil, no valgo nada, sino es él, quién me va a querer?)

* Indefensión: no puede reaccionar, queda sometida a esa situación, no imagina respuestas adecuadas.

* Minimización: piensa que lo que pasa no es tan grave, que solo sucede a veces.

* Fatalismo: considera que la familia es para toda la vida y ese es el hombre que eligió, por lo cual hay que aceptar ese destino.

* Esperanza de Cambio: mantiene la esperanza de que las cosas pueden cambiar, cree en el arrepentimiento del agresor.

* Vergüenza, miedo, ocultamiento: la situación le provoca mucho temor, a veces terror o inmovilidad. Se teme perder a los hijos o que los hijos se críen sin el padre. Se avergüenza de lo que le sucede y no se atreve a comunicárselo a nadie.

Hay ciertos modelos sociales muy arraigados que se vinculan con distintos escenarios de la violencia. Uno de ellos es el dominio de las jerarquías, la dominación y la fuerza. Se tiene internalizado este modelo, el cual se considera que es parte de la naturaleza, que siempre fue así y siempre lo será. Sin embargo, las costumbres, los comportamientos, los roles se construyen socialmente, se van moldeando de generación en generación y cambian según los contextos.

A grandes rasgos se conoce que en nuestra sociedad se valoriza más el hecho de ser hombre que mujer, adulto joven que anciano o niño, el crecimiento personal más que el de la comunidad, la competencia más que la cooperación.

El contexto en el que se vive promueve ciertas emociones que se relacionan con un grado de violencia. Por eso para hacer referencia a la actualidad es necesario explorar como se construyen ciertos modelos culturales que atraviesan al ser humano.

Poder y violencia integran una diada presente en la historia de los seres humanos. Jorge Corsi afirma que *“la cuestión de la violencia no puede separarse de la*

cuestión de poder, cuando se hace un análisis se observa que hay un desequilibrio de poder, si no se analiza el poder que existe en cada relación, no podremos entender la relación de violencia. El poder no es positivo ni negativo, es necesario como un orden con normas". (Curso Interdisciplinario de Violencia Familiar; 2006)

"La palabra poder tiene dos acepciones: una vinculada a la potencia creativa (puedo hacer esto) y la otra al dominio (tengo poder sobre ellos). La violencia está profundamente enraizada en el poder que pone su acento en el dominio, y es esta la forma que predomina en nuestra cultura, que se ha dado en llamar patriarcal. El patriarcado es un sistema que atraviesa nuestras sociedades, determinando diversas prácticas culturales y a su vez siendo determinado por ellas. Para este modelo, el hombre es más importante que la mujer, a la vez que se valoriza especialmente la fuerza física y la posesión. Se es patriarcal no por sexo sino por cultura. Por eso, los hombres y mujeres pueden ser igualmente patriarcales". (Julieta Imberti; 2001: 97)

DIFERENTES ESCENARIOS DE LA VIOLENCIA

EL ESCENARIO FAMILIAR

Así como se tiene internalizada una imagen de violencia, de la misma manera se posee una imagen propia de lo que es la familia. Nutrida por experiencias particulares. La familia se presenta como el lugar de formación de la identidad, del cobijo y de la protección. Una suerte de nido en el cual se crece bajo los cuidados, hasta que se aprende a volar. Lo cierto es que mezclada con estas bondades, la familia también es fuente de conflictos, muchos ellos de extrema gravedad, en los que aveces se tergiversa el sentido de los términos tales como educar, cuidar y socializar. Los casos de

violencia familiar se distribuyen en todas las clases sociales y en todos los niveles educativos. Ocurre que a medida que se asciende en la escala social, existen más recursos para mantener oculto el problema.

La violencia doméstica no se produce de manera aislada, generalmente se da en un contexto donde las relaciones personales y la resolución de conflictos están marcadas por la imposición del poder y la utilización de la violencia, y el quedar atrapados en la modalidad familiar el silencio, el ocultamiento, la falta de palabras, implica una lesión, un sufrimiento, y es así que la violencia irrumpe como algo que no puede ser tramitado simbólicamente, mediante el diálogo y la palabra.

También la violencia puede ser una modalidad instituida culturalmente, como un efecto social, pues el espectro de conflictos imbricados con la violencia intrafamiliar, abarca una cuestión de género y edad, como se explicita más arriba (niños, mujeres, adultos mayores).

Las personas sometidas a situaciones crónicas de violencia dentro del hogar presentan una debilitación gradual de sus defensas físicas y psicológicas, lo cual se traduce en un incremento de los problemas de salud, se registra también una marcada disminución en el rendimiento laboral.

Los niños y adolescentes que son víctimas o testigos de la violencia intrafamiliar, frecuentemente presentan trastornos de conducta escolar y dificultades en el aprendizaje.

Los niños que aprenden y/o vivencian en su hogar modelos de relaciones violentas, tienden a reproducirlos en sus futuras relaciones perpetuando así el problema.

Un alto porcentaje de jóvenes con conductas delictivas provienen de hogares donde han sido víctimas o testigos de violencia crónica.

La violencia familiar, muchas veces oculta otras manifestaciones, actúa como un bumerán que lastima a todos sus integrantes, aún cuando la experiencia muestra que los principales afectados son las mujeres y los niños.

En muchos casos, los sistemas de creencias hacen vivir la violencia como un acto legítimo y necesario, casi como si se tratara de un cuidado. A los niños no les queda otra alternativa que aceptar ésta situación ya que depende por completo de sus padres.

Hasta hace unos años, no se conocían los derechos de los niños; cuando un niño era golpeado por sus padres, mucha gente pensaba que no se podía meter en la vida privada de esa familia adulta. El proceso a través del cual se ha reconocido el maltrato infantil fue costoso.

La Dra. María Inés Bringiotti, en su disertación en el Curso Interdisciplinario de Violencia Familiar (2006), hace una referencia histórica, la atención de los menores en el siglo XIX respondía a una idea de beneficencia que no implicaba un verdadero reconocimiento de los derechos del niño. Hasta 1946 los pediatras atendían los malos tratos, pero éstos no eran considerados un problema social. Gracias al desarrollo de la pediatría y la puericultura comienzan a ser registrados. Desde mediados del siglo XX, diferentes especialistas relevan casos con lesiones traumáticas y se los comienza a atribuir a la responsabilidad de sus padres y/o de sus cuidadores. A partir de la década de 1960 y durante la década de 1970, se identifican los diferentes tipos de violencia que pueden sufrir los niños en el contexto familiar. Mucho más tarde se visualiza el abuso sexual. En 1980 se comienzan a escribir los primeros libros del mundo privado como "Historia de la vida Privada" de Elizabeth Badinter, donde se habla de lo que pasa dentro de las familias, surge como un nuevo paradigma. En ésta década se inicia la etapa de prevención, en especial en los países del primer mundo, durante lo cual se

desarrollan e implementan diferentes programas orientados a familias en riesgo, niños y diferentes ámbitos de contención comunitaria. Hoy se conocen y difunden los derechos de los niños a ser protegidos.

En las situaciones de violencia familiar es muy importante la ayuda de un tercero: una maestra, una tía, los padres de una compañera que puedan, al reconocer síntomas de que algo está pasando, acercarse y participar. Se ha demostrado en la experiencia la importancia del rol de los docentes en la detección y derivación de éstos casos, ya que pueden reconocer con su tarea diaria, la presencia de conductas anormales.

Muchos niños que sufren de maltrato suelen recurrir a los docentes para confiarles sus secretos. Es importante estar atento, porque no siempre las situaciones de violencia presentan signos evidentes.

Los golpes o accidentes son “indicadores específicos”, que no son tan fáciles de interpretar. María Inés Bringiotti en su libro “La escuela ante los niños maltratados”, propone un listado de posibles indicadores a tener en cuenta, tanto en las conductas de los niños como en las de sus padres o cuidadores, a saber:

“ En los niños:

- Ausencias repetidas o injustificadas.*
- Bajo nivel de estímulos para la prevención.*
- Síndrome inverso de escolaridad: los lunes el niño desea asistir y los viernes se niega a abandonar la escuela.*
- Deseo de llamar la atención a través de su conducta.*
- Falta de concentración en la escuela.*
- Manifestaciones de tristeza, desánimo y desconfianza.*
- Inesperados cambios en el rendimiento escolar.*

- *Miedo aparentemente injustificado ante personas adultas.*
- *Tendencia a la soledad y al aislamiento.*
- *Inquietud desmedida frente al llanto de otros niños.*
- *Reacciones de agresividad verbal o física desmesuradas para la edad.*
- *Inhibición en el juego.*
- *Comentarios sobre los malos cuidados que recibe.*

En los padres:

- *Desinformación acerca de los profesores.*
- *Poco interés en establecer contacto con los niños.*
- *Crítica constante hacia los niños.*
- *Incapacidad para explicar ausencias escolares de sus niños.*
- *Poca preocupación por la higiene y la alimentación del niño.*
- *Poca vigilancia en situaciones riesgosas.*
- *Corrección verbal o física desmesurada.*
- *Aislamiento personal o social.*
- *Dificultades en la relación de pareja". (Bringiotti María Inés; 2000:124)*

NIÑOS VIOLENTOS

Los niños escuchaban y respetaban a sus mayores. Al menos así estaba planteado el orden social: el mundo de los niños era de los niños y cuando deseaban integrarse al de los adultos pedían autorización para hacerlo. En la actualidad éste orden se vio resquebrajado, en resultados positivos y negativos. Por un lado, los niños son aceptados como parte integrante de la familia, con derecho a expresar sus opiniones y

sentimientos, y por otra parte, se ve el surgimiento de una serie de conductas infantiles impensables desde hace unas generaciones atrás. La aparición de niños violentos es un fenómeno cada vez más generalizado. Se suman a los cambios que afectan roles y estructuras familiares, otras condiciones socioculturales que propician su presencia. La realidad muestra que es una tendencia progresiva, niños que se golpean entre ellos, que participan de actos delictivos, que agreden a maestros y padres, etc..

Así se puede encontrar a chicos con serias dificultades para tolerar situaciones cotidianas de conflicto y que recurren a la violencia porque les faltan recursos para resolverlas de otra manera.

Ampliando la mirada se logra observar que los chicos están inmersos en un medio que promueve en ellos conductas agresivas. Se les habla de un deber ser, que no corresponde con la realidad en que viven, de acuerdo con los ejemplos que reciben.

Un nuevo escenario se despliega, es el de los medios masivos de comunicación. Cuando se habla de violencia no se puede obviar la principal compañía, la televisión. La sociedad se siente atónita ante la violencia que se despliega en los diferentes canales, no obstante, su presencia desenmascara una tendencia cultural: el gusto por lo violento.

La televisión tiene una presencia incuestionable en la vida de las personas. Informa, acompaña, entretiene y, en muchos casos, es la ventana que se utiliza para conectarse con el mundo exterior. Una de las características principales de éste medio es que, al ser audiovisual, crea un efecto de realidad sobre aquello que muestra: los mensajes se ven, se escuchan, se sienten como verdaderos, aún cuando son una construcción, un recorte de la realidad.

Se puede inferir en que todos pueden sentirse tentados de acusar a la televisión por el incremento de la violencia. Los accidentes, los asaltos, las tragedias, generan una

atracción durante horas frente a la pantalla. ¿Si se suprime la violencia de la televisión, disminuye la violencia social?. La televisión está hecha por personas, sus contenidos también nos reflejan.

Por otra parte, en medio del caos informativo y de la complejidad de la vida moderna, la televisión ordena la vida, explicando él por qué de los sucesos. Esto hace sentir seguridad y tranquilidad. No se puede culpar a la televisión de todos los males, pero conviene estar atento. Distintos estudios sostienen que la exposición a este medio estimula actitudes agresivas, especialmente en ciertos grupos vulnerables a éste tipo de mensajes. Otros demostraron que cuanto más televisión se ve, se tiende a actuar agresivamente en juegos libres, a utilizar la violencia para resolver sus conflictos y a tener ideas más discriminatorias, racistas y sexista que aquellos que no estaban expuestos al medio.

Otros investigadores, en cambio, sostienen que *“la televisión tiene un efecto de catarsis. La atracción por la programación violenta es una manera de resolver simbólicamente nuestras conductas agresivas, que no encuentran manera de expresarse en una sociedad tan civilizada.”* (García Silberman y Ramos; 1998)

A diferencia de otros escenarios, la calle es el ámbito en donde toda la sociedad se encuentra, y donde lo imprevisto puede emerger. Por su condición de lugar público no se puede prever ciertas conductas violentas, como se podría hacer, por ejemplo en una familia violenta que tiene rituales y conductas dolorosas pero reconocibles.

La calle nació como lugar de encuentro y de tránsito, es decir, de interacción, está regada de potenciales peligros, a diferencia de lo que ocurría a principios de siglo cuando la expresión “la universidad de la calle” se asociaba con cierta sabiduría, existía

la idea de que el hombre hecho en la calle era más hábil para manejar dificultades que se le presentaban en la vida.

Existe además una diferencia considerable entre una calle de pueblo y una de ciudad. El ritmo, el tipo de contacto humano tiene distinta fisonomía, si bien es cierto que cada vez se repiten con mayor frecuencias problemáticas de las grandes ciudades en las más pequeñas.

Ante la expansión de las grandes ciudades se van perdiendo cada vez más las fronteras entre el afuera y el adentro, dada las dimensiones que van tomando los centros urbanos. Históricamente, las fronteras han demarcado la pertenencia o no de un determinado lugar. Los peligros, aquellos conflictos desconocidos, provenían fundamentalmente del afuera. Esto habla de la identidad, de quienes pertenecen al adentro y quienes provienen del afuera. Hoy, las calles de las grandes ciudades crean situaciones de anonimato, lo que implica mayores dificultades para detectar conflictos y reconocer en ellos a personas pertenecientes a una misma comunidad, así como también se advierte, consecuentemente, pérdida del sentido de colaboración.

En las ciudades, las plazas de los distintos barrios eran hasta hace pocos años el lugar destinado al encuentro. Los chicos, los adultos, los ancianos se encontraban en ella para intercambiar opiniones, jugar y debatir. Contaminado por la sensación de inseguridad que azota a todo aquello que está en el exterior, este lugar se ha desplazado hacia los shoppings, que garantizan seguridad, pero orientan el encuentro hacia otro foco las relaciones se tiñen con el signo del consumo.

El sentido comunitario que se va perdiendo en las grandes ciudades reaparece con otras formas. Algunas amigables, otras agresivas. El impulso gregario hace que las personas, por instinto o por tradición cultural, tiendan a organizarse en manadas o grupos. La naturaleza gregaria del hombre posee raíces míticas y rituales; en términos

simbólicos, se lo representa mediante un círculo que aúna a los que están adentro y separa a los que quedan afuera.

Ésta es otra explicación de las llamadas patotas o tribus urbanas. Algunas características de estos grupos son las mencionadas por Carmen Hernández, como las siguientes: *“defienden intereses comunes, tienden a potenciar las necesidades de asociación, constituyen un ámbito para compartir las experiencias y rituales que consolidan el sentido de pertenencia, muestran gran afectividad grupal (a pesar de ser agresivas hacia fuera). Se visten, comportan siguiendo ritos, ritmos y costumbres que no inscriben en la “normalidad”. Buscan de esta manera la construcción de una nueva identidad. En la mayoría de las patotas que representan signos de comportamiento violento se observan grandes dificultades para expresar en palabras sus ideas o sentimientos. La palabra cede espacio a la violencia”*. (Carmen Hernández; 2001:116)

Los niños de la calle están expuestos a todos los peligros del medio, de los que el adulto es el peor. Un alto porcentaje ha sufrido algún grado de agresión sexual. El aumento de los niños en la calle es un mensaje contundente que nos muestra nuestra frágil trama social. El mismo niño que a los 5 años nos inspira lástima y que recibe nuestro billete, con el paso del tiempo despierta otros sentimientos: temor, miedo, rechazo y discriminación, es decir, una respuesta sumamente agresiva por parte de la comunidad. Se pretende eliminar aquello que se ha creado. La responsabilidad ineludible es que puedan recuperar su lugar de niños, que alguien se preocupe por ellos, los cuide y los protega.

