



FACULTAD DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO

“EL MALTRATO INFANTIL: factor
influyente en la convivencia escolar”.

- **Alumna:** Bermúdez, Mayra R.
- **Licenciatura en Psicopedagogía**
- **Tutoras:** Lic. Fuentes, A. N; Lic. Novillo, Hebe
- **Marzo de 2005.**

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPITULO I.....	11
EL MALTRATO INFANTIL COMO HECHO HISTORICO	
1. EL MALTRATO EN LOS NIÑOS EN LA HISTORIA MUNDIAL	11
CAPITULO II.....	18
LA EPISTEMOLOGÍA EN EL ABORDAJE DE LAS SITUACIONES DE MALTRATO INFANTIL	
1. LAS CIENCIAS COMO CONTEXTUALIZADORAS.....	18
2. ARRIBAR AL PENSAMIENTO COMPLEJO	21
Modelo Ecológico.....	26
La Comunicación.....	28
Construccionismo Social.....	30
CAPITULO III.....	34
MALTRATO INFANTIL: Producto de múltiples factores	
1. CONCEPTO DE VIOLENCIA.....	34
2. CONCEPTUALIZACIÓN DE MALTRATO INFANTIL.....	43
3. EL MALTRATO INFANTIL EN LA ACTUALIDAD.....	52
4. TIPOS Y FORMAS QUE ADQUIERE EL MALTRATO INFANTIL.....	57
5. CONSECUENCIAS DEL MALTRATO SOBRE EL PSIQUISMO INFANTIL.....	61
6. FACTORES ASOCIADOS AL MALTRATO INFANTIL.....	65
7. NIÑOS COMO SUJETOS DE DERECHOS.....	68

CAPITULO IV.....72

FAMILIA Y MALTRATO INFANTIL

NOTA INTRODUCTORIA.....72
1. CONCEPCIÓN DE FAMILIA72
2. FAMILIAS VIOLENTAS.....76

CAPITULO V.....88

**LA INSTITUCIÓN ESCUELA COMO LUGAR DE OBSERVACIÓN
DEL MALTRATO INFANTIL.**

1. INSTITUCIÓN ESCUELA.....88
2. EL GRUPO AULICO: LA TRIADA PEDAGÓGICA.
2.1 Aprendiz.....92
2.2 Aprendizaje.....93
2.3 Docente.....97
3. CONVIVENCIA EN EL AULA.....98
4. VÍNCULO FAMILIA-DOCENTE-PSICOPEDAGOGO.....101
5. MALTRATO INFANTIL OBSERVADO EN EL CONTEXTO
ESCOLAR.....102

CAPITULO VI.....105

MODALIDAD DE APRENDIZAJE

1. CONCEPCIÓN DE LA MODALIDAD DE APRENDIZAJE.....105
2. CONSTRUCCION DE LA MATRIZ DE APRENDIZAJE.....109
2.1 Protoaprendizaje.....109
2.2 Déuteroaprendizaje.....111
2.3 Aprendizaje Asistemático.....112
2.4 Aprendizaje Sistemático.....112
3. EL MALTRATO INFANTIL Y SU INCIDENCIA EN EL
APRENDIZAJE.....113

CAPITULO VII.....116

ABORDAJE DEL MALTRATO DESDE LA CONVIVENCIA

1. INTRODUCCIÓN.....	116
2. RESILIENCIA.....	119
2.1 CONCEPCIÓN DE RESILIENCIA.....	119
2.2 FACTORES DE RIESGO Y PROTECTORES.....	123
3. EL JARDÍN DE INFANTES Y LA RESILIENCIA.....	127
3.1 FACTORES QUE PROMUEVEN LA RESILIENCIA.....	128
3.2 CARACTERISTICAS DE LOS NIÑOS RESILIENTES.....	130

CAPITULO VIII.....132

EXPERIENCIA Y OBSERVACIÓN SOBRE

MALTRATO INFANTIL

CARACTERIZACIÓN DEL JARDÍN DE INFANTES.....	132
1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL JARDÍN DE INFANTES.....	134
2. POBLACIÓN.....	135
3. CARACTERÍSTICAS DE LA SALA.....	136
4. PRESENTACIÓN DE CASOS.....	137

CAPITULO IX.....147

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN – PREVENCIÓN

1. TRABAJO INTERDISCIPLINARIO: FAMILIAS, PSICOPEDAGOGAS, DOCENTES Y ALUMNOS.....	147
2. ACCIONES PREVENTIVAS DESDE LA PSICOPEDAGOGÍA.....	150
2.1 Acciones primarias.....	152
2.2 Acciones secundarias.....	152
2.3 Enriquecimiento de los factores resilientes.....	154
3. ACCIONES PREVENTIVAS DESDE EL AMBITO ESCOLAR.....	156

SÍNTESIS.....	158
ANEXO.....	167
TALLERES PREVENTIVOS Y DE ABORDAJE	
1. ENCUADRE.....	166
2. PROPUESTAS.....	166
BIBLIOGRAFÍA.....	171

INTRODUCCIÓN

Al transcurrir los años que llevo en la docencia y en mi formación universitaria, he ido percibiendo las diversas formas en que las personas se vinculan y conviven en los diferentes contextos de la vida cotidiana.

En cada una de las situaciones observaba e intentaba develar los motivos de esas formas de relacionarse, si tal vez, no eran como los patrones impresos en mí, y con los cuales yo estaba y estoy habituada a vincularme con el resto de las personas que van llegando a mi vida, tanto en lo profesional como en lo personal.

Es así como poco a poco comencé a preguntarme “ ¿ Por qué así? “ Y no como se presenta en algunos textos que parecen tener la receta para relacionarse mejor y tener “... un millón de amigos...” (como dice la canción).

Habiéndome hecho muchas preguntas, necesitaba darles forma y respuesta, puesto que cuantos más interrogantes me planteara, más ardua sería la tarea al intentar darles significado y verdadero sentido.

Así iban pasando por mi vida diversos grupos de personas con las que me unían varias cuestiones e iba enriqueciendo el listado de interrogantes, pero de manera conjunta iniciaba, de forma simple, a vislumbrar el postulado de algunas posibles respuestas y consideraciones que en primera instancia no las había valorado.

Muchas fueron, y son, las inferencias sobre las formas de relacionarse de la gente, pero comenzaron a despertar mi interés aquellas en las que se ven implicadas las relaciones familiares y las consecuencias de éstas en la convivencia escolar, específicamente en el nivel inicial en el cual desempeño mi rol de docente.

Iniciaba una nueva jornada en el jardín de infantes cuando, por la puerta de la sala ingresó Iván con una gorra ocultando su carita. Al girar y verlo, lo saludo como todas las mañanas y vi su cara, específicamente me llamó la atención su ojo derecho en el que tenía un golpe reciente y muy particular; al preguntarle me dice que su papá le había pegado con un cinturón en la cara; fue toda la conversación y se sentó solo en una mesa apartada.

Pasado el saludo de bienvenida en el pasillo del jardín y habiendo sido observado por todos, ingresamos a la sala, los reuní e inicié el relato de una historia:

“... Dos amigos, que se querían mucho, un día se pelearon por un juguete de bellos colores y sonidos encantadores.

El más alto de los dos niños le pegó al más pequeño y le quitó el juguete. Victorioso se fue a su casa y el pequeño quedó llorando, por el dolor del golpe y la tristeza de haber perdido su juguete y un amigo.

El niño al llegar a su casa escondió el juguete para que su papá no supiera lo sucedido, pero como éste conocía cada uno de los juguetes de su hijo, le preguntó por ese de bellos colores, el niño respondió que su amigo se lo había obsequiado, su papá dudó de lo dicho y se ocupó de saber la verdad. Cuando estuvo en lo cierto llamó a su hijo y.....”

No termina así la historia. El propósito de final abierto fue el disparador del intercambio de esa mañana y de las subsiguientes.

Finalizado el relato los niños comenzaron a responder sobre qué había hecho el padre ante la situación, sorprendentemente la gran mayoría de ellos sostenía que el papá lo golpeó y lo mandó a dormir sin comer.

Al continuar con la exposición los niños insistían sobre el castigo con objetos de variada índole: zapatos, zapatillas, cinturones, manos, patadas, cuchillos, armas de fuego y hasta un machete cortante.

Si bien estaba al tanto de la agresión familiar que caracteriza a ésta y a otras comunidades, nunca hubiera imaginado tal ensañamiento con los más pequeños y que ellos lo pudieran decir con naturalidad. Por supuesto que mi tarea como adulto es saber discernir entre lo real posible y la fantasía.

Al respecto señala María Inés Bringiotti ¹ que muchos de los casos en los que los niños inventan o fantasean historias de abuso o maltrato son escasos y obedecen a algún tipo de problema familiar, lo adecuado es creerle al niño y a partir de allí indagar.

¹ **Bringiotti, Ma Inés;** “ La escuela ante el maltrato infantil”; Editorial Paidós.

Es así que un nuevo desafío me esperaba al finalizar esa jornada en el jardín de infantes de Villa Caraza.