Si se tiene la voluntad de salir del encierro, de la seguridad individual, como también la posibilidad de situarse como parte de una unidad común, probablemente la violencia se vea como una señal de que urge modificar las relaciones con otros

cohabitantes. La sensación de amenaza puede disminuir y la red de relaciones fortalecerse. Es una alternativa más auspiciosa que la de continuar aislándonos.

La calle es el lugar de todos. Más allá de la condición socioeconómica, es ahí donde se entrecruzan las relaciones humanas, donde se es consciente de que el mundo no se reduce a una realidad personal.

Otro escenario de fuertes antagonismos, es el de las migraciones y desocupación urbana, quien recibe día a día a numerosas familias que legan al medio urbano, no para integrarse masivamente al sector industrial, como lo hacían en décadas pasadas. Hoy el panorama actual es completamente diferente.

Familias que dejan con profundo dolor su mundo, sus rituales, se ven obligadas a abandonar sus lugares de origen porque ya no pueden sobrevivir en ellos. Este desarraigo marca el signo de su llegada a la ciudad: “venimos a sobrevivir como podemos”.

Las estrategias de supervivencia en el medio urbano sumadas al ritmo vertiginoso de las ciudades conducen, muchas veces, a serias situaciones de deterioro personal y familiar.

Si el padre empuja el carro mientras el niño recoge los cartones, se podría decir que se está ante una propuesta de supervivencia familiar, pero cuando el padre, por desesperación, se queda bebiendo y manda a su hijo a trabajar, se encuentra allí una diferencia, un síntoma. Ya no se trata de una familia que emprende una actividad de supervivencia, sino de un quiebre de los roles familiares.

El proveedor de alimento de una familia debería ser el adulto, nunca un niño. Existen situaciones todavía más graves: el padre en lugar de mandar a sus hijos a cartonear, se los entrega a un tercero para que los maneje. Con la entrega de su niño, esa

familia pasa de una situación de explotación conjunta, en la que todos se arremangan para sobrevivir, a una situación de explotación delictiva.

EL ESCENARIO ESCOLAR

El tema de la violencia se ha instalado en las escuelas y es una de las preocupaciones más acuciantes de los maestros y profesores. No son pocos los que se encuentran sin respuestas y solos ante la ruptura de la cultura de la escuela, en relación con la sociedad y sus requerimientos.

La crisis social y económica es tan profunda que la escuela no puede permanecer ajena: edificios deteriorados, ausencia de materiales de trabajo, superpoblación de aulas a la par de pérdida de matrícula, desplazamiento de las funciones pedagógicas por funciones asistenciales y administrativas, y un borbadeo de mensajes contradictorios y peligrosos que a veces conducen al docente a cuestionarse lo que enseña o los valores que pretende transmitir. Pero, aún en la adversidad, los docentes son conscientes del papel importante que tiene la escuela en la interacción de los muchos factores que conducen a la educación de un individuo. *“El vínculo con esta institución le ofrece al niño la posibilidad de conocer y aprender el orden cultural que ella representa y lo estimula en la integración social con su comunidad. Y también los maestros y profesores saben que, frente a la escasa fuerza que tienen en este mundo moderno los valores éticos ligados a la solidaridad, el respeto por las diferencias, a la protección y el cuidado de sus miembros más vulnerables, es en la escuela en quien delega más valor de los mismos”.* (Alicia Cantagalli; 1997: 21)

Durante años, el imaginario social colocó en el palco de honor al intendente del pueblo, al sacerdote y a las maestras como tres ejes indiscutidos del orden social, político y religioso. A puertas cerradas, guiada por la creencia de que todo lo que había para conocer sobre este universo ordenado estaba en los libros de texto, la escuela procuró responder a las aspiraciones de la sociedad con las herramientas de que disponía, cobijada en éste lugar privilegiado, sufrió los embates de los cambios que irrumpieron sucesivamente.

Puertas adentro, la escuela mantenía su orden estricto, casi como el de la fábrica, con horarios pautados para la productividad y para el descanso. También con desequilibrios de poder y herencias de autoritarismo. La fisonomía de la violencia en la escuela fue presentando distintas facetas: castigos corporales a los incorregibles, miedo o amenaza a los niños, imposición de contenidos, de maneras de estudiar, el destierro de informaciones o culturas populares que resultaban inconvenientes de mostrar. La violencia actual es distinta, no es la violencia en nombre de la autoridad del maestro o del saber, *“es una violencia que opera en múltiples direcciones y que el orden social o científico no nos ha mostrado”*. (Narodowsky Mariano; 1999)

La disciplina escolar

La escuela nada en aguas tumultuosas, pero a la vez recorre un camino de auspiciosos cambios. Si se analiza el proceso en relación con sus propuestas disciplinarias, se observa el esfuerzo que ha hecho por ocupar un nuevo rol en el proceso educativo.

El término disciplina se remonta a la Edad Media. Así se llamaba en los conventos a un látigo de cuero que tenía las puntas fortalecidas para producir dolor.

“En las escuelas argentinas los castigos corporales fueron moneda corriente durante el siglo XIX e incluso los primeros años del XX. Por ejemplo, los latigazos de la época de la Colonia fueron eliminados por la Asamblea de 1813, pero reimplantados cuatro años después porque no se conocía otra forma de controlar la disciplina escolar.

Las amonestaciones, que existían en las escuelas católicas europeas del siglo XVII, aparecieron en los secundarios argentinos en 1941. Fueron derogadas en las escuelas porteñas en 1999”. (Carmen Hernáez; 2001:121)

El término disciplina se introduce en las escuelas como una forma de dar instrucción moral a los alumnos. Hoy se puede mencionar a la disciplina como un *“conjunto de normas establecidas para un individuo, o grupo de individuos, procurando mantener un orden que permita la convivencia o la realización de tareas con otros”*.(Nora Socolinsky; 1994: 21)

Unos años atrás se borró el capítulo dedicado a las normas de disciplina y también otra sanción polémica: la expulsión definitiva del alumno de la escuela. La prioridad es retener a los jóvenes dentro del sistema. Se los separa trasladándolos a otra escuela pero ya no se los expulsa del ámbito escolar.

Actualmente se incorporaron los Consejos de Convivencia en los colegios públicos, dejando sin efecto parte del viejo reglamento de enseñanza secundaria establecido por el decreto de 1943 de alcance nacional, conformados con representantes de toda la comunidad educativa, los consejeros son los encargados, entre otras funciones, de redactar las normas de convivencia y proponer sanciones para los que no las cumplan.

Los colegios privados no están obligados a conformar Consejos de Convivencia. Pueden optar, en cambio, por un sistema acorde a sus características institucionales. El único requisito es que le dé participación a la comunidad educativa.

Se necesita prestar más atención a los mensajes que se emite desde la escuela. La forma de afrontar los actos de agresión, indisciplina o violencia puede ser la oportunidad para mostrar otras alternativas que permitan atisbar otros caminos.

LA VIOLENCIA DE HOY

La violencia ha estado presente, en mayor o menor medida, en todas las sociedades. Sin embargo, ella tiene distintas intensidades. Se puede distinguir una sociedad con episodios de violencia de otra organizada en torno a la violencia, del mismo modo en que se establece una diferencia entre un conflicto familiar que se resuelve con un golpe y una familia golpeadora. En un caso, la violencia es vista como el único color posible dentro de la paleta de expresiones; en otro, como un color más de ella.

Tal vez este revuelo alrededor del tema esté revelando el temor de que se vuelva un fenómeno generalizado. Investigadores en todo el mundo están atentos a su movimiento, tratando de reconocer cambios en su fisonomía.

Se observan algunas características nuevas, que marcan una diferencia en relación con la violencia de otras épocas:

a) Globalización

Un aspecto particular de nuestra época, esta gran ventana al mundo trajo aparejadas consecuencias que han impactado en distintas sociedades. Se puede pensar

que cada comunidad se fue conformando a lo largo de procesos irrepetibles: rituales, historias y creencias compartidas que fueron dando forma a sus relaciones sociales, a sus conflictos y a las distintas estrategias que encontró cada una de ellas para resolverlos. La globalización, además de ofrecer una mirada más integrada del mundo, tiende a homogeneizar las culturas, imponiendo muchas veces los mensajes y las formas culturales que tienen más poder. No sólo se incorporan modas, casas de comida, películas, sino que también se importan modelos de relaciones sociales: formas de organización laboral, familiar, grupal y también formas de violencia, de racismo, de intolerancia.

Ante ésta sensación de avasallamiento, muchos grupos regionales, temerosos de que se silencien sus tradiciones, recurren a la violencia como respuesta.

b) Mercado

En éste marco de la globalización de la economía, se vive inmerso en un proceso sin precedentes basado en privatizaciones y concentraciones, en dinero que circula de un país a otro; se abren y cierran fábricas en pocos días buscando satisfacer los intereses económicos de unos pocos grupos. La concentración de grandes sumas de dinero en pocas manos es un fenómeno muy antiguo, pero que en la actualidad se ha globalizado, y a ello se suma la falta de un Estado que equilibre esta situación, lo que libra a los habitantes a las leyes de un mercado anónimo e indiferente a las necesidades de la gente.

c) Nuevas tecnologías

Los medios masivos constituyen otra impronta en la época. La tecnología está presente tanto en el alcance y la programación de los medios de comunicación masiva como en los bombardeos a distancia, que en las últimas guerras observamos desde

nuestros aparatos, como si se trataran de videojuegos. Se presencia una violencia cada vez más aséptica y anónima, la más sofisticada en la historia de la humanidad.

Los videojuegos que seducen a chicos y jóvenes de todo el mundo simulan mejor que nunca situaciones reales. Internet se presenta como la gran revolución de las comunicaciones, al tiempo que revoluciona nuestra capacidad informativa, incrementa las desigualdades. La mayor proporción de contenidos es de habla inglesa. Los mejores negocios los desarrollan los países del Primer Mundo. Internet es sin dudas, una revolución tecnológica, pero todavía no se puede afirmar que sea una revolución en las comunicaciones.

Hoy por hoy, consiste en una tentación como una caja de sorpresas, en la que se cree encontrarlo todo. Aunque se puede convertir también en una caja de Pandora: pornografía, violencia, pedofilia. Todo adulto, tiene la responsabilidad de acompañar a los menores en la utilización de esta herramienta.

d) Nuevos Grupos

Grupos que hasta hace poco eran fundamentalmente víctimas de la violencia, los niños y las mujeres, empiezan a ser protagonistas activos de ella. La violencia que en un comienzo se atribuía sólo a los adultos, se extiende ahora a los jóvenes y progresivamente también a los niños. Por otra parte, jóvenes de clase media, habitantes de pueblos apacibles en países ricos, participan de asesinatos masivos con sus pares. Se los trata como hechos anecdóticos y aislados, aún cuando se sospecha que son evidencia de una problemática social más amplia.

e) Delitos

El delito se presenta como una ruta rápida y efectiva para llegar al consumo tan publicitado, inaccesible de otra manera.

Hay un deterioro social que se ve reflejado en la cantidad de delitos que se cometen a cara descubierta. Aunque resulte contradictorio, se ha perdido la ética de los ladrones. Los delincuentes salen a matar o morir, lo que muestra que cuando no se reconoce el valor de la vida de las personas, éstas no pueden reconocer ni la propia ni la de los demás.

VIOLENCIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Todo sujeto se constituye en, y por el discurso; el educador se manifiesta en el entramado de las relaciones en el ámbito educativo; es el gestor de los procesos culturales, limitado, o dirigido; estimulado o escindido por las tensiones entre el ayer y el hoy, entre la competencia y la equidad, entre la reforma educativa y su profesionalización.

La educación está en un medio violento, el nivel de conflictividad está en la sociedad, y llega a veces a límites extremos, los alumnos portan armas en la escuela, los padres están armados por medidas de seguridad. Cuando los alumnos tienen estas actitudes se aplican medidas disciplinarias, ¿qué hace el docente frente a éstas situaciones?, ¿qué puede hacer?.

Esta es una preocupación de muchos que se encuentran convencidos de que la educación es el tema de hoy y de todos los tiempos, va más allá de un objeto académico, es la pieza que engarza las mutaciones que encierra la sociedad y la cultura.

Se intenta analizar la situación que se da en las instituciones educativas cuando se presenta un conflicto (pugna de intereses) y que de prestársele atención, evitaría males mayores. La alumna se refiere a dos situaciones que se viven en la escuela y que

son evitadas o negadas. La primera se da entre alumnos: burlas, diferencias, amenazas, falta de respeto, que llevan a la violencia y la segunda está en el mismo docente, y es que él puede ser gestor de conflictos.

Situaciones ambas, que si son repetidas producen un desborde en aquel que ha sido intimidado, llegando a límites impensables. Aquí se puede hablar también de dos manifestaciones, algunos alumnos lo expresan por medio de la indiferencia, que lo lleva a la repetición o al abandono escolar (una violencia que el alumno ejerce sobre sí mismo), y otros lo harán por medios violentos a terceros. Se trata de conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia (desde la resistencia o el boicot pasivo hasta el desafío y el ataque) que pueden desestabilizar la vida cotidiana en el aula.

Estas conductas tienen salida en el conflicto destructivo, el que como su nombre lo indica “rompe” las relaciones entre docentes y alumnos, entre alumnos, entre padres y docentes. El conflicto que genera la violencia sabotea el mejor trabajo, dificulta la tarea de enseñanza-aprendizaje, duplica los esfuerzos de todos los actores institucionales, a su vez desvía al docente de su tarea específica y despliega hostilidades mutuas. Existe una violencia propia que se produce y reproduce de la mano del poder (en sentido foucaultiano y no-sustantivo) y en las distintas relaciones que se dan entre sus agentes. Existe una violencia invisible o solapada.

Como resultado se pierde tiempo y energía manejando los conflictos en la sala de clase, la gestión de resolución se hace difícil entre los alumnos, y más aún entre docentes y alumnos facilitando la agresión, las situaciones son solucionadas por medio de suspensiones y hasta expulsiones.

Se entiende que ante tales situaciones se emplea la negociación, la mediación, el arbitraje escolar, pero éstas alternativas de acción se implementan cuando el conflicto se encuentra instalado. ¿Por qué no capacitar al adulto para detectar estos casos en el

aula, en el ámbito de la institución?. ¿Por qué no explorar esas situaciones de conflictos para nuevos aprendizajes?. ¿Por qué la pérdida de tiempo inútil de desgaste sin beneficio para educadores y educandos?. ¿Se supone que el alumno aceptará el maltrato del adulto y/o compañeros, sin dar respuesta?

Estas variables necesitan ser exploradas, se pretende promover la reflexión como forma de optimizar la tarea cotidiana sea cual fuere la realidad en la que se desempeñe. La verdadera tarea, el desafío, es aprender y seguir aprendiendo, no negar los errores, ya que sobre cada uno de ellos se puede comenzar siempre otra vez.