En el momento de la salida de los niños, amablemente me acerqué a la madre del niño y le dije que deseaba conversar con ella; de forma instantánea me respondió “ *le pegó el padre con un cinturón, le quería pegar en las piernas pero le erró y...*”, mucho más extenso fue el relato pero estas fueron las palabras resonantes.

Después de escuchar lo expuesto por la señora, decidí iniciar la formulación de hipótesis sobre la situación que vivía Iván y la cual, podía repetirse en otros hogares, ya que la variedad de realidades, con respecto a un mismo suceso, puede ser enorme.

No solo formularía hipótesis, sino que sería preciso observar detenidamente la convivencia en el nivel inicial, los juegos, las formas de vincularse, los relatos de los niños.

Tal vez con la exposición de la señora algunos interrogantes comenzaban a tener sentido en cuanto a la irritabilidad, el uso de golpes de puños o con objetos, las malas contestaciones y en contraposición la solidaridad, la colaboración y la búsqueda del abrazo y la caricia de la maestra.

¿ Por qué se manifiestan así?

¿ Son maltratados los niños en el hogar?

¿ Existe el maltrato infantil hoy?

¿ Cómo nos estamos comunicando niños y adultos?

¿ Qué esperamos de esos niños?

¿ Qué esperan de los adultos?

¿ Existen consecuencias en un niño maltratado?

¿ Qué herramientas proporcionamos para mejorar la convivencia?

¿ Saben de valores? ¿ Se los enseñaron? ¿ Se los enseñamos?

¿ Podemos salvaguardarlos del maltrato infantil?

¿ Somos los profesionales de la salud y la docencia agentes de intervención, y mediación, para una convivencia saludable?

Es posible que estas preguntas sean el punto de partida y la verdadera tarea será encontrar el motivo de esas conductas sobre los niños y cómo ayudarlos desde mi rol de psicopedagoga.

Es la finalidad de este trabajo abordar **el maltrato infantil, dentro del seno familiar, como uno de los factores que influyen en la convivencia escolar**, sus consecuencias y **las posibles propuestas para mejorar la calidad de la convivencia** en los diversos contextos en los que los niños pasan parte de sus vidas.

Para iniciar el presente trabajo realizaré una contextualización histórica (Capítulo I) lo cual favorecerá la comprensión de muchos de los por qué de esta actualidad tan violenta y de sus consecuencias profundas en los más indefensos.

En el Capítulo II se describirá cómo desde la epistemología se abordan las situaciones de maltrato infantil. Desde la mirada epistemológica científica se contextualizará la problemática, otorgándole un sentido desde el paradigma de la complejidad en el cual convergen diversos enfoques que hacen al desarrollo humano, a las relaciones entre los sujetos y a la construcción de los sistemas.

Así arribaremos, en el Capítulo III a la concepción actual de maltrato infantil, las formas, los factores asociados y las consecuencias que conlleva la violencia inflingida a los niños.

Para comprender los por qué del maltrato infantil, es necesario direccionar la concepción hacia la definición de violencia y todas las categorías en las que se divide. Esta forma de conducta, que poseen algunos sujetos, imprime huellas en quienes la sufren. Éstos conceptos son elaborados en el Capítulo IV.

El maltrato infantil se refiere a una forma de violencia, los factores son multicausales y el abordaje es muy complejo.

El maltrato se hace presente en muchos contextos. En este trabajo, en el Capítulo V, se privilegiará el microsistema de cada sujeto (la Familia); y se profundizará sobre los vínculos que en ellas se establecen; los tipos de familias con los que el profesional puede encontrarse y específicamente se conceptualizará a las familias violentas, entornos en los que crecen los niños.

Con el desarrollo de los conceptos de familia (Capítulo IV) es posible conocer el lazo que establece, ese entorno, con la institución escuela y el aprendizaje de los niños, como subjetividades en desarrollo, que forman parte de dicho microsistema. Es la escuela el lugar en el que se observan las consecuencias del maltrato familiar, en las dificultades en el aprendizaje y también el maltrato en la escuela.

El aprendizaje no sólo tiene lugar en la escuela, la familia también es generadora de aprendizaje; tal es así que, como se señala en el Capítulo VII, la construcción de la matriz de aprendizaje tiene sus bases en los proto y deuteroaprendizajes que cada sujeto alcanza y desarrolla en el seno familiar. La escuela será la responsable de los aprendizajes sistemáticos de los niños que a ella asista.

Los aprendizajes sistemáticos y asistemáticos estarán sostenidos en las estructuras cognitiva y afectiva; si un niño es sometido al maltrato, es posible que alguna de ellas se vea afectada, cuando no ambas, dependiendo del daño y la prolongación del mismo; es decir, que la aparición de dificultades en el aprendizaje será casi inevitable.

Los niños y sus familias, serán los destinatarios del abordaje en el nivel inicial (Capítulo VIII) de la problemática de maltrato. Desde la convivencia en este nivel, intentaré demostrar qué factores inciden en ella y cómo la resiliencia promueve mecanismos necesarios para enfrentar el maltrato inflingido en el hogar.

Finalizada la exposición de los conceptos claves, de acuerdo con mi criterio, es factible realizar la descripción de la institución (Capítulo IX) en la cuál se observó maltrato infantil y despertó los primeros interrogantes para la elaboración teórica de este trabajo, mediante el cual, se plantearán posibles intervenciones en una labor interdisciplinaria (Capítulo X). Tarea que implicará, la utilización de acciones preventivas primarias y secundarias, desde el ámbito escolar y desde la psicopedagogía , y el fortalecimiento de factores resilientes.

Éste es sólo el inicio de un arduo camino en el que sólo intentaré, dar cuenta de algunos escritos sobre la temática, y ubicar mis propuestas para que la vida de estos niños y la realidad con la que debemos enfrentarnos como profesionales, vaya

transformándose de manera más armónica y tan natural como el crecimiento de un niño que tiene derechos y que deben ser respetados.

Mayra Bermúdez

Legajo 10.858

CAPITULO I

Maltrato Infantil como hecho Histórico

Artículo 3 parte II: Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y 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 las medidas legislativas y administrativas adecuadas.

1. EL MALTRATO EN LOS NIÑOS EN LA HISTORIA MUNDIAL.

Si bien la práctica del maltrato infantil es tan antigua como la humanidad, cuando se procuran obtener registros de antecedentes al respecto, tal tarea resulta infructuosa.

Distintas leyendas y mitos, no obstante, dan cuenta de una humanidad que tuvo en el sacrificio propiciatorio del ser humano la intencionalidad de mejorar el bienestar de la progenie o del gesto egoísta de algún tirano. "Los altares de Saturno, Dios de la cosecha, manchados con la sangre de su propia prole [..] el rey Aun, de la antigua Suecia, sacrificó a nueve de sus hijos al Dios Odin, en Upsala, a fin de prolongar su propia vida nueve años cada vez [...]"²

En la antigua Grecia "había casas reales de gran antigüedad en las que era, al parecer, costumbre sacrificar al primogénito cuando la vida del monarca estaba amenazada o cuando se suponía que el propio rey tenía que ser la víctima propiciatoria y éste se las arreglaba para delegar en su hijo la terrible responsabilidad"³.

Uno de los ejemplos más antiguos es, tal vez, el que nos relata la santa Biblia, por ejemplo, respecto a Herodes y la orden que dió de matar a los niños primogénitos.

² **Fernández, Eduardo;** "De los malos tratos en la niñez y otras crueldades"; Bs As; Lumen Humanitas; 2002.

³ **Fontana, Vicente J;** "En defensa del niño maltratado"; México; Pax México, 1979

No menos dramáticos son aquellos pasajes en que el libro sagrado insinúa y hasta refiere el sacrificio del hijo, que hace el padre por su propia mano, en homenaje a un Dios que así exigía una demostración de obediencia y temor.

Posteriormente, la costumbre transmutará en la simbolización de tal sacrificio mediante la ofrenda del fruto del trabajo (las semillas, el sacrificio del cordero o el ganado).en la antigua Roma, el *pater familiae* nos presenta una institución ostentada por el hombre padre de familia don de éste es "símbolo de extrema autoridad respecto de [...] los miembros de una familia y sobre todo del hijo. El padre ejercía su potestad sobre aquél a modo de un derecho de propiedad. Si bien respondía por las faltas cometidas por el hijo, estaba facultado para entregarlo al perjudicado, si éste no quería otro tipo de indemnización".⁴

En pueblos nómades de la Polinesia, África oriental y América del Sur entre otros, era rutinario que se matara a los niños al nacer, porque dificultaban u obstaculizaban la movilización de la tribu.⁵

Los mexicanos de "los viejos tiempos consideraban su cosecha de maíz de una forma simbólica", cruzándola con la existencia del hombre. Valorado el maíz como un ser viviente, cuyo desarrollo pleno dependía del sacrificio y la ofrenda del hombre, al ser sembrado acompañaban la acción con el sacrificio de recién nacidos; a los niños un poco mayores se los sacrificaba cuando germinaba; a los otros aún mayores, cuando la planta crecía. Hombres viejos eran sacrificados cuando llegaba la cosecha.

Resulta importante rescatar el aporte de Lloyd De Mause⁶ quien, en 1968, se propone escribir la historia de la infancia, la cual publican en 1974. En el primer capítulo, titulado "La evolución de la infancia", deMause caracteriza su objeto de estudio e investigación "como una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace

⁴ **Sajón, Rafael;** "Derecho de menores"; Buenos Aires; Abeledo -Perrot, 1995.