EL CONFLICTO

El conflicto es *“un estado de desarmonía, existe cuando ocurren actividades incompatibles”*. (Deutsch; 1973). Para que exista un conflicto deben existir dos partes involucradas, aún sin un consentimiento explícito de alguna de ellas; en la interacción resultante prima el antagonismo, por lo que aparece representado por calificaciones negativas, como incompatibilidad y pugna.

Este aspecto interaccional puede ser evidente o percibido, pero siempre involucra una actividad que, dado un sistema de creencias, ideas u opiniones no compartidos pueden desembocar en conflicto.

Morton Deutsch, ofrece la siguiente tipología:

1- *“Verídico: ¿el conflicto existe objetivamente? ¿Es improbable que se resuelva con facilidad?”*

1- *Contingente: ¿el conflicto depende de circunstancias que se pueden cambiar fácilmente?”*

2- *Desplazado: ¿el conflicto expresado es distinto del conflicto central?”*

3- *Mal atribuido: ¿el conflicto se expresa entre partes que no corresponden?”*

4- *Latente: ¿el conflicto está sumergido, aún no ocurre?*

5- *Falso: ¿el conflicto se basa en una mala interpretación o una mala percepción?*

(Deutsch; 1973)

EL CONFLICTO INSTITUCIONAL

El conflicto como choque entre distintos grupos sociales habla de un conflicto social, el choque o pugna en el ámbito educativo, se remite a un conflicto institucional que puede darse en la relación director- maestro, maestro- maestro, maestro- alumno, alumno- alumno o maestro- padre.

Cuando aparece un conflicto en el aula se lo observa como el resultado de pérdida de tiempo y de energía, pues se distrae el tiempo que se dedica a enseñar y aprender. Se puede observar cotidianamente que *“el manejo de docentes y alumnos ante el inicio de un conflicto es pobre, o se evita, y el resultado es la agresión”*.

(Amsler y Sadella; 1999)

Cuando se llega a la agresión, ya sea en forma verbal, física, gestos e indiferencias, generalmente las conductas no son revisadas o cuestionadas sino que son habitualmente castigadas con detenciones o suspensiones, previa sanción puesta en acto por medio de la nota, estas son consecuencias que llevan a considerar las causas que gestan el conflicto en la institución educativa.

Es necesario tener en claro que los problemas que se presentan no son solamente técnico- didácticos, la enseñanza no es un mero problema de comunicar, sino que en la práctica de esa técnica precisa se desencadenan una serie de complejos mecanismos cuyo análisis supera el ámbito instrumental. *“Esa técnica que se explica como instrumento de transmisión cultural es por demás compleja; no se modela con los criterios puramente didácticos, sino que tiene otros orígenes más sutiles, incluso fuera*

del control del maestro y de la propia institución educativa. Los problemas de enseñanza son una parte del trasiego cultural dentro de las sociedades para transmitir contenidos culturales y socializar a los individuos". (Gimeno Sacristán Pérez Gómez; 1989: 15)

En el ámbito escolar se desarrolla una compleja trama de intereses, una dinámica que se inscribe en un contexto más amplio, refleja intereses y conflictos sociales de la sociedad pero a su vez, los alumnos producirán una forma que implícitamente les es dada por la misma institución desde su curriculum escrito, oculto o nulo.

Los niños traen cuando llegan a la escuela saberes y haberes valorables que la institución debería rescatar, mas en el momento en el que se vive, donde los jóvenes deben elegir quienes quieren ser y qué valores quieren tener. Si bien hay un grado de reproducción, *"toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición por un poder arbitrario de una arbitrariedad cultural"*. (Bordieu, Passeron; 1997)

Se entiende que la escuela es una institución, desde la cual se reproducen patrones socio- culturales; habría que determinar los espacios concretos en que se producen, pero más allá de esto, también es posible y de hecho hay: producción.

En realidad *"el campo educativo es un campo de reproducción y transmisión de saberes significativos o insignificantes, como también un campo de lucha entre saberes, valores, concepciones, creencias y prácticas de diversos tipos, es decir un campo específico del saber –poder"*. (Labourdette, Sergio; 1989: 11)

Juana Ross Epp, expresa que *"los sistemas educativos son cómplices de los malos tratos debido a la violencia sistémica y que esta complicidad y las reacciones de los alumnos ante ella, contribuyen a otras formas violentas; define la violencia*

sistémica como cualquier práctica o procedimiento institucional que produzcan un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física". (Ross Epp Juana; 1997)

Aplicadas a la educación significan prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos causándoles así algún daño. Estas prácticas causan impacto, pero no por intención sino como consecuencias de procedimientos aplicados por autoridades que creen que las mismas están al servicio de los alumnos.

Bajo la apariencia de equidad encierran injusticia. Cuando los alumnos no se amoldan a esa norma impuesta, fracasan, pero la institución no se hace cargo sino que le hace creer al alumno que es por sus limitaciones, desde concepciones positivistas no logra ver su propio fracaso desde otra perspectiva. La institución no ve la necesidad de analizar si existió o no una violencia sistémica que provocara las acciones de los alumnos.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Para referirse a la institución la autora del presente trabajo, utiliza los conceptos de Lidia Fernández Ruiz, quien plantea que *"la institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social"*. (Fernández Ruíz Lidia; 1994)

Siguiendo a la autora Lidia Fernández, *"cada escuela específica es el ámbito que se concretiza a nivel singular, una norma o modelo de tipo universal, el vigente en nuestra cultura y en ese espacio se encuentran:*

- a) *Un ambiente artificial en el que en unidades de tiempo diferenciadas, se aíslan algunas personas.*

- b) Diferenciación de personas por la edad social en un área específica (adultos, maduros, jóvenes, sabios)*
- c) Asignación de roles específicos.*
- d) Recorte de un conjunto de información, saberes, modo de valorar y percibir la realidad que son los que se convierten en materia de intercambio entre adultos y jóvenes, y es el vehículo a través del cual se supone que los últimos adquirirán los rasgos deseados.*
- e) Conjunto de imágenes de lato contenido emocional que expresan la síntesis de la experiencia con características anteriores y se acompaña de un orden “normal”.*

Angel Pérez Gómez, expresa que “*la escuela es un cruce de culturas*”, por lo cual se podría decir que la escuela es un espacio de mediación reflexiva de las diferentes culturas. Sustenta de alguna manera las propuestas de la cultura crítica alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la cultura académica reflejada en las concreciones que constituyen el curriculum, los influjos de la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones de la cultura institucional, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica y las características de una cultura experiencial adquirida por cada alumno a través de las experiencias en los intercambios espontáneos con su entorno.

Existe una incesante información que atraviesa la vida cotidiana, dejando fragmentos diseminados de las ideologías dominantes que plantean a la escuela una función compleja: facilitar el desarrollo de la comprensión, es decir, la reconstrucción crítica del conocimiento vulgar que el niño asimila acríticamente en los intercambios de la vida cotidiana. El alumno la mayor parte de las veces no puede hacer una lectura crítica de los procesos o situaciones que vive en el aula; entonces se dice que la

información producida en la escuela debe desempeñar una función instrumental, facilitar el proceso de reconstrucción, potenciar el desarrollo en el alumno, la capacidad de comprensión, de reorganización racional y significativa de la información reconstruida.

La suma de funciones que se le atribuye a la escuela, exige un proceso de transformación integral, imposible de realizar si los actores no sufren esos procesos de cambio. Es así la escuela, un escenario permanente de conflictos, lo que tiene lugar en el aula es el resultado de un proceso de negociación informal que se sitúa en algún lugar intermedio entre lo que la institución escolar quiere que los alumnos hagan y éstos estén dispuestos a hacer.

TRABAJO SOCIAL E INTERVENCIÓN PROFESIONAL

Se considera al Trabajo Social como disciplina científica en un mundo en el cual el desarrollo de la ciencia se efectúa más que por la simple acumulación de conocimientos, por la transformación de principios organizadores del mismo. Si tomamos la definición de disciplina de E. Morin, la misma se entiende como *“una categoría que organiza el conocimiento científico, instituye la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de campos que abarcan las ciencias; una disciplina tiende naturalmente a la autonomía por la delimitación de sus fronteras, por el lenguaje que la constituye, por las técnicas que lleva a elaborar o utilizar y eventualmente por las teorías que le son propias”*.(Morin E.: 1998)

De esta manera la disciplinariedad delimita un campo de competencia y construye un objeto de estudio. La intervención profesional de los trabajadores sociales se centra en la atención de las necesidades sociales presentes en la población, a partir de una particular concepción del mundo, del ser humano y de las relaciones entre ambos. Esta concepción se plasma en principios que han sido históricamente respetados por el colectivo profesional, Graciela Tonon (2001: 42), los menciona como:

- *“el reconocimiento de la individualidad de cada persona*
- *el respeto a la autodeterminación de la persona*
- *el saber escuchar*
- *el no juzgar*
- *el incentivar el desarrollo de las propias potencialidades para que las personas logren*
- *la resolución de su problema*
- *el secreto profesional”*

Si toda práctica se fundamenta en una teoría y toda teoría responde a una concepción de la realidad, entonces toda práctica implica una representación ideológica del objeto.

Ahora bien, cuando se habla de campo se hace referencia en primera instancia al campo de lo social, espacio en el cual interactúan diferentes profesiones. Al Trabajo Social, se lo puede definir como un campo profesional particular incluido en el campo de lo social. Pero ¿qué es lo que tiene de particular, y cuál es el capital acumulado del Trabajo Social?.

En Trabajo Social se reconoce un capital acumulado, porque se habla de habilidades, creencias y prácticas, que de hecho se han venido desarrollando en el tiempo, a lo largo de la historia de la profesión.

La experiencia de la realidad no es nunca un incidente aislado y las interpretaciones de sentido común poseen siempre algún grado de estructuración que organiza la vida cotidiana de sus actores, éstas interpretaciones deben ser comprendidas como *“manifestaciones del sistema simbólico, contruidos históricamente y mantenidos socialmente, e individualmente aplicados”*. (Geertz; 1987)

Si hablar de sentido común es hablar de nociones comunes y modos colectivos de percibir la realidad, este significado no se puede disociar de las practicas sociales a las que están vinculadas, porque la esfera del sentido común es la esfera de la acción práctica guiada por los intereses. Según Tonon, *“el Trabajo Social no es una excepción en las ciencias sociales y el trabajador social utiliza en su práctica profesional cotidiana el sentido común”*. (Tonon Graciela; 2001: 44)

El Trabajo Social ha logrado construir un espacio de trabajo profesional que se caracteriza por fronteras definidas. *“La constitución de un espacio de trabajo no es*

preexistente, sino por el contrario, se hace, se crea, en una reflexión colectiva que toma en cuenta la coyuntura, para saber el momento oportuno de avanzar y/o retroceder en la estrategia institucional y con relación a las clases populares". (Faleiros V.; 1982)

Si la profesionalización implica la preocupación por otorgar a cada disciplina una orientación de servicio respaldada por un comportamiento ético, consensualmente aceptado por los miembros de la comunidad científica; la misma se distingue por una orientación de servicio acompañada por responsabilidad para con la comunidad.

En el caso del Trabajo Social se puede decir que los trabajadores sociales utilizan un conjunto de conocimientos teóricos específicos para operar en la realidad, producto de combinación de conceptos que emergen de otras disciplinas, conjuntamente con los principios filosóficos propios de la profesión y con el conjunto de las prácticas profesionales, que aunque muchas veces no formalmente sistematizados, generan conocimientos.

El campo profesional del Trabajo Social se estructura y caracteriza a partir de la especificidad de su intervención profesional.

EL TRABAJO SOCIAL EN LA ESCUELA

Todo proceso educativo tiene una raíz y un destino social. Nace como una experiencia de índole social al ser siempre el producto de interacción de dos o más personas, y se orienta a la satisfacción de una necesidad básica de toda sociedad. Las sociedades necesitan perpetuarse y consolidar aquello que producen a partir de la relación entre los hombres y de éstos con la naturaleza, o sea su cultura.

La educación es un proceso social y un proyecto social, como afirma Paulo Freire “*no hay educación fuera de las sociedades humanas y no hay hombre aislado*”, o sea que el hecho se da en un tiempo, en un lugar y en una sociedad concreta, en el cual están implicados por lo menos dos personas, educador y educando, ambos son sujetos, esto significa que ambos son protagonistas de su historia y de la historia. A su vez, son producto de la sociedad a la que pertenecen y al mismo tiempo son reproductores de esa sociedad.

Así educar es un acto de recreación de ese mundo-cultura, en que los protagonistas hacen y repiensen la realidad al mismo tiempo que la aprehenden.

Dentro de esta compleja interacción las personas, al intercambiar experiencias, emociones y pensamientos van aprehendiendo la realidad toda (mundo externo) y organizando su realidad (mundo interno) en un mutuo proceso de transformación. Es decir que:

- *“No hay educación sin vínculo, o sea no hay aprendizaje sin la existencia del “otro” significativo.*

- *En la relación enseñar- aprender hay un intercambio de conocimientos, de reconocimientos, de afectos y experiencias: hay comunicación”.* (Apunte de la cátedra de Pedagogía del Tramo Pedagógico; 2007)

Siendo la educación una de las tareas fundamentales de la sociedad, ésta confía a dos de sus instituciones básicas: la escuela y la familia, su cumplimiento. La institución escuela, es en la actualidad prácticamente universal y comparte con la familia la labor socializadora.

Como se menciona en otros capítulos, lo social implica delimitar de una u otra forma, necesidades y problemas comunes y las respuestas organizadas de la sociedad en pos de su resolución.

La escuela y la comunidad crecerán juntas cuando puedan construir una comunidad educativa que sea simplemente la expresión del trabajo participativo de todos los habitantes en un proyecto común. Una de las tareas participativas y conjuntas, es el trabajo social.

El trabajo social puede ser definido en forma amplia y abarca toda acción organizada y solidaria para mejorar la vida social. Este trabajo social organizado requiere tanto de la participación de la población como de los aportes científicos y técnicos de profesionales. Es necesario destacar que el trabajo social como disciplina, tiene un espacio que se consolida cada vez más. Su intervención en los procesos sociales tiene características específicas que la diferencian de otras profesiones, superando la contradicción teoría – práctica.

Es así como se define al trabajo social en la escuela, desde un sentido amplio del concepto, como toda tarea educativa que favorezca la integración de cada educando y de cada educador en el contexto social, con el fin de propiciar el crecimiento personal tanto como el mejoramiento social.

No cabe duda que la institución escuela es responsable del trabajo social y a partir de una conducción democrática, es la comunidad educativa como totalidad, la protagonista y responsable de la tarea social.

El trabajo social escolar *“es el conjunto de operaciones tendientes a profundizar los conocimientos de los procesos psicosociales originados en la vida escolar y su comunidad, y la intervención en los mismos, en términos de promoción humana y transformación social”*. (Dir. de Psicología y Asistencia Social Escolar; 1986: Circular nro. 20)

El trabajador social escolar es el profesional que interviene en los procesos psicosociales desarrollados en la escuela-comunidad, a través de una operación social

orientada hacia transformaciones superadoras y autogestionadas. Por lo tanto, el trabajador social no solo describe lo que ocurre, como otros profesionales del campo social, sino además, intenta promover cambios.