⁵ **Fontana, Vicente;** op. Cit

⁶ **DeMause, Lloyd;** "Historia de la infancia"; Madrid, Alianza Universidad, 1994.

muy poco". La falta de registros tiene como supuesto la falta de interés "por la vida de los niños" en tanto tales.

En largos períodos de la historia fueron práctica habitual, justificada y aceptada por las distintas sociedades: el infanticidio, el abandono, el abandono institucionalizado, la esclavitud y la explotación laboral, la mutilación del niño, la mendicidad, y su venta.

También lo fue el castigo físico mediante los azotes, la manipulación y tortura de su cuerpo y de su mente, llegándose a utilizar instrumentos mecánicos supuestamente correctivos con los que se buscaba el sometimiento de su voluntad. Adquiere una dimensión especial de horror la crueldad del adulto dirigida hacia el niño en el trato negligente respecto de los cuidados y la nutrición, el abuso y la violación sexual a los que fue sometido en el pasado.

Uno de los aspectos interesantes abordados por Lloyd De Mause es el del tipo de vínculo que ha caracterizado la relación del adulto con el niño y, en particular, las relaciones paternofiliales desde la Antigüedad hasta mediados del siglo XX.

Esta relación paternofilial, nos dice De Mause, estará dada por el modo de acercamiento entre el adulto y el niño, en cuanto es condicionada por la posibilidad del adulto de manejar la ansiedad que le genera tal acercamiento, y promovida por hallarse ante un niño que necesita algo que atienda a su circunstancia de desvalimiento.

Existen reacciones que pueden mostrarse en forma simultánea en los padres, produciendo un efecto que L. De Mause denomina "*doble imagen*":

"Se veía al niño como un ser lleno de los deseos, hostilidades y pensamientos sexuales proyectados del adulto y, al mismo tiempo, como figura del padre o de la madre, esto es, a la vez malo y bueno."(página 18).⁷

Resulta así un niño con la función de reducir las ansiedades del adulto, actuando como defensa de éste.

En cuanto a la reacción empática, alude a la capacidad del adulto para interpretar la necesidad de un niño e "identificarla correctamente sin mezclar las proyecciones

⁷ Op Cit

propias del adulto" y así poder satisfacerla. Sostendrá que "no faltaba tanto la capacidad de amar al padre de otras épocas, sino más bien la madurez afectiva necesaria como para ver al niño como una persona distinta de si mismo".⁸

Lloyd De Mause⁹ caracteriza seis tipos de relaciones paternofiliales a lo largo de la historia de la infancia, en tanto secuencia continua de "aproximación entre padres e hijos a medida que, generación tras generación, los padres superaban lentamente sus ansiedades y comenzaban a desarrollar la capacidad de conocer y satisfacer las necesidades de sus hijos".

En dichos modos se entraman los tipos de reacción descriptos precedentemente. Realiza el análisis en aquellos sectores "psicogénicamente más avanzados de la población en los países más adelantados"; y las fechas, que en cada tipo indica, son las correspondientes a las primeras en que encontró, en las fuentes, ejemplos adecuados.

Tomando el texto de Eduardo D. Fernández¹⁰ es factible enunciar los seis modos de relación paternofilial, presentes en su obra:

- *El infanticidio (Antigüedad hasta siglo IV)*
- *El abandono (siglo IV hasta siglo XIII)*
- *La ambivalencia (siglo XIV hasta siglo XVII)*
- *La instrucción (siglo XVIII)*
- *La socialización (siglo XIX hasta mediados siglo XX)*
- *La ayuda (mediados siglo XX).*

Los datos relevados de la obra de Eduardo Fernández también dan cuenta de las modificaciones que ha ido teniendo el concepto de Niño en el decurso de la historia de occidente. La afirmación es que la infancia nunca ha sido un hecho natural.

⁸ Lloyd De Mause; Op cit

⁹ Lloyd De Mause; Op cit

¹⁰ Fernández, Eduardo D; "De los malos tratos en la niñez y otras crueldades"; Bs As; Lumen Humanitas; 2002

A continuación se presentan los datos que demuestran el acontecer del concepto.

Antes del siglo XVI, diversas investigaciones plantean que no se distinguía al niño del adulto.

En la época de Luis XIV (1643-1715) el Dr. Guy Patin recetaba, para la cura del resfrío en los niños menores de tres meses, sacarles sangre o desangrarlos.

Esto en cuanto al cuerpo del niño, pero ¿qué se pensaba respecto a sus sentimientos, aspiraciones, frustraciones?. No es posible hallar testimonios.

No se aprecian relatos de la época que permitan imaginar o reconstruir la forma como transcurría la vida de los niños en familia, y menos sus dificultades afectivas.

El Renacimiento es la etapa de la historia que hará de bisagra entre la Edad Media y la Moderna, propone una cosmovisión del hombre como parte del universo, poniendo de relevancia la necesidad de construir nuevos paradigmas o modelos de pensamiento que acompañen la evolución tecnológica, científica, filosófica, económica y política, incidiendo en el modo en que se desarrollará posteriormente la organización social de los Estados y naciones.

Fernández hace referencia a un escrito de Fontana Vicente que relata como durante los últimos años del siglo XIX y bien entrado el XX, *"niños de corta edad - infantes recién nacidos, criaturitas, niñitos que comienzan a dar sus primeros pasos y otros un poco mayores-fueron llevados a los hospitales por padres que relataban extraños accidentes para explicar las múltiples heridas que marcaban los cuerpos de sus hijos. Los niños estaban predispuestos a los accidentes (expresión utilizada por los médicos y explotada por los padres abusivos): se caían de las sillas, se resbalaban con las alfombras, se daban contra los muebles, se apoyaban en los hornillos calientes, rodaban por los escalones de la puerta de entrada de la casa, se caían cuando patinaban, sus piernas quedaban atrapadas entre los barrotes de la cuna, eran golpeados o pinchados por el niño de la casa de al lado. Hacían toda clase de cosas sin importancia y se ocasionaban ellos mismos repetidas veces la más asombrosa variedad de magulladuras y golpes, y fracturas".*¹¹

¹¹ Fontana, Viente J; "En defensa del niño maltratado", Mexixo, Pax México; 1979. pág. 39

Es en estos siglos en los que comienza un proceso largo y penoso en el reconocimiento del estatus social de una problemática considerada, desde siempre, como una práctica normal y hasta como pauta y principio cultural.

Se inicia una época de transformaciones significativas en lo económico, lo social y lo político, que llevan a una profunda crisis en el mundo. La mujer y el niño, quienes eran considerados por el hombre como propiedad al mismo nivel de un bien de uso e intercambio, comienzan a existir como "categorías sociales válidas", y se les van gradualmente reconociendo derechos, antes negados por la práctica.

Paralelamente a esto, el abordaje de la cuestión del infanticidio y el abandono del niño comienza a detectarse, ante la evidencia del maltrato físico y el descuido deliberados, dando cuenta de un aspecto de la crueldad humana.

Según otros escritos a mediados del siglo XIX comienza a vislumbrarse el inicio de una nueva mirada sobre la infancia y sobre el rol del niño. Marx señala varias formas de malos tratos institucionales que surgen bajo el capitalismo y de maltrato intra familiar por parte de los padres para salir de la miseria.

Fue en Francia donde médicos forenses, presentaron, por primera vez casos en los que se sospechaba la existencia de los que luego se denominarán malos tratos.

A fines del siglo pasado se funda en Nueva York la Sociedad Nacional para la Prevención de la Crueldad al Niño.

En 1929 Gebbs redacta en Ginebra la Declaración de los Derechos del Niño, que es aprobada en 1959 (30 años más tarde) por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

En 1946 Cafley y su discípulo Silverman en 1951, presentan sendos trabajos sobre lesiones traumáticas en los niños, en las cuales se sospecha de la negligencia e intencionalidad de los padres en el maltrato.

En el año 1961 se establece la división entre el antes y el después en la consideración del tema, pues en la reunión Anual de Pediatría se presentó el Síndrome del Niño Apaleado.

Un año después habría de publicarse, en el Journal of the American Medical Association, un informe completo del síndrome, desde el punto de vista de la pediatría, la psiquiatría y el marco legal, en el que se impone el concepto de niño apaleado en la literatura médica mundial.¹²

A partir de aquí se resignifican un conjunto de situaciones que poseían un velo, por pertenecer a la esfera privada familiar.

En resumen, es indispensable realizar este racconto histórico para contextualizar los conceptos relativos al maltrato infantil, ya que como la violencia es revelada como una forma más de vincularse, podemos pensar que es propia de la historia actual y que no tiene precedentes o como si fuese mayor en épocas pasadas.

¹² **Bringiotti, Ma Inés**; “Niños maltratados: alumnos problemas” (artículo) en “Infancia en Riesgo” ; Revista Ensayos y Experiencias N° 32 ; Editorial Novedades Educativas; 2002.

CAPITULO II

La Epistemología en el abordaje de las situaciones de maltrato infantil.

Artículo 7

1. El niño será registrado inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde éste a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.