Según la Circular nro. 20 de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de 1986, se puede considerar que *“el rol del trabajador social es el de Promotor, desdoblándose en dos roles complementarios: investigador u observador y organizador o coordinador. Su unidad de trabajo es el grupo, interviniendo en diferentes ámbitos y áreas, a saber:*

Ámbitos:

- *El educando y su red vincular escolar (el grupo áulico y los subgrupos).*
- *Los grupos institucionales (en todos sus niveles).*
- *El grupo familiar.*
- *La institución como totalidad.*
- *La comunidad.*

Área Social:

- *Investigación e intervención de las relaciones interpersonales e intergrupales del grupo áulico.*
- *Investigación e intervención de necesidades y problemáticas institucionales.*
- *Investigación e intervención en la realidad sociocultural de la comunidad y la familia.*

Área Pedagógica:

- *Participación de los procesos educativos desde una perspectiva socio dinámica en el aula y extra clase.*

- *Participación en el ámbito docente en la capacitación de otros profesionales y docentes.*
- *Educación popular y comunitaria.*

Área Social- Familiar:

- *Indagación e intervención en situaciones problemas de las relaciones familiares.*
- *Indagación e intervención en situaciones grupales”.*

Al hablar de transformaciones superadoras de la población, se hace referencia a objetivos de mejoras en la vida social, la elección de metas y el marco teórico filosófico que éstas siempre implican deben ser explicitados por el micro sistema institución y los macros sistemas educativo y político administrativo.

Siguiendo la línea de la circular citada anteriormente, el abordaje que realiza el trabajador social desde el ámbito escolar, tiene dos puntos de partida posibles complementarios, no excluyentes:

- a) “Desde el Problema, en el sentido de dificultad o conflicto;*
- b) Desde la Necesidad, como motivador de la conducta.*

En el primer caso el acento está puesto en el obstáculo, el síntoma instalado o enfermedad, la carencia grave o postergación social; la respuesta profesional tiene una característica asistencial y trabaja en el área llamada de Prevención Secundaria y Terciaria.

En el segundo caso, el acento está puesto en la satisfacción de las necesidades de la vida cotidiana, en los aspectos creativos, expresivos, sanos, de la población. Aquí la respuesta profesional tiene carácter educativo o preventivo, trabajando en el área llamada de Prevención Primaria.

El trabajador social suele intervenir en los aspectos más vulnerados que requieren acción asistencial, reparadora o rehabilitadora. Sin embargo toda tarea en Prevención Secundaria o Terciaria, debe movilizar a la población para generar conductas anticipadas y organizativas (Prevención Primaria)”.

La tarea del Servicio Social Escolar es apoyar los procesos en los cuales grupos y comunidades, autoinvestigándose, logren tener conciencia de esas necesidades-problemas y organizándose, logren cambios operativos.

Cada escuela, a partir de su diagnóstico sociocultural, irá descubriendo los puntos en los que emergen recortadas situaciones a partir de las cuales se podrá comenzar la tarea social. Toda tarea verdaderamente promocional es multiplicadora, y van creciendo a su alrededor otras situaciones en la cual se irán incorporando protagonistas, ampliando objetivos y profundizando sus elaboraciones.

Es necesario un crecimiento paulatino en los proyectos específicamente sociales, ya que cada paso, tanto a nivel investigativo como de intervención, requieren un seguimiento permanente y una reflexión detenida, permitiendo el crecimiento en los niveles de solidaridad, cooperación, participación y autogestión.

Se destaca que la intervención del trabajador social en el ámbito escolar se realiza de manera interdisciplinaria, dentro del marco de lo que se denomina Equipo de Orientación Escolar, como se ha mencionado anteriormente.

EL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR ANTE SITUACIONES DE VIOLENCIA Y/O RIESGO SOCIAL

En la institución escolar se desarrollan propuestas pedagógicas y además es el escenario social, en el cual se entrecruzan un entramado de significaciones singulares, de las que forman parte todos sus integrantes. Ante situaciones de violencia y o de riesgo social, es necesario un compromiso institucional, para que cada uno de los que forman parte de la institución, puedan realizar acciones complementarias y efectivas, anticipándose a situaciones conflictivas, respuestas reactivas, escenarios hostiles, que representen diferentes grados de complejidad.

Para poder intervenir en una problemática de violencia ante la necesidad de protección de un menor, el Equipo de Orientación Escolar debe realizar una observación profesional para arribar así a un diagnóstico preliminar.

Se mencionan así algunos indicadores para tener en cuenta en el momento de confeccionar el diagnóstico preliminar (Kempe H.; 1962):

. *“Con frecuencia falta o llega tarde a la escuela o a su hogar. Padres que niegan esta situación y/o no se acercan a la escuela.*

. *Llega demasiado temprano y haraganea después de clase sin razón aparente. Sea por que no es aceptado o desatendido en el hogar.*

. *Está desaseado. Inadecuadamente vestido o ambas cosas.*

. *En más de una ocasión tiene moretones, ronchas y otras lesiones.*

. *Conducta hiperactiva, agresiva, desorganizada y destructiva.*

. *Es reservado, tímido, pasivo, poco comunicativo, demasiado obediente o desobediente.*

. *Necesita pero no está recibiendo atención médica.*

- . *Está desnutrido, se evidencia negligencia en el cuidado.*
- . *Está siempre cansado y tiende a dormirse en clase.*
- . *Padres que se vuelven agresivos e insultantes cuando se los entrevista por los evidentes problemas del niño.*
- . *Padres que durante las entrevistas acuerdan con las indicaciones de los profesionales, pero luego no cumplen con lo establecido.*
- . *Padres que agreden verbalmente o físicamente en presencia de personal escolar.*
- . *Padres que agreden verbalmente o físicamente al personal escolar ante los requerimientos de atención.*
- . *Familias con antecedentes de consumo de sustancias indebidas, conductas violentas, abuso sexual y enfermedad mental.*
- . *Problemas graves de interacción familiar.*
- . *Abandono de la familia de origen como grupo de convivencia.*
- . *Embarazo en la adolescencia de parientes de primer grado o convivientes.*
- . *Fugas frecuentes del hogar.*
- . *Actividad coital indiscriminada y/o irresponsable.*
- . *Fracaso escolar, bajo rendimiento y/o abandono.*
- . *Trastornos de la conducta alimentaria.*
- . *Aislamiento y/o intentos de suicidio.*
- . *Conductas violentas, delictivas, accidentes frecuentes, antecedentes judiciales o policiales”.*

La presencia de dos o más factores estarían indicando que un menor se encuentra en situación de alto riesgo. Estas situaciones deben estudiarse a través de

actos profesionales (entrevista, entrevistas domiciliarias, gestiones con otras instituciones, recolección de información, consulta bibliográfica, consulta a especialistas, formación de legajos, etc.) para poder delimitar y determinar las maneras de actuar, la forma de proceder según un determinado orden, que nos permita arribar a una comprensión integral de la situación problema y actuar en consecuencia a través de la elaboración de un plan de acción.

Se trata de elaborar a partir de los elementos recogidos en el análisis de situación una síntesis y una interpretación de datos que permitan formular una hipótesis de trabajo. Según Cristina de Robertis (1988) en orden lógico la manera de intervenir es la siguiente:

- *“Localización del problema social.*
- *Análisis de la situación.*
- *Evaluación preliminar y operativa.*
- *Elaboración de proyectos de intervención interdisciplinaria.*
- *Puesta en práctica del proyecto en común y de las intervenciones escogidas.*
- *Evaluación de los resultados.*
- *Finalización de la acción”.*

Esta lógica de intervención favorecerá el accionar de los Equipos Educativos apelando a la utilización de otros mecanismos para la resolución de situaciones emergentes de la violencia y maltrato infantil en las escuelas.

Es importante mencionar que el ámbito educativo cuenta con la figura del Orientador Social Referente Distrital, quien ante situaciones de maltrato y/o violencia detectadas en instituciones escolares, procede de la siguiente manera (Instructivo para la Información de los Equipos de Orientación Escolar; 2000):

- *“Se entrevista con los equipos de orientación escolar.*
- *Analiza con el Orientador Social las actuaciones e intervenciones llevadas a cabo.*
- *Orienta la integración diagnóstica para la realización del informe que será validado por la inspectora correspondiente.*
- *Presenta ante Organismo Judicial el informe y analiza la situación del caso con quien corresponda.*
- *Presenta el informe ante Organismo No Judicial (Defensoría de los Derechos del Niño Municipal; Consejo del Menor, y otros) y analiza la situación del caso con quien corresponda.*
- *Realiza el seguimiento de la causa en Tribunales, Juzgado y en Organismos No Judiciales.*
- *Informa al Equipo de Orientación Escolar y personal directivo el seguimiento de la causa en el ámbito respectivo, e intercambia con el Orientador Social la información que surja de la intervención del caso*
- *Eleva periódicamente ante el Organismo Judicial la actualización de informes de la institución educativa que favorezca la conducción del caso.*
- *Propicia encuentros entre los Equipos de Orientación Escolar y los profesionales a cargo de la atención de los menores”.*

Es responsabilidad de los Equipos de Orientación Escolar, el tratamiento y seguimiento de los alumnos tanto en lo familiar como en lo institucional, la participación del Orientador Social Referente Distrital enriquece la intervención a partir del intercambio.

Es importante mencionar otra propuesta de trabajo que tiende a optimizar el accionar de los recursos humanos, la Dirección de Psicología y Asistencia Social

Escolar se caracteriza por la diversidad de formaciones académicas y profesionales de su personal. Ello ha sido un factor de importancia para posibilitar intervenir en realidades y contextos sociohistóricos tan complejos como los actuales. El mejor aprovechamiento de éstas cualidades y calidades laborales en formas organizativas distritales a generado lo que hoy se denomina E.D.I.A., este es un equipo interdisciplinario Distrital de infancia y adolescencia en riesgo socioeducativo.

Las funciones de este equipo interdisciplinario son:

- *“Cooperar con Inspectores y E.O.E. en hechos y/o situaciones críticas o emergentes. Intervenir directamente en situaciones de alta complejidad en aquellas instituciones educativas que no cuentan con E.O.E.*

- *Fortalecer, conjuntamente con los Inspectores de Psicología y Asistencia Social Escolar, las prácticas de los EOE generando espacios distritales de análisis e intercambio de "buenas prácticas en situación de alta complejidad "*

- *Articular con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, redes de acciones conjuntas, y, proyectos preventivos.*

- *Sistematizar los hechos y/o situaciones de alta complejidad que surjan en el distrito; a la par que las intervenciones realizadas y los productos obtenidos.*

- *Actualizar el diagnóstico distrital e institucional, en términos de: barrios con mayor incidencia de situaciones críticas, o, emergentes; instituciones educativas que tienen que tienen asignado EOE y que poseen la mayor frecuencia de hechos críticos; instituciones educativas que no tienen asignado EOE y poseen frecuencia de hechos críticos.*

- *Elevar al nivel central informe inicial, medio y final de su quehacer”. (Dir. Gral. De Cultura y Educación; 2002: Comunicación nro. 9)*

ABORDAJE DE LA PROBLEMÁTICA

Como se hizo referencia en la metodología operativa, la investigación que se realizó es exploratoria descriptiva de tipo cualitativa, recolectando datos a través de observaciones directas, observación documental, encuestas semiestructuradas a informantes claves, sistematización de éstas y análisis.

La investigación cualitativa precisa, por tanto, de guiones de preguntas o unidades de sentido prefijadas, porque lo que interesa no es buscarlas, sino encontrarlas. Es debido a esto por lo que este tipo de metodología se presenta como idónea para conocer problemas que han sido poco estudiados o sobre los que se tienen pocos conocimientos.

La investigación cualitativa no intenta, medir la extensión de los fenómenos, sino que *“busca describir qué existe, cómo varía en las diferentes circunstancias y cuáles son las causas subyacentes. Intenta describir cómo las personas dan sentido a su entorno social y en qué manera lo interpretan. El foco de la investigación, por tanto, se centra en la búsqueda de explicaciones subyacentes, percepciones, sentimientos y opiniones de los sujetos del estudio”*.

(Taylor- Bogdan; 1992: 20)

El investigador en la metodología cualitativa pretende conocer la realidad del objeto de la investigación desde el punto de vista de los propios sujetos de estudio, pretende conocer a las personas en su contexto, llegando a saber lo que sienten para poder comprender cómo ven las cosas.

Para el investigador cualitativo *“todas las perspectivas son valiosas, no busca la verdad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de las personas que participan en el estudio, y para ello, debe apartar sus propias creencias,*

perspectivas y predisposiciones". (Taylor- Bogdan; 1992: 21)

La investigación cualitativa es inductiva. El investigador desarrolla conceptos y comprensiones partiendo de los datos que se obtienen en la investigación, no se recoge datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas. En las investigaciones cualitativas se comienzan con interrogantes sólo vagamente formulados.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Al solicitar las autorizaciones ante las autoridades correspondientes para poder tomar contacto con las instituciones educativas, las mismas serían la E.P.B. Municipal Nro. 15 y Nro.6 de nuestra ciudad, la autora se encontró con la negativa del personal directivo de la E.P.B. Nro. 15, fundamentando esta determinación con el sostenimiento de, que en esa escuela la violencia no formaba parte de su realidad, por lo cual la presente exploración no sería oportuna.

Ante lo mencionado se recurre a otra institución alternativa, se incorpora a la comunidad educativa de la E.G.B. Provincial Nro. 27, sita en la calle Garay Nro. 1039. Dicha institución está ubicada en un barrio residencial a metros del centro comercial Güemes, contando con una matrícula proveniente de diversos barrios de Mar del Plata. Las características socioeconómicas corresponden a una población de clase media y a un nivel terciario y universitario, en cuanto al aspecto educativo familiar.

Se cuenta de este modo con dos instituciones educativas de diferentes reparticiones (provincial y municipal), con distintas realidades, pero a la vez con una problemática en común que no es exclusiva de una clase social, sino que está presente en todos los estratos sociales: relaciones vinculares donde la violencia es protagonista.

De este modo, para conocer la percepción de los docentes y la intervención de los mismos ante situaciones de violencia en el ámbito educativo, se relevan datos significativos con siete preguntas guías, a través de encuestas semiestructuradas. (Ver anexo). Se trabaja entonces con 23 docentes pertenecientes al segundo ciclo, de los cuales tres presentan disconformidad para realizar la encuesta, sin especificar motivo alguno. A pesar de tener ésta una estructura práctica para favorecer su concreción, el tiempo previsto para el mencionado trabajo se vio dilatado.

ANÁLISIS
DE LOS DATOS
OBTENIDOS

Se recuerdan los objetivos planteados para la presente investigación:

Objetivos generales:

- Conocer y analizar la percepción de la problemática de la violencia escolar desde el trabajo social.
- Identificar propuestas de intervención relacionadas al trabajo social.

Objetivos específicos:

- Identificar los factores que favorecen la aparición de la violencia entre los alumnos.
- Describir la postura de los alumnos cuando son víctimas de agresión.
- Detectar los puntos en común, o no, entre la percepción de la problemática de los docentes y de los alumnos.
- Indagar acerca de las acciones implementadas por los docentes ante dificultades en la conducta de los alumnos.
- Conocer las estrategias llevadas a cabo desde el e.o.e. ante situaciones de conflicto entre alumnos.
- Arribar a conclusiones y/o propuestas.

A través de éstos objetivos, se realiza un análisis cualitativo de los elementos relevados por medio de la encuesta semiestructurada efectuada a los docentes.

De este modo, la vinculación entre las respuestas asociadas de los entrevistados y las variables de análisis, permite identificar hallazgos teóricos, significativos para la investigación.

Teniendo en cuenta los objetivos mencionados anteriormente, se realiza el análisis de las encuestas, de acuerdo a las siguientes variables:

- 1) Factores
- 2) Sentimientos del niño agredido
- 3) Percepción del docente
- 4) Acciones de intervención
- 5) Abordaje desde el Trabajo Social

1) Con relación a los factores que favorecen la aparición de la violencia, se considera oportuno explicitar la opinión del encuestado nro. 2 donde sostiene que **“los alumnos copian modelos familiares y al vincularse con pares en otros contextos se relacionan agresivamente”**. Siguiendo a Berger y Luckman, ya citado en la página 16, en estas afirmaciones se puede observar la importancia de la familia como núcleo socializador primario, etapa en donde se adquiere el lenguaje, esquemas básicos de interpretación de la realidad y los rudimentos del aparato legitimador de dicha realidad, construyendo una identificación con el medio que lo rodea, según como el adulto se lo presenta. El encuestado nro. 11 sostiene que **“no se establecen límites desde las familias en los hogares. Al no haber pautas establecidas desde el qué hacer y el qué no hacer, al intentar implementar pautas desde la escuela, se hace muy difícil que aquellos niños que no traen ciertas pautas, cumplan las impuestas en la escuela”**. Esto se podría relacionar con lo expuesto en la página 16, donde se señala que los contenidos transmitidos por los padres contienen una carga afectiva, existiendo cierta dificultad para poder modificar desde la institución escolar, los contenidos aprendidos dentro del seno familiar, ya que cuentan con una carga afectiva que no se iguala a la existente en la transmisión de aprendizajes brindados en una socialización secundaria.

El encuestado nro. 3: “ **los alumnos copian modelos de los medios**”, como se señala en la página 59, los medios masivos de comunicación es otro de los factores que colabora con la reproducción de conductas violentas. Específicamente la televisión al ser un medio audiovisual, crea un efecto de la realidad sobre aquella que muestra, los mensajes se ven, se escuchan, se sienten como verdaderos, aún cuando son una construcción, un recorte de la realidad. “*La violencia de los medios puede ser catártica porque libera la propia pulsión violenta en el reino de lo imaginario*”. (Julieta Imberti; 2001: 33)

Se señala como relevante el factor citado por el encuestado nro. 7, el cual menciona que “**la dificultad de expresarse verbalmente trae respuestas de violencia aprendidas y escasez de recursos simbólicos**”. Esto podría observarse en los vínculos primarios familiares, donde se conforma una conjunción de sentimientos contradictorios, donde interactúan el contexto, la concepción de familia y la función de sus integrantes, lo cual determina las posibilidades de integración y crecimiento ligada a las condiciones materiales y simbólicas.

2) Otra temática relevante para el análisis es la mirada del docente hacia el sentimiento del niño agredido, se cita al encuestado nro.4, quien manifiesta “ **creo que dos según el chico, algunos quedan vulnerables, otros acentúan más su propia violencia**”. Es interesante citar aquí lo expresado por el Lic. Corsi, en el Curso Interdisciplinario de Violencia Familiar, cuando habla de agresividad, sostiene que la respuesta agresiva es una reacción defensiva ante una situación de amenaza o riesgo y que este mecanismo de defensa natural estaría reproduciendo actitudes de violencia. El sentimiento identificado por el encuestado nro. 15 sostiene que “**que deben sentirse menospreciados, subestimados, rechazados, no queridos y en algunos casos,**

impotentes o faltos de recursos para reaccionar o defenderse". Como se detalla en la página 58, la desvalorización que construye el niño agredido hacia sí mismo, obstaculiza las posibilidades de autodefensa, debilitando sus fortalezas.

El concepto de sí mismo y la autoestima constituyen el núcleo de la personalidad. *"El autoconcepto en el niño comprende la imagen física y la imagen psicológica, la primera tiene que ver con su aspecto general que le da o no prestigio ante los demás y la imagen psicológica se basa en su nombre, en las asociaciones de carácter familiar que cada vez van tomando más importancia y en sus pensamientos, juicios, sentimientos o emociones"*. (Roche Olivar; 1997: 51)

Una persona con una estima alta de sí misma mantiene una imagen totalmente constante de sus capacidades y de su distinción como persona, tiene confianza en sus percepciones y juicios, sin embargo una persona con una baja estima de sí misma es menos capaz de resistir las presiones externas y no puede percibir estímulos amenazadores.

Otros sentimientos observados por los docentes son los expresados por el encuestado nro. 6 y el nro. 17, percibidos como **"provocación, invitación a la respuesta"** y **"humillación, angustia e impotencia"**. En estas afirmaciones se puede apreciar claramente los sentimientos que genera la violencia, como se describía en capítulos anteriores. Uno de los fenómenos que entra en acción se ha dado en llamar, el fenómeno "bullying", traducir literalmente este vocablo inglés al castellano, resulta difícil. Implica a veces el golpear o dar patadas a otros compañeros de clase, hacer burlas, colocar motes, etc. Pero estas situaciones resultan bastantes comunes en las instituciones educativas y pueden llegar a ser muy dañinas para quienes las sufren, generalmente en silencio y en soledad.

“La palabra "bullying" se utiliza para describir estos diversos tipos de comportamientos no deseados por niños y adolescentes, que abarcan desde esas bromas pesadas, el ignorar o dejar deliberadamente de hacer caso a alguien, los ataques personales, e incluso los abusos serios”. (www.bullying.org/). A veces es un individuo quien hace el "bullying", o un grupo. Lo más importante no es la acción en sí misma, sino los efectos que produce entre sus víctimas. Nadie debe subestimar el miedo que un niño, niña o adolescente intimidado puede llegar a sentir. Por lo tanto, estas situaciones de acoso, intimidación o victimización son aquellas en las que un alumno o alumna está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otros compañeros. Por acciones negativas entendemos tanto las cometidas verbalmente o mediante contacto físico, como las psicológicas de exclusión.

No hay que confundir estas situaciones con los típicos altibajos que se producen en las relaciones entre los alumnos, especialmente a lo largo de la etapa de la adolescencia y pre-adolescencia. Los conflictos y las malas relaciones entre iguales, los problemas de comportamiento o de indisciplina son fenómenos perturbadores pero no son verdaderos problemas de violencia, aunque pueden degenerar en ellos, si no se resuelven de una forma adecuada.

Para prevenir y posibles situaciones, es muy conveniente centrar el tema y aclarar entre todos de qué se está hablando y dejar de pensar que todo esto es normal entre escolares ni que se trata sólo de bromas.

Se puede decir que otros sentimientos se instalan en el niño agredido, como lo plantea el encuestado nro. 9, cuando hace mención a **“mayor nivel de ansiedad, actitudes egoístas, resolución de conflictos a través de la agresión, frustración y desconfianza”**, como así también el encuestado nro. 12, quien considera que **“según el niño, puede responder con otra agresividad o esconderse y buscar la soledad.**

Ambas actitudes son negativas para su estudio y su convivencia, pudiendo somatizar a través del cuerpo". Aquí se puede observar como la problemática nos lleva a reflexionar sobre los sentimientos de aquellos que intervienen en ésta; se puede inferir lo siguiente, el agresor puede ser considerado víctima a la vez, lo cual nos lleva a analizar la problemática desde una perspectiva basada en la existencia de valores positivos que por diferentes condicionantes internos o externos, se encontraron vulnerados, modificando al alumno y llevándolo a la elección de conductas que no favorecen el desarrollo positivo de su aspecto ético y moral.

3) En cuanto a la percepción del docente sobre la problemática de la violencia, según los datos del encuestado nro. 1, la misma consiste en **"ejercer fuerza psíquica o física sobre una persona"**. Aquí el significado del término se relaciona con *"el uso de la fuerza, una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o grupo, lo que no quieren consentir libremente"*, tal como lo plantea el Lic. Corsi en la página 50. La concepción de violencia manifestada por el encuestado nro. 4, consiste en que la **"violencia es la reacción inadecuada frente a una resolución de conflicto"**. Para dicha resolución se requiere de elementos y estrategias, poder poner en palabras la desarmonía, como lo expresa Deutsch cuando define al conflicto en la página 72-73.

La violencia se produce en un contexto en donde la utilización de la misma y la imposición, forman parte de los elementos que determinan las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos que emergen de dichas relaciones.

En el trabajo queda plasmada la invisibilidad de la violencia, es decir, la existencia de componentes silenciados, hasta se podría llegar a inferir, que resultan ser más dañinos aún que un golpe, ya que éstos intentan desvalidar al ser humano; es así como el encuestado nro. 10 hace referencia a la violencia como el **"abuso de poder**

para someter al otro”, aquí vale citar al Lic. Corsi, quien en la página 54, quien sostiene que *“la cuestión de la violencia no puede ser separada de la cuestión de poder...que el poder en sí mismo no es negativo ni positivo”*, la situación de violencia estaría dada en un desequilibrio del poder. La palabra poder tiene dos acepciones, cuando se habla de violencia el término poder se encuentra íntimamente ligado con el dominio. Al mencionar “abuso de poder” se puede inferir que dentro del imaginario social estaría legitimada una relación entre quien tiene poder y quien no lo tiene, o dominante y dominado.

Como se mencionó en la página 54, uno de los escenarios principales de la violencia es el seno familiar, el mismo actúa en algunos casos como un cuerpo debilitado, con poca fuerza para lograr un equilibrio, como lo manifiesta el encuestado nro. 12 al mencionar que **“la violencia está vinculada con la falta de equilibrio”** y que ante la aparición de conflictos, pueden darse reacciones impredecibles. Gabriela Guebel plantea que ante una situación de violencia, el ser humano experimenta una cierta pérdida del equilibrio que disgusta, que impulsivamente se busca solucionar de inmediato, para evitar la sensación de quedar en el vacío. *“En ese momento de crisis, se puede simplificar el análisis de lo que pasa porque no se tiene el tiempo suficiente o quizás no se cuente con recursos para entender lo ocurrido”*. (Gabriela Guebel; 2001: 62). *“ Las personas producen cambios que nos modifican y luego, modificados, producen cambios en el entorno, y así sucesivamente”*. (Morin; 1997). En este sentido se puede ver al desequilibrio como oportunidades para el encuentro de un nuevo equilibrio.

La violencia es concebida como conductas inadaptadas, transgresiones y manifestación de agresión hacia otra persona. Se considera en algunos casos como estructural, es decir, como repetición de un modelo social. Hay una vinculación entre

la violencia y el no desarrollo de las capacidades del alumno, como también se menciona a la violencia que el agresor realiza hacia sí mismo, al ejercer actos de violencia. La transmisión de contenidos a través de un vínculo con cierta carga afectiva, son mejor aprendidos e incorporados, si el docente tuviese en cuenta esta condición del ser humano, podría lograr en el alumno cambios significativos, es decir, así como se reproducen los comportamientos violentos, ¿por qué no hacer hincapié en que el alumno reproduzca comportamientos no violentos?.

4) En base a las acciones implementadas por los docentes ante situaciones de violencia, cabe mencionar el aporte del encuestado nro. 11, quien **“invita a los alumnos a reflexionar por qué actuaron de forma agresiva y tratar de explicar como se siente la persona que agredieron en ese caso”**. El encuestado nro. 20 considera como herramienta primordial la apertura al diálogo, quien **“a través de la conversación y fomentando el diálogo entre las partes intenta desarrollar la empatía”**. De acuerdo a los dichos de los docentes, se considera que cuando estos responden con simpatía y cariño, a los sentimientos de malestar de sus alumnos, éstos podrían aprender a expresar su malestar sin vergüenza y a responder con empatía a las necesidades de los otros. Por otra parte, si los docentes responden con irritación o desagrado, en cambio, los niños aprenden a suprimir esa expresión de los sentimientos y a evitar el malestar de los demás.

El encuestado nro. 19 plantea su accionar basándose en una cuestión cultural, llevando a cabo **“reuniones informativas, tratando de ir al rescate de los valores con quienes creen esperanzados en que cada uno de nosotros podemos ser agentes de cambio”**. Como se expresa en la página 19, cada familia es portadora de normas,

valores y sistemas sociales de representación, desde donde se construye un mundo, modelos de interacción que le dan sentido y un modo de entender las funciones y roles. Esta construcción subjetiva, conforma una significación de los hechos, diferentes para cada familia. Es así como la alternativa de espacios de reflexión entre familia y docente, puede ser considerada viable para un abordaje preventivo de la violencia.

Otra alternativa de intervención es la planteada por el encuestado nro. 8 quien actúa **“siendo mediador e intentando la reflexión para un cambio de actitud”**. Según Peter Senge, la conversación y la discusión permiten la disección de las percepciones, pudiendo observar las cosas desde diferentes puntos de vista, el diálogo significa *“moverse a través de un flujo libre de significados, entre dos orillas, es decir que es la forma de ver la naturaleza representativa y participativa del pensamiento. En las conversaciones se defienden diferentes puntos de vista, con el objetivo de descubrir un punto de vista nuevo”*. (Peter Senge; 1994)

“La mediación es el procedimiento por el cual las partes, asistidas por un tercero neutral, tratan de lograr una solución a sus diferencias a través de un convenio o acuerdo que reglará para ellos las relaciones en el futuro”. (Alcaide; 1999: 28). Cuando se llega a la mediación es porque las partes no han podido negociar sus necesidades, y solicitan la ayuda de un tercero, quien colaborará para que se restablezca la comunicación y puedan llegar a un acuerdo conveniente para ambas partes, así lo que gana uno no necesariamente debe ser pérdida para el otro. El mediador debe demostrar comprensión de los hechos, convertirse en un escucha activo, debe escuchar no sólo oír. Debe saber neutralizar los ataques que las partes se hagan, como así también debe destacar lo positivo (se debe apuntar a la connotación positiva del conflicto). Debe reunir toda la información posible acerca del conflicto, para conocerlo, identificar el problema, ordenarlo y replantearlo.

Las situaciones de violencia en el escenario de la vida escolar son ineludibles, constantemente se encuentran presentes, actuando los docentes con acciones mediadoras, reflexión sobre lo ocurrido, desarrollo de la empatía, reuniones con padres para un trabajo desde la familia, sosteniendo en otros casos, imposición de límites e irrupción y corte de la escena de violencia, en este caso se deja ver cierta dificultad para trabajar con el alumno sobre aquello que generó la actitud agresiva, es importante considerar que cada alumno tiene una percepción distinta de la situación, las cuales si no son tenidas en cuenta por el docente y no reflexiona con sus alumnos sobre lo acontecido, podría estar colaborando con el proceso de acumulación de tensión y generando, directa o indirectamente, conductas con connotaciones agresivas.