1. LAS CIENCIAS COMO CONTEXTUALIZADORAS

La sociología del conocimiento, las ciencias cognitivas y los modelos co-constructivistas en psicología y en educación ponen el énfasis en el hecho de que, participando en las matrices sociales, adquirimos formas de comprender y participar .

La subjetividad y las relaciones sociales se organizan en el trazado de estos horizontes que generan presuposiciones y expectativas, configurando creencias, epistemologías cotidianas y visiones del futuro.¹³

La cultura, la ciencia y la subjetividad de las cosas, pueden ser vistas desde una óptica de descentramiento, de alternativas, de fluctuaciones y aparecerán junto a los aspectos constructivos y procesos auto-organizativos, el cambio y la incertidumbre.

Las manifestaciones científicas, culturales y terapéuticas ligadas a los conceptos emergentes están involucradas en circuitos recursivos, en interacciones no lineales dentro de la ciencia y la cultura.

Es indudable el importante papel que juega la ciencia en la sociedad de toda época, no solo en lo que respecta a sus aplicaciones tecnológicas sino también por el cambio conceptual que ha inducido en la comprensión del Universo y de los seres humanos.

En el panorama cultural y en el propio campo de la epistemología se advierten en la actualidad posturas adversas hacia la ciencia y sus aplicaciones.

¹³ **Schnitman Fried, Dora;** “ Ciencia, Cultura y Subjetividad” En “ Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad”; Bs As; Editorial Paidós; 1993.

Toda situación sea cual fuere su procedencia, es preciso contextualizarla, es decir, ubicarla en un tiempo, espacio y con varias causas.

Por ello es que en este capítulo se abordarán todos aquellos escritos y conceptos que colaboren en la contextualización de los hechos de violencia infantil. Será necesario otorgarle un marco a cada uno de ellos para que el abordaje tenga estructura para la investigación futura.

Morin¹⁴ plantea que un problema crucial de nuestro tiempo es de la necesidad de hacer frente a todos los desafíos interdependientes.

La reforma del pensamiento posibilitaría el uso de la inteligencia para responder a cada uno de los desafíos. Se trata de una reforma paradigmática, que implica la aptitud para organizar el conocimiento.

*“La reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza y la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento”.*¹⁵

Las modificaciones serán factibles si el cambio en el pensamiento redescubre por completo la necesidad de plantear los conflictos de cada sistema complejo (familia). Redescubrir el conocimiento de las características de la realidad de cada individuo; realidad constituida por personas, con vínculos y con intereses propios y grupales.

Quienes realizan los estudios sobre estos grupos y sus realidades son los investigadores de las ciencias humanas o sociales.

Las ciencias han ido evolucionando y perpetuándose en el tiempo, favoreciendo el nacimiento del conocimiento científico en medio de traspiés económicos, sociales, políticos, culturales y tecnológicos.

Morin destaca la necesidad de organizar los conocimientos y marca que la organización de los conocimientos se lleva a cabo por medio de principios y reglas, implicando conjunciones y separaciones, es decir que el conocimiento implica simultáneamente separación, unión, análisis y síntesis .

¹⁴ **Morin, Edgar;** “ La cabeza bien puesta” ; Ediciones Nva. Visión; Bs. As; 2001

¹⁵ **Morin, Edgar;** op. cit.

La psicología cognitiva demuestra que el conocimiento progresa principalmente menos por sofisticación, formalización y abstracción de los conocimientos particulares que por la aptitud de integrar estos conocimientos en su contexto y su conjunto total.

Aptitud para contextualizar, punta del ovillo para ubicar aquellas situaciones que buscan ser resueltas o al menos escuchadas por un otro significativo.

Según E. Morin se trata de buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto .

Una de las funciones de las ciencias, es crear los contextos para las investigaciones propiciando un tipo de pensamiento que conduce a considerar que en los sistemas complejos las partes y el todo se producen conjuntamente y se organizan.

Al plantear la imagen sobre la necesidad de contextualizar, no se debe olvidar que, en el afán de conocer al hombre y su entorno, no esta implícita la idea de recortarlo de su universo sino de ubicarlo en él.

Está plasmada la idea de que nuevas ciencias significa iniciarse a través de ellas en nuestra condición de personas, de seres humanos.

Todas las disciplinas, tanto las ciencias naturales como las ciencias humanas, pueden hoy movilizarse para converger en la condición humana.

En cuanto se habla de disciplinas se alude de manera inmediata a la ciencia, la cual consiste en el conocimiento de las características de la realidad; aspira a formular, mediante lenguajes formales y estrictos, leyes que rigen los fenómenos relativos a la realidad.