5) Para conocer la participación del Trabajo Social ante situaciones de violencia, la encuesta cuenta con dos preguntas dirigidas al orientador social, las mismas consisten en la existencia de proyectos institucionales que respondan ante ésta problemática y el impacto de éstos proyectos. Teniendo en cuenta los principios del Trabajo Social mencionados por Graciela Tonon en la página 78, se considera inherente a la profesión de acuerdo a su naturaleza, el abordaje de problemáticas sociales, basándose en el reconocimiento de todo ser humano como sujeto de derecho y obligaciones, a través de acciones que integren la comunidad toda, considerando y compartiendo la concepción de Margarita Rozas Pagaza, donde sostiene que *“una necesidad no sólo es carencia, sino potencialidades humanas individuales o colectivas, que se traducen en proyectos de vida que le dan sentido y significado a las relaciones sociales”*. (Margarita Rozas Pagaza; 2002: 22)

Ambas instituciones cuentan con un proyecto creado por la demanda de la realidad educativa. Considerando a los mismos insuficientes, ya que se interviene

cuando el problema está instalado, siendo imprescindible abordar la temática desde un aspecto preventivo. La mayoría de los casos atendidos por el equipo de orientación escolar llegan cuando existe un motivo para la derivación, el cual varía según la percepción de cada docente. Si bien se puede inferir en que el concepto y los alcances de la violencia son conocidos por todos los maestros, los modos de intervención en éstas situaciones generalmente no son adecuados, favoreciendo así o reproduciendo la violencia. Es importante mencionar en la E.G.B. nro. 27, a principios del año 2006, se presentaron serios problemas de convivencia (insultos y juegos agresivos) entre alumnos de primer año, dicha situación no podía ser modificada por la docente, motivo por lo cual el equipo de orientación elaboro un proyecto donde participaron conjuntamente alumnos con representantes de su familia y docentes, trabajando en ese espacio diferentes temáticas como: percepción de los valores, habilidades y dificultades de cada niño, lectura e interpretación de fábulas. La premisa siempre fue trabajar con el otro. Esta experiencia resultó gratificante para los miembros del equipo ya que se observó predisposición de la familia y una valoración desde el alumno verdaderamente estimulante. En el año 2007, el mismo grupo curso segundo año, evidenciando la ausencia de comportamientos violentos y la presencia de respeto por el otro. Con esto se puede decir que una relación sobreprotectora no ayuda a considerarse así mismo autónomo, sino dependiente. Existen factores para la construcción de la autoestima como el vínculo con los otros, la valoración de los otros para valorarse así mismo y la estima como estima social. Todo aquello que ayude a sostener la autoestima: el afecto, el estímulo. La autonomía, la participación en la toma de decisiones, la escucha atenta, etc., colaboran para evitar la conformación de factores de riesgo.

Las encuestas revelan el dato de que éstos comportamientos agresivos, si

bien son observados en todas las edades, comienzan a ser incipientemente significativos a partir de los nueve años aproximadamente, etapa en la cual el alumno realizó una experiencia vincular intra y extra familiar, adoptando códigos de convivencia que en el momento de su incorporación no fueron cuestionados o revisados.

OBSERVACIÓN DIRECTA

Se logró realizar una observación en el espacio de los recreos en ambas escuelas. Los mismos son divididos por ciclos (primero, segundo y tercero). Los alumnos eligen diferentes actividades lúdicas, como cambiar figuritas, saltar a la soga, jugar a las escondidas, al fútbol, a la mancha, a la lucha y en algunos casos sólo conversan. Los diálogos son en un tono de voz elevado, con gritos y hasta contacto físico con reacciones violentas (empujones, cachetadas en la nuca, zancadillas). Se registran hechos esporádicos donde los alumnos muestran con hostilidad discrepancias con otros pares, resolviendo éstas situaciones con agresiones físicas y verbales.

Se destaca la intervención de un docente, quien interrumpe imperativamente una discusión entre dos alumnos, separándolos, sin invitar a la reflexión, dejando de éste modo un malestar latente, ya que el conflicto inicial no fue resuelto.

Es importante mencionar que la problemática de la violencia se presenta en ambas instituciones como una de las principales preocupaciones planteadas por los docentes, si bien los escenarios sociales son diferentes de acuerdo a la comunidad de cada escuela, se puede decir que la violencia es un fenómeno que se encuentra instalado en el escenario social. También se puede agregar que en ciertos casos la

intervención con las familias requiere de un trabajo más estratégico, es decir, hay comunidades con cierta apertura a la escucha y al asesoramiento, familias que se acercan a la escuela para recibir orientación; como también se observa otras familias que niegan la realidad, mostrando ausencia de interés ante orientaciones realizadas por los docentes, sosteniendo aún la existencia de fuertes demarcaciones entre la esfera de lo privado y lo público, no considerando así a la violencia como una problemática social, sino como situaciones internas de un grupo familiar en las cuales ningún profesional debe intervenir si no es invitado a hacerlo.

PROPUESTA DESDE LA DISCIPLINA DEL TRABAJO SOCIAL

El trabajador social no sólo piensa, sino que también actúa, por eso pensar y actuar son dos aspectos fundamentales de la intervención profesional. La intervención parte de un supuesto, que la misma se conforma en el desarrollo de los procesos sociales reproducidos cotidianamente. La intervención es un proceso de construcción histórico- social, que se genera en el desarrollo de la dinámica social de los actores que intervienen en el ejercicio profesional. Dicha dinámica social está referida a la relación sujeto- necesidad como expresión particular de la cuestión social. Es en esta dinámica generada por esa relación que se constituye el objeto de intervención profesional. Se puede decir que *“es el contexto particular en el cual se desarrolla el verdadero movimiento real de los actores sociales, mediado por una metodología y categorías de análisis que posibilitan su elaboración intelectual como objeto de intervención pensado”*. (Margarita Rozas Pagaza; 2002: 61)

En este sentido, el objeto de intervención como campo problemático no aparece de inmediato en la realidad, es una construcción del pensamiento basado en datos que aportan a la comprensión de la relación sujeto- necesidad.

“La profesión del trabajo social promueve el cambio social, la solución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación de las personas para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales, el trabajo social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno”. (Federación Internacional de Trabajo Social; 2001)

El trabajo social en sus distintas expresiones se dirige a las múltiples y complejas relaciones entre las personas y sus ambientes. Su misión es facilitar que todas las personas desarrollen plenamente sus potencialidades, enriquezcan sus vidas y prevenir las disfunciones.

El trabajo social profesional está enfocado a la solución de problemas y al cambio. Por ello, los trabajadores sociales son agentes de cambio en la sociedad y en la vida de las personas, familias y comunidades para las que trabajan. El trabajo social es un sistema de valores, teoría y práctica interrelacionados. Desde ya que la prevención y el trabajo sobre la construcción de modos alternativos de relación, es el camino que deberá adoptar el sistema educativo en su conjunto.

Para un trabajo preventivo se requiere del compromiso de todos los actores que conforman la comunidad educativa. Este tema del compromiso docente debe ser revisado, dado que aún existen maestros que evitan conocer y comprender la realidad de alumnos considerados como “problemáticos”, derivando al niño inmediatamente al equipo de orientación escolar, como si la situación particular y la historia del alumno no tuviese relación con el proceso de aprendizaje.

Algunos docentes sostienen que para ser un buen maestro, basta con brindar conocimientos con contenido epistemológico, sin tener en cuenta el contenido moral que transmite a través de su accionar; todo lo que el docente hace en clase debe ser sostenido por valores macros e intervenir así para que el alumno se desarrolle como persona, sujeto de derechos y obligaciones. No hay buena enseñanza si la moral y lo epistemológico no van de la mano.

La conducta individual tiene sentido en el contexto de la familia o de la escuela cuando entendemos el sistema de creencias o el sistema de significado que gobierna una conducta particular.

Las creencias mantenidas por las familias y las escuelas han sido apoyadas a lo largo de mucho tiempo por sucesos, vivencias, crisis y reparaciones que han llegado a constituir la cultura de la familia u organización, es decir, el modo en que se percibe y se entiende el mundo.

En el caso de las escuelas puede existir la firme creencia de que aceptar o reconocer las dificultades, solicitando ayuda externa, reflejaría que se trata de una mala escuela que no puede enfrentarse sola a los problemas. Pero una mirada relacional más abarcativa podría contribuir a crear un nuevo contexto en que el problema de conducta se percibiera de modo diferente, y dicha percepción diferente podría llevar a una creencia distinta de la situación. La escuela podría repensar y reflexionar sobre vivencias nuevas e incorporarlas a su sistema de creencias, que se flexibilizaría en las interacciones.

Para que las familias y las escuelas se relacionen de manera funcional tiene que existir una estructura en el que las familias y directivos puedan elaborar reglas coherentes y comunicárselas claramente a los alumnos. Los límites y reglas apropiadas los ayuda a sentirse seguros de que hay alguien que los contiene, que les permitirá aprender los límites y entender que no cumplir las normas tiene ciertas consecuencias, consecuencias no como algo punitivo, sino como una ruptura de códigos de convivencia, acordados por todos.

En cualquier sistema social hay reglas que gobiernan el modo en que las personas deben comportarse unas con otras, lo que se debe hacer y lo que no, pero también debe haber reglas de cómo se deben hacer las reglas, quién las hace y cómo se van a negociar. En la medida en que las reglas se puedan negociar, hay mayor posibilidad de llegar a acuerdos que beneficien a todos.

Todos estos matices organizacionales son muy complejos y es frecuente que afloren conflictos, problemas y falta de concordancia entre los diferentes puntos de vista. Conocer y poder reflexionar sobre estos matices, nos permitirá tener una postura más clara y coherente para abordar la problemática de la violencia en las escuelas.

Los conflictos escolares en la convivencia escolar y su resolución han sido y son objeto de interés de diversas disciplinas. Se ha planteado anteriormente que las cuestiones complejas requieren ser abordadas por diversas disciplinas. En este abordaje es necesario que cada disciplina, desde su propia especificidad, realice un recorte del fenómeno y pueda elaborar propuestas. Las distintas miradas de las disciplinas se traducen en diversidad de enfoques, a lo que llamamos multidisciplinario. Desde lo multidisciplinario se puede llegar a la integración de la diversidad.

Toda propuesta novedosa en el ámbito del aprender, y originada en otros espacios o culturas, requiere de un análisis prudente previo a su implementación, unido a la capacitación pertinente y a la adecuación de las características particulares del grupo y de la institución. Asimismo, el proyecto y la puesta en acción deberán ratificarse o rectificarse en función de una evaluación permanente. Todo esto supone poner en juego el juicio crítico para luego unirlo a la creatividad, pues ambos son necesarios ante cualquier innovación.

Se piensa que con relación a la resolución de conflictos en la convivencia escolar pueden darse diferentes posturas, como propuestas focalizadas en la mediación (incluye la mediación entre pares), a su vez ésta toma propuestas alternativas como la resolución de conflictos y aquellas propuestas focalizadas en la convivencia.

Se sostiene que es posible una conducta humana realmente funcional que permita una convivencia social más progresiva, armónica y sana. La propuesta está en recurrir a las conductas denominadas prosociales, el desarrollo de éstas sería uno de los

modos de inhibir conductas violentas y agresivas en los alumnos. *“Se denominan comportamientos prosociales a aquellos que sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, solidaria y de calidad en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados”*. (Roche R.; 1991)

La cultura escolar está atravesada por la crisis y el riesgo de nuestra actualidad, dentro de este contexto se debe atender a la diversidad en un marco de convivencia, generando una propuesta pedagógica coherente en donde a través de los aprendizajes significativos los alumnos construyan un pensamiento crítico y autónomo. Se debe abordar la diversidad a través de un proceso de escuchar al otro activamente y comprender que le pasa, cuales son sus valores, por qué y desde donde piensa y que cambios se pueden lograr. Este OTRO no puede ser pensado aislado, sino dentro del sistema familiar en donde pertenece, a través de las reglas emanadas de las funciones familiares: nutritiva y formativa. Así internalizará conductas que le permitirán vincularse con el otro. Pichón Riviére con su teoría del vínculo nos aporta elementos para abordar situaciones grupales, teniendo en cuenta que en el aquí y ahora (horizontalidad) de los grupos, se reactualiza todo lo que se trae desde el nacimiento (verticalidad) y está impregnado de todo lo que no manejamos que escapa a nuestro control inmediato (transversalidad), y es en este vínculo con el otro en donde aparece el conflicto. Los conflictos se deriven de acuerdo a los hábitos internalizados.

La necesidad de una congruencia entre el decir y el hacer del docente, está latente, en algunos casos ellos mismos verbalizan la falta de elementos para abordar nuevas situaciones que emergen en el escenario social. Para dar respuesta a esto, se propone humildemente desde el Trabajo Social líneas de acción, como talleres de

capacitación docente donde puede ofrecerse al maestro la posibilidad de descubrir formas de abordaje que favorezca el desarrollo de la persona y no la reproducción de la violencia; como también encuentros donde la familia y el alumno trabajen en conjunto, para reforzar así los vínculos familiares.

BIBLIOGRAFÍA

- Alacaide, Ravenna y Guala. La mediación en la escuela. Editorial Homo Sapiens. Buenos Aires. 1.998.
- Amsler y Sadella. Cómo reducir la violencia en las escuelas. Edit. Paidós. Buenos Aires. 1999.
- Ander Egg, Ezequiel. Técnicas de investigación social. Editorial Humanitas. Buenos Aires. 1.986.
- Apuntes de la Cátedra de Pedagogía. Tramo Pedagógico del Instituto Superior Docente Nro. 19. Mar del Plata. 2007.
- Bringiotti, María Inés. La escuela ante los niños maltratados. Buenos Aires. Editorial Paidós. 2000.
- Boggino, N. y Avedano, F. (compiladores). La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Editorial Homo Sapiens. Rosario. 2.003.
- Boron, Atilio. Estado, capitalismo y democracia en América Latina. Edic. Imago Mundi. Buenos Aires. 1991.
- Cantagalli, Alicia. Violencia y discriminación. Nro.2. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.1997.
- Convención sobre los Derechos del Niño. Ley 23.849. Buenos Aires. 1.990.
- Cullen, Carlos. Críticas a las razones de educar. Editorial Paidós. Buenos Aires. 2.000.
- Curso “Asesoramiento a Víctimas de Violencia Familiar”. Proyecto de Extensión Universitaria. U.N.M.P.. Mar del Plata. 2.005.
- Curso “Interdisciplinario sobre Violencia Familiar”. Facultad de Ciencias de la Salud y de Servicio Social. U.N.M. P. Mar del Plata. 2.006/7.

- De Filippis, Irma. Violencia en la institución educativa. Editorial Espacio. Buenos Aires. 2.004.
- De Jong, Eloisa, Basso, Raquel y Paira, Marisa (compiladoras). La familia en los albores del nuevo milenio. Editorial Espacio. Buenos Aires. 2.001.
- De Robertis, Cristina y Pascal, H.. La intervención colectiva en trabajo social. Editorial El ateneo. Buenos Aires. 1.995.
- Deutsch, Morton. La resolución de conflictos: proceso de construcción y reconstrucción. Estados Unidos.1973.
- Di Carlo, Enrique y equipo. La comprensión como fundamento de la investigación profesional. Editorial Humanitas. Buenos Aires. 1.995.
- Di Carlo, Enrique y equipo. Trabajo social con grupos y redes. Editorial Lumen/ Humanitas. Buenos Aires. 1.997.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Circular 20/86.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Circular 3/97.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Comunicación 9/2000.
- Faleiros V. Política social del trabajo social. Revista acción crítica nro. 12. CELATS ALAETS.1982.
- Fernández Ruiz Lidia. Institución educativa: Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Edit. Paidós. Buenos Aires. 1994.
- Filmus, Daniel y compiladores. ¿Para qué sirve la escuela?. Editorial Tesis Norma. Buenos Aires. 1.993.

- García Silberman Sarah. Medios de comunicación y violencia. Fondo de cultura económica. Méjico. 1998.
- Geertz, C.. La interpretación de las culturas. Editorial GEDISA. Barcelona. 1987
- Giroux, Henry y Flecha, Ramón. Igualdad educativa y diferencia cultural. Editorial El Roure. Barcelona. 1.994.
- Grupo de investigación "Problemáticas socioculturales". Derechos sociales, ciudadanía y bienestar. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. U.N.M.P..2.006.
- Imberti, J., Cardoso, N., Chemen, S., Guebel, G. Y Hernández, C.. Violencia y Escuela. Editorial Paidós. Buenos Aires. 2.001.
- Instructivo para la información de los equipos de orientación escolar. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires. 2000.
- Labourdette, Sergio. Educación, cultura y poder. Centro editor de América Latina. Buenos Aires. 1989.
- Morin, E. Articular los saberes. Edit. Universidad del Salvador. Buenos Aires. 1998.
- Morin, E. Introducción al pensamiento complejo. Edit. GEDISA. Barcelona. 1997.
- Narodowsky, Mariano. Reconstruir una promesa. Sección información general diario Clarín. Buenos Aires. 25-05-1999.
- Oñativia, Oscar. Bases socioculturales de la educación. Editorial Guadalupe. Buenos Aires. 1.984.
- Palladino, Enrique. Psicología evolutiva. Editorial Lumen/ Humanitas. Buenos Aires. 1.998.
- Pérez Gómez, Gimeno. La enseñanza, su teoría y su práctica. Editorial Akal Universitaria. Móstoles. Madrid. 1989.

- Programa de violencia familiar: prevención comunitaria. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. 2005.
- Revista Ser Docente. Año 1 nro. 2. Buenos Aires. Abril 1.999.
- Roche Olivar, Robert. Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela. Editorial Ciudad Nueva. Buenos Aires. 1.999.
- Roche Olivar, Robert. Psicología y educación para la prosocialidad. Editorial Ciudad Nueva. Buenos Aires. 1.999.
- Ross Epp, Juana. La violencia en el sistema educativo. Edit. La Muralla. Madrid. 1997.
- Rozas Pagaza, Margarita. La intervención profesional en relación con la cuestión social. Editorial Espacio. Buenos Aires. 2.001.
- Rozas Pagaza, Margarita. Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en trabajo social. Editorial Espacio. Buenos Aires. 2.002.
- Rozenblum de Horowitz, Sara. Mediación en la escuela. Editorial Aique. Buenos Aires. 1.998.
- Senge, Peter. La quinta disciplina. Editorial Granica. 1984.
- Socolinsky, Nora. La disciplina en el aula. Editorial Aique. Buenos Aires. 1.994.
- Taylor- Bogdan. Introducción a la metodología cualitativa de investigación. Edit. Paidós. Buenos Aires. 1992.
- Tedesco, Juan Carlos. Educación popular hoy. Colección Claves para Todos. Capital Intelectual. Buenos Aires. 2.005.
- Tedesco, Juan Carlos. Educación y sociedad en Argentina: 1880- 1945. Edit. Siglo XXI Argentina Editores. Buenos Aires. 2003.

- Tonon, Graciela. Maltrato infantil intrafamiliar. Editorial Espacio. Buenos Aires. 2.003.
- www.bullying.org/

ANEXOS

TITULO: VIOLENCIA EN LA ESCUELA
TEMA: APORTE DEL TRABAJO SOCIAL
UNIDAD DE ANALISIS: Personal Docente

EDAD:
SEXO:
CARGO:
INSTITUCIÓN:

1) ¿Qué entiende por violencia?

.....
.....
.....
.....

2) Especifique las actitudes de violencia que observa en su comunidad educativa.

.....
.....
.....
.....

3) ¿ Dentro de qué franja etárea detecta este tipo de comportamiento?

.....
.....
.....
.....

4) Según usted, ¿qué factores colaboran en la manifestación de conductas agresivas?

.....
.....
.....
.....

5) Según su parecer, ¿cuál sería el sentimiento de los alumnos agredidos?

.....
.....
.....
.....
.....

6) Según su parecer, ¿cuál sería el sentimiento de los alumnos que agreden?

.....
.....
.....
.....
.....

7) ¿Cómo actúa desde su rol ante éstas situaciones?

.....
.....
.....
.....
.....

8) Para el Trabajador Social, ¿existen proyectos institucionales que respondan a ésta problemática?

.....
.....
.....
.....
.....

9) ¿Cómo considera que es el impacto de éstos proyectos?

.....
.....
.....
.....
.....

Ley 23849

CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. LEY Nº 23849.

Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos de América, el 20 de noviembre de 1989

Aprobada por la República Argentina según la ley 23849 (sancionada el 27/9/90; promulgada de hecho el 16/10/90; publicada en el B. O. el 22/10/90)

Preámbulo

Los Estados partes de la presente Convención.

Considerando que, de conformidad con los principios proclamados en la Carta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz en el mundo se basan en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.

Teniendo presente que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y que han decidido promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad.

Reconociendo que las Naciones Unidas han proclamado y acordado en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los pactos internacionales de derechos humanos, que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ellos, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Recordando que en la Declaración Universal de Derechos Humanos las Naciones Unidas proclamaron que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.

Convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y media natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad.

Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.

Considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad.

Teniendo presente que la necesidad de proporcionar al niño una protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los arts. 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el art. 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño.

Teniendo presente que, como se indica en la Declaración de los Derechos del Niño, el "niño, por su falta de madurez física y mental necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento".

Recordando lo dispuesto en la Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños con particular referencia a la adopción y la colocación en hogares de guarda, en los planos nacional e internacional, las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores (Reglas de Beijing); y la Declaración sobre la Protección de la Mujer y el

Ley 23849

Niño en Estados de Emergencia o de Conflicto Armado.

Reconociendo que en todos los países del mundo hay niños que viven en condiciones excepcionalmente difíciles y que esos niños necesitan especial consideración.

Teniendo debidamente en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño.

Reconociendo la importancia de la cooperación internacional para el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños en todos los países, en particular en los países en desarrollo.

Han convenido en lo siguiente.

Parte I

1. Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

2.

1. Los Estados partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

2. Los Estados partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

3.

1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos

legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.

2. Los Estados partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas.

3. Los Estados partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.

4. Los Estados partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional.

5. Los Estados partes respetarán las responsabilidades, derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.

6.

1. Los Estados partes reconocen que todo niño todo el derecho intrínseco a la vida.

2. Los Estados partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño.

7.

1. El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una

Ley 23849

nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a su padres y a ser cuidado por ellos.

2. Los Estados partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta esfera, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida.

8.

1. Los Estados partes se comprometen a respetar, el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.

2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados partes de prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad.

9.

1. Los Estados partes velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal de determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño.

2. En cualquier procedimiento entablado de conformidad con el párr. 1 del presente artículo, se ofrecerá a todas las partes interesadas la oportunidad de participar en él y de dar a conocer sus opiniones.

3. Los Estados partes respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño.

4. Cuando esa separación sea resultado de una medida adoptada por un Estado parte, como la detención, el encarcelamiento, el exilio, la deportación o la muerte (incluido el fallecimiento debido a cualquier cause mientras la persona esté bajo la custodia del Estado) de uno de los padres del niño, o de ambos, o del niño, el Estado parte proporcionará, cuando se le pida, a los padres, al niño o, si precede, a otro familiar, información básica acerca del paradero del familiar o familiares ausentes, a no ser que ello resultase perjudicial para el bienestar del niño.

Los Estados partes se cerciorarán, además, de que la presentación de tal petición no entrañe por sí misma consecuencias desfavorables para la persona o personas interesadas.

10.

1. De conformidad con la obligación que incumbe a los Estados partes a tenor de lo dispuesto en párr. 1 del art. 9, toda solicitud hecha por un niño o por sus padres para entrar en un Estado parte o para salir de él a los efectos de la reunión de la familia será atendida por los Estados partes de manera positiva, humanitaria y expeditiva. Los Estados partes garantizarán, además, que la presentación de tal petición no traerá consecuencias desfavorables para los peticionarios ni para sus familiares.

2. El niño cuyos padres residan en Estados diferentes tendrá derecho a mantener periódicamente, salvo en circunstancias excepcionales, relaciones personales y contactos directos con ambos padres. Con tal fin, y de conformidad con la obligación asumida por los Estados partes en virtud del párr. 2 del art. 9, los Estados partes respetarán el derecho del niño y de sus padres a salir de cualquier país, incluido el propio, y de entrar en su propio país. El derecho de salir de cualquier país estará sujeto solamente a las restricciones estipuladas por ley y que sean necesarias para proteger la seguridad nacional, el orden público, la salud o la moral públicas o los derechos y libertades de otras personas y que estén en consonancia con los demás derechos reconocidos por la presente Convención.

Ley 23849

11.

1. Los Estados partes adoptarán medidas para luchar contra los traslados ilícitos de niños al extranjero y la retención ilícita de niños en el extranjero.

2. Para este fin, los Estados partes promoverán la concertación de acuerdos bilaterales o multilaterales o la adhesión a acuerdos existentes.

12.

1. Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio del derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativa que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

13.

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otra media elegida por el niño.

2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:

- a. para el respeto de los derechos o la reputación de los demás;
- b. para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

14.

1. Los Estados partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

2. Los Estados partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.

3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

15.

1. Los Estados partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

16.

1. Ningún niño será objeto de injerencias arbitraria o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación.

2. El niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o ataques.

17. Los Estados partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados partes:

- a. Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del art. 29.
- b. Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales

Ley 23849

precedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales. c.

Alentarán la producción y difusión de libros para niños.

d. Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena.

e. Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los arts 13 y 18.

18.

1. Los Estados partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.

2. A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños.

3. Los Estados partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas.

19.

1. Los Estados partes adaptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

20.

1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado.

2. Los Estados partes garantizarán, de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidado para esos niños.

3. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción, o de ser necesario la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Al considerar las soluciones, se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico.

21. Los Estados partes que reconocen o permiten el tema de adopción cuidarán de que el interés superior del niño sea la consideración primordial y:

a. Velarán por que la adopción del niño sólo sea autorizada por las autoridades competentes, las que determinarán, con arreglo de las leyes y a los procedimientos aplicables y sobre la base de toda la información pertinente y fidedigna, que la adopción es admisible en vista de la situación jurídica del niño en relación con sus padres, por representantes legales y que, cuando así se requiera, las personas interesadas hayan dado con conocimiento de causa su consentimiento a la adopción sobre la base del asesoramiento que pueda ser necesario.

b. Reconocerán que la adopción en otro país puede ser considerada como otro medio de cuidar del niño, en el caso de

Ley 23849

que éste no pueda ser colocado en un hogar de guarda o entregado a una familia adoptiva o no pueda ser atendido de manera adecuada en el país de origen.

- c. Velarán por que el niño que haya de ser adoptado en otro país goce de salvaguardias y normas equivalentes a las existentes respecto de la adopción en el país de origen.
- d. Adoptarán todas las medidas apropiadas para garantizar que, en el caso de adopción en otro país, la colocación no dé lugar a beneficios financieros indebidos para quienes participan en ella.
- e. Promoverán, cuando corresponda, los objetivos del presente artículo mediante la concertación de arreglos o acuerdos bilaterales o multilaterales y se esforzarán, dentro de este marco, por garantizar que la colocación del niño en otro país se efectúe por medio de las autoridades u organismos competentes.

22.

1. Los Estados partes adoptarán medidas adecuadas para lograr que el niño que trate de obtener el estatuto de refugiado o que se a considerado refugiado de conformidad con el derecho y los procedimientos internacionales o internos aplicables reciba, tanto si está solo como si está acompañado de sus padres o de cualquier otra persona, la protección y la asistencia humanitaria adecuadas para el disfrute de los derechos pertinentes enunciados en la presente Convención y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos o de carácter humanitario en que dichos Estados sean partes.

2. A tal efecto los Estados partes cooperarán, en la forma que estimen apropiada, en todos los esfuerzos de las Naciones Unidas y demás organizaciones intergubernamentales competentes u organizaciones no gubernamentales que cooperen con las Naciones Unidas por proteger y ayudar a todo niño refugiado y localizar a sus padres o a otros miembros de su familia, a fin de obtener la información necesaria para que se reúna con su familia. En los casos en que no se pueda localizar a ninguno de los padres o miembros de la familia, se concederá al niño la misma protección que a cualquier otro niño privado permanente o temporalmente de su media familiar, por cualquier motivo, como se dispone en la presente Convención.

23.

1. Los Estados partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

2. Los Estados partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que se a adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.

3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párr. 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

4. Los Estados partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a esa información a fin de que los Estados partes puedan mejorar su capacidad y conocimientos y ampliar su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

24.

1. Los Estados partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. Los Estados partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios.

Ley 23849

2. Los Estados partes asegurarán la plena aplicación de este derecho y, en particular, adoptarán las medidas apropiadas para:

- a. Reducir la mortalidad infantil y en la niñez.
- b. Asegurar la prestación de la asistencia médica y la atención sanitaria que sean necesarias a todos los niños, hacienda hincapié en el desarrollo de la atención primaria de salud.
- c. Combatir las enfermedades y la malnutrición en el marco de la atención primaria de la salud mediante, entre otras cosas, la aplicación de la tecnología disponible y el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente.
- d. Asegurar atención sanitaria prenatal y postnatal apropiada a las madres.
- e. Asegurar que todos los sectores de la sociedad, y en particular los padres y los niños, conozcan los principios básicos de la salud y la nutrición de los niños, las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental y las medidas de prevención de accidentes, tengan acceso a la educación pertinente y reciban apoyo en la aplicación de esos conocimientos.
- f. Desarrollar la atención sanitaria preventiva, la orientación a los padres y la educación y servicios en materia de planificación de la familia.

3. Los Estados partes adoptarán todas las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños.

4. Los Estados partes se comprometen a promover y alentar la cooperación internacional con miras a lograr progresivamente la plena realización del derecho reconocido en el presente artículo. A este respecto, se tendrán plenamente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

25. Los Estados partes reconocen el derecho del niño que ha sido internado en un establecimiento por las autoridades competentes para los fines de atención, protección o tratamiento de su salud física o mental a un examen periódico del tratamiento a que esté sometido y de todas las demás circunstancias propias de su internación.

26. Los Estados partes reconocerán a todos los niños el derecho a beneficiarse de la seguridad social, incluso del seguro social, y adoptarán las medidas necesarias para lograr la plena realización de este derecho de conformidad con su legislación nacional.

2. Las prestaciones deberían concederse, cuando corresponda, teniendo en cuenta los recursos y la situación del niño y de las personas que sean responsables del mantenimiento del niño, así como cualquier otra consideración pertinente a una solicitud de prestaciones hecha por el niño o en su nombre.

27.

1. Los Estados partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.

2. A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño.

3. Los Estados partes, de acuerdo con las condiciones nacionales y con arreglo a sus medios, adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables por el niño a dar efectividad a este derecho y, en caso necesario, proporcionarán asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda.

4. Los Estados partes tomarán todas las medidas apropiadas para asegurar el pague de la pensión alimenticia por parte de los padres u otras personas que tengan la responsabilidad financiera por el niño, tanto si viven en el Estado parte como si viven en el extranjero. En particular, cuando la persona que tenga la responsabilidad financiera por el niño reside en un Estado diferente de aquel en que reside el niño, los Estados partes promoverán la adhesión a los convenios internacionales o la concertación de dichos convenios, así como la concertación de cualesquiera otros arreglos apropiados.

28.

1. Los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de

Ley 23849

igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a. Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos.
- b. Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad.
- c. Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados.
- d. Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas.
- e. Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

29.

1. Los Estados partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a. Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.
- b. Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.
- c. Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que viva,

del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.

- d. Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales religiosos y personas de origen indígena.
- e. Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el art. 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párr. 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescribe el Estado.

30. En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

31.

1. Los Estados partes reconocen en el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

32.

1. Los Estados partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

2. Los Estados partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y

Ley 23849

educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los Estados partes, en particular:

- a. Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar.
- b. Dispondrán la reglamentación apropiada de los honorarios y rendiciones de trabajo.
- c. Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.

33. Los Estados partes adoptarán todas las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales, para proteger a los niños contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias psicotrópicas enumeradas en los tratados internacionales pertinentes, y para impedir que se utilice a niños en la producción y el tráfico ilícito de esas sustancias.

34. Los Estados partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales. Con este fin, los Estados partes tomarán, en particular, todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir:

- a. la incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal.
- b. la explotación del niño en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales.
- c. la explotación del niño en espectáculos o materiales pornográficos.

35. Los Estados partes tomarán todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir el secuestro, la venta o la trata de niños para cualquier fin o en cualquier forma.

36. Los Estados partes protegerán al niño contra todas las demás formas de explotación

que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar.

37. Los Estados partes velarán por que:

- a. Ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. No se impondrá la pena capital ni la de prisión perpetua sin posibilidad de excarcelación por delitos cometidos por menores de dieciocho años de edad.
- b. Ningún niño sea privado de su libertad ilegal o arbitrariamente. La detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño se llevará a cabo de conformidad con la ley y se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda.
- c. Todo niño privado de libertad sea tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad. En particular, todo niño privado de libertad estará separado de los adultos, a menos que ello se considere contrario al interés superior del niño, y tendrá derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y de visitas, salvo en circunstancias excepcionales.
- d. Todo niño privado de su libertad tendrá derecho a un pronto acceso a la asistencia jurídica y otra asistencia adecuada, así como derecho a impugnar la legalidad de la privación de su libertad ante un tribunal u otra autoridad competente, independiente e imparcial y a una pronta decisión sobre dicha acción.

38.

1. Los Estados partes se comprometen a respetar y velar por que se respeten las normas del derecho internacional humanitario que les sean aplicables en los conflictos armados y que sean pertinentes para el niño.

2. Los Estados partes adaptarán todas las medidas posibles para asegurar que las personas que aún no hayan cumplido los quince años de edad no participen directamente en las hostilidades.

3. Los Estados partes se abstendrán de reclutar en las fuerzas armadas a las personas que no hayan cumplido los quince años de edad. Si

Ley 23849

reclutan personas que hayan cumplido quince años, pero que sean menores de dieciocho, los Estados partes procurarán dar prioridad a los de más edad.

4. De conformidad con las obligaciones dimanadas del derecho internacional humanitario de proteger a la población civil durante los conflictos armados, los Estados partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar la protección y el cuidado de los niños afectados por un conflicto armado.

39. Los Estados partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promoverla recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño.

40.

1. Los Estados partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tenga en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.

2. Con ese fin, y habida cuenta de las disposiciones pertinentes de los instrumentos internacionales, los Estados partes garantizarán, en particular:

- a. Que no se alegue que ningún niño ha infringido las leyes penales, ni se acuse o declare culpable a ningún niño de haber infringido esas leyes, por actos u omisiones que no estaban prohibidos por las leyes nacionales o internacionales en el momento en que se cometieron.
- b. Que todo niño del que se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse de haber infringido esas leyes se le garantice, por lo menos, lo siguiente:

- i. Que se lo presumirá inocente mientras no se pruebe su culpabilidad conforme a la ley.
- ii. Que será informado sin demora y directamente o, cuando sea procedente, por intermedio de sus padres o sus representantes legales, de los cargos que pesan contra él y que dispondrá de asistencia jurídica u otra asistencia apropiada en la preparación y presentación de su defensa.
- iii. Que la cause será dirimida sin demora por una autoridad u órgano judicial competente, independiente e imparcial en una audiencia equitativa conforme a la ley, en presencia de un asesor jurídico u otro tipo de asesor adecuado y, a menos que se considere que ello fuere contrario al interés superior del niño, teniendo en cuenta en particular su edad o situación y a sus padres o representantes legales.
- iv. Que no será obligado a prestar testimonio o a declararse culpable, que podrá interrogar o hacer que se interroge a testigos de cargo y obtener la participación y el interrogatorio de testigos de descargo en condiciones de igualdad.
- v. Si se considerare que ha infringido, en efecto, las leyes penales, que esta decisión y toda medida impuesta a consecuencia de ella, serán sometidas a una autoridad u órgano judicial superior competente, independiente e imparcial, conforme a la ley.
- vi. Que el niño contará con la asistencia gratuita de un intérprete si no comprende o no habla el idioma utilizado.
- vii. Que se respetará plenamente su vida privada en todas las fases del procedimiento.

3. Los Estados partes tomarán todas las medidas apropiada para promover el establecimiento de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicos por a los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes, y en particular:

Ley 23849

- a. El establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presumirá que los niños no tienen capacidad para infringir las leyes penales.
- b. Siempre que sea apropiado y deseable, la adopción de medidas para tratar a esos niños sin recurrir a procedimientos judiciales, en el entendimiento de que se respetarán plenamente los derechos humanos y las garantías legales.
- c. Se dispondrá de diversas medidas, tales como el cuidado, las órdenes de orientación y supervisión, el asesoramiento, la libertad vigilada, la colocación en hogares de guarda, los programas de enseñanza y formación profesional, así como otras posibilidades alternativas a la internación en instituciones, para asegurar que los niños sean tratados de manera apropiada para su bienestar y que guarde proporción tanto con sus circunstancias como con la infracción.

41. Nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los derechos del niño y que puedan estar recogidas en:

- a. el derecho de un Estado parte; o
- b. el derecho internacional vigente con respecto a dicho Estado.

Parte II

42. Los Estados partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños.

43.

1. Con la finalidad de examinar los progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados partes en la presente Convención, se establecerá un Comité de los Derechos del Niño que desempeñará las funciones que a continuación se estipulan.

2. El Comité estará integrado por diez expertos de gran integridad moral y reconocida competencia en las esferas reguladas por la presente Convención. Los miembros del Comité serán elegidos por los Estados partes entre sus nacionales y ejercerán sus funciones a título

personal, teniéndose debidamente en cuenta la distribución geográfica, así como los principales sistemas jurídicos.

3. Los miembros del Comité serán elegidos, en votación secreta, de una lista de personas designadas por los Estados partes. Cada Estado parte podrá designar a una persona escogida entre sus propios nacionales.

4. La elección inicial se celebrará a más tardar seis meses después de la entrada en vigor de la presente Convención y ulteriormente cada dos años. Con cuatro meses, como mínimo de antelación respecto de la fecha de cada elección, el secretario general de las Naciones Unidas dirigirá una carta a los Estados partes invitándolos a que presenten sus candidaturas en un plazo de dos meses. El secretario general preparará después una lista en la que figurarán por orden alfabético todos los candidatos propuestos, con indicación de los Estados partes que los hayan designado, y la comunicará a los Estados partes en la presente convención.

5. Las elecciones se celebrarán en una reunión de los Estados partes convocada por el secretario general en la sede de las Naciones Unidas. En esa reunión, en la que la presencia de dos tercios de los Estados partes constituirá quórum, las personas seleccionadas para formar parte del Comité serán aquellos candidatos que obtengan el mayor número de votos y una mayoría absoluta de los votos de los representantes de los Estados partes presentes y votantes.

6. Los miembros del Comité serán elegidos por un período de cuatro años. Podrán ser reelegidos si se presenta de nuevo su candidatura. El mandato de cinco de los miembros elegidos en la primera elección expirará al cabo de dos años, inmediatamente después de efectuada la primera elección, el presidente de la reunión en que ésta se celebre elegirá por sorteo los nombres de esos cinco miembros.

7. Si un miembro del Comité fallece o dimite o declare que por cualquier otra causa no puede seguir desempeñando sus funciones en el Comité, el Estado parte que propuso a ese miembro designará entre sus propios nacionales a otro experto para ejercer el mandato hasta su término, a reserva de la aprobación del Comité.

8. El Comité adoptará su propio reglamento.

Ley 23849

9. El Comité elegirá su mesa por un período de dos años.

10. Las reuniones del Comité se celebrarán normalmente en la sede de las Naciones Unidas o en cualquier otro lugar conveniente que determine el Comité. El Comité se reunirá normalmente todos los años. La duración de las reuniones del Comité será determinada y revisada, si procediera, por una reunión de los Estados partes en la presente Convención, a reserva de la aprobación de la Asamblea General.

11. El secretario general de las Naciones Unidas proporcionará el personal y los servicios necesarios para el desempeño eficaz de las funciones del Comité establecido en virtud de la presente Convención.

12. Previa aprobación de la Asamblea General, los miembros del Comité establecido en virtud de la presente Convención recibirán emolumentos con cargos a los fondos de las Naciones Unidas, según las condiciones que la Asamblea pueda establecer.

44.

1. Los Estados partes se comprometen a presentar al Comité, por conducto del secretario general de las Naciones Unidas, informes sobre las medidas que hayan adoptado para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso que hayan realizado en cuanto al goce de esos derechos.

- a. En el plazo de dos años a partir de la fecha en la que para cada Estado parte haya entrado en vigor la presente Convención.
- b. En lo sucesivo, cada cinco años.

2. Los informes preparados en virtud del presente artículo deberán indicar las circunstancias y dificultades, si las hubiere, que afecten al grado de cumplimiento de las obligaciones derivadas de la presente Convención. Deberán asimismo, contener información suficiente para que el Comité tenga cabal comprensión de la aplicación de la Convención en el país de que se trate.

3. Los Estados partes que hayan presentado un informe inicial completo al Comité no necesitan repetir, en sucesivos informes presentados de conformidad con lo dispuesto en el inc. b del

párr. 1 del presente artículo, la información básica presentada anteriormente.

4. El Comité podrá pedir a los Estados partes más información relativa a la aplicación de la Convención.

5. El Comité presentará cada dos años a la Asamblea General de las Naciones Unidas, por conducto del Consejo Económico y Social, informes sobre sus actividades.

6. Los Estados partes darán a sus informes una amplia difusión entre el público de sus países respectivos.

45. Con objeto de fomentar la aplicación efectiva de la Convención y de estimular la cooperación internacional en la esfera regulada por la Convención:

- a. los organismos especializados, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y demás órganos de las Naciones Unidas, tendrán derecho a estar representados en el examen de la aplicación de aquellas disposiciones de la presente Convención comprendidas en el ámbito de su mandato. El Comité podrá invitar a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y a otros órganos competentes que considere apropiados a que proporcionen asesoramiento especializado sobre la aplicación de la Convención en los sectores que son de incumbencia de sus respectivos mandatos. El Comité podrá invitar a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y demás órganos de las Naciones Unidas a que presenten informes sobre la aplicación de aquellas disposiciones de la presente Convención comprendidas en el ámbito de sus actividades.
- b. El Comité transmitirá, según estime conveniente, a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y a otros órganos competentes, los informes de los Estados partes que con tengan una solicitud de asesoramiento o de asistencia técnica, o en lo que se indique esa necesidad, junta con las observaciones y sugerencia del Comité, si las hubiere, acerca de esas solicitudes o indicaciones.

Ley 23849

- c. El Comité podrá recomendar a la Asamblea General que pida al secretario general que efectúe, en su nombre, estudios sobre cuestiones concretas relativas a los derechos del niño.
- d. El Comité podrá formular sugerencias y recomendaciones generales basadas en la información recibida en virtud de los arts. 44 y 45 de la presente Convención. Dichas sugerencias y recomendaciones generales deberán transmitirse a los Estados partes interesados notificarse a la Asamblea General, junta con los comentarios, si lo hubiere, de los Estados partes.

propuesta y someterla a votación. Si dentro de los cuatro meses siguientes a la fecha de esa notificación un tercio, al menos, de los Estados partes se declare en favor de tal conferencia, el secretario general convocará una conferencia con el auspicio de las Naciones Unidas. Toda enmienda adoptada por la mayoría de Estados partes, presentes y votantes en la conferencia, será sometida por el secretario general a la Asamblea General para su aprobación.

2. Toda enmienda adoptada de conformidad con el párr. 1 del presente artículo entrará en vigor cuando haya sido aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y aceptada por una mayoría de dos tercios de los Estados partes.

Parte III

46. La presente Convención estará abierta a la firma de todos los Estados.

47. La presente Convención está sujeta a ratificación los instrumentos de ratificación se depositarán en poder del secretario general de las Naciones Unidas.

48. La presente Convención permanecerá abierta a la adhesión de cualquier Estado. Los instrumentos de adhesión se depositarán en poder del secretario general de las Naciones Unidas.

49.

1. La presente Convención entrará en vigor el trigésimo día siguiente a la fecha en que haya sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión en poder del secretario general de las Naciones Unidas.

2. Para cada Estado que ratifique la Convención o se adhiera a ella después de haber sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión, la Convención entrará en vigor el trigésimo día después del depósito por tal Estado de su instrumento de ratificación o adhesión.

50.

1. Todo Estado parte podrá proponer una enmienda y depositarla en poder del secretario general de las Naciones Unidas. El secretario general comunicará la enmienda propuesta a los Estados partes, pidiéndoles que le notifiquen si desean que se convoque una conferencia de Estados partes con el fin de examinar la

3. Cuando las enmiendas entren en vigor serán obligatorias para los Estados partes que las hayan aceptado, en tanto que los demás Estados partes seguirán obligados por las disposiciones de la presente Convención y por las enmiendas anteriores que hayan aceptado.

51.

1. El secretario general de las Naciones Unidas recibirá y comunicará a todos los Estados el texto de las reservas formuladas por los Estados en el momento de la ratificación o de la adhesión.

2. No se aceptará ninguna reserve incompatible con el objeto y el propósito de la presente Convención.

3. Toda reserve podrá ser retirada en cualquier momento por media de una notificación hecha a ese efecto y dirigida al secretario general de las Naciones Unidas, quien informará a todos los Estados. Esa notificación surtirá efecto en la fecha de su recepción por el secretario general.

52. Todo Estado parte podrá denunciar la presente Convención mediante notificación hecha por escrito al secretario general de las Naciones Unidas. La denuncia surtirá efecto un año después de la fecha en que la notificación haya sido recibida por el secretario general.

53. Se designa depositario de la presente Convención al secretario general de las Naciones Unidas.

54. El original de la presente Convención, cuyos textos en árabe, chino, español, francés, inglés, y ruso son igualmente auténticos, se depositará

Ley 23849

en poder del secretario general de las Naciones Unidas.

Reserva

Al ratificar la Convención, deberán formularse las siguientes reserve y declaraciones:

La República Argentina hace reserva de los incs. b, c, d y e del art. 21 de la Convención sobre los Derechos del Niño y manifiesta que no regirán en su jurisdicción por entender que, para aplicarlos, debe contarse previamente con un riguroso mecanismo de protección legal del niño en materia de adopción internacional, a fin de impedir su tráfico y venta.

Con relación al art. 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño, la República Argentina declare que el mismo debe interpretarse en el sentido que se entiende por niño todo ser humano desde el momento de su concepción y hasta los dieciocho años de edad.

Con relación al art. 24, inc. f, de la Convención sobre los Derechos del Niño, la República Argentina, considerando que las cuestiones vinculadas con la planificación familiar atañen a los padres de manera indelegable de acuerdo a principios éticos y morales, interpreta que es obligación de los Estados, en el marco de este artículo, adoptar las medidas apropiadas para la orientación a los padres y la educación para la paternidad responsable.

Con relación al art. 38 de la Convención sobre los Derechos del Niño, la República Argentina declare que es su deseo que la Convención hubiese prohibido terminantemente la utilización de niños en los conflictos armados, tal como lo estipula su derecho interno el cual, en virtud del art. 41, continuará aplicando en la materia.