Desde las ciencias se plantean dos clases de conocimiento: el vulgar y el científico.

El primero es el que otorga sentido común a las cosas; el segundo asigna validez científica a los hechos.

Si se busca en la historia, es posible hallar los diálogos de Platón, en los que se dice que tres son los requisitos para que sea conocimiento científico: creencia, verdad y prueba.

Sin embargo en la actualidad ninguno de los tres requisitos se consideran apropiados para definir conocimiento científico, pues sostienen que hoy en día no se exige una dependencia estricta entre prueba y verdad.

La epistemología sería entonces el estudio de las condiciones de producción y validación del conocimiento científico; contribuye a delimitar el objeto de estudio de la disciplina en cuestión.

Para fomentar el conocimiento se utiliza hipótesis y tratando de integrarlas en teorías, las que luego expresarán el pensamiento de los científicos.

La epistemología formula normas y establece un criterio de científicidad que indica pautas a las que deben ajustarse todas las investigaciones con carácter científico.

Los sujetos como personas nunca son elementos pasivos en el proceso de conocimiento, incluyen en él lo propio, incorporan algo, en un proceso en el cual los sujetos acumulan saber y se acercan a la realidad.

En la historia de las ciencias las disciplinas están totalmente justificadas intelectualmente, a condición de que mantengan un campo de visión que reconozca y conciba la existencia de vínculos y solidaridades.

Según E. Morin es necesaria una conciencia, la que Piaget llamaba el círculo de las ciencias, que establece la interdependencia de hecho de las diversas ciencias.

Las ciencias humanas se ocupan del hombre, pero como éste es un ser psíquico, cultural, biológico, estas ciencias deben tener arraigo en las ciencias biológicas, que a su vez deben considerar a las físicas, ya que ninguna es reducible a la otra.

2. ARRIBAR AL PENSAMIENTO COMPLEJO

Con el párrafo citado es posible inferir la necesidad de un pensamiento que dé cuenta de un conocimiento de las partes que dependa del conocimiento del todo y que el conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes; un pensamiento que analice los fenómenos multidimensionales en lugar de aislar, mutilando, cada una de sus dimensiones.

El pensamiento debe reconocer y analizar las realidades, espetando lo diverso y reconociendo, en forma paralela, la unidad de las partes en un todo.

El pensamiento que aísla y separa debe ser reemplazado por el pensamiento que distingue y une. El tipo de pensar disyuntivo debe cambiarse por otro, por el pensamiento complejo.

La reforma del pensamiento no partiría de la nada, pues tiene antecedentes en la cultura de las humanidades, la filosofía.

Hubieron dos revoluciones científicas que prepararon la reforma del pensamiento.

La primera sucedió con la física cuántica e implicó el colapso del universo, y el hundimiento de toda idea de unidad simple como base del mismo; provocó, con Popper y Bachelard, conciencia epistemológica sobre los presupuestos del saber científico.

La segunda revolución, implicó considerar conjuntos organizados o sistemas en detrimento del dogma reduccionista que reinó en el siglo XIX.

La complejidad invade nuevamente el mundo.

Gran cantidad de ciencias descubren campos diversos en los que los enunciados simples son falsos. Por otra parte ya se formaron principios de inteligibilidad de lo complejo y, a partir de la cibernética, de la teoría de los sistemas, de la teoría de la información, se elaboró la concepción de la auto-organización, capaz de concebir la autonomía, algo imposible según la ciencia clásica.

También la racionalidad y la científicidad comenzaron a ser redefinidas y complejizadas a partir de los trabajos de Bachelard, Popper, Jun, Holton, Lakatos, Feyerabend. Es factible que la reforma del pensamiento avance dejando esta huella, sostiene Morin.

La reforma del pensamiento necesaria generará un pensamiento del contexto y de lo complejo. Generará un pensamiento que vincule y afronte la falta de certeza.

El pensamiento vinculante reemplazará la causalidad unilineal y unidireccional por una causalidad en forma de anillo (bucle en el que los productos y los efectos son en sí mismos productores y causantes de lo que produce)) y multireferencial, complementa el conocimiento de la integración del todo dentro de las partes, une la explicación a la comprensión en el análisis de todos los fenómenos humanos, a partir del uso del pensamiento complejo.

Morin se pregunta cómo hacer uso de ese pensamiento, cómo abrir el pensamiento a la complejidad de lo real y responde que, hay que aprender a pensar la complejidad; que también es aprender a pensar interdisciplinariamente; asumir la ambigüedad y ambivalencia de cada uno de los aspectos; comprender el principio de polaridad; asumir la complejidad de toda causalidad; poseer una visión poli-ocular de cada fenómeno y de cada realidad; y comprender el proceso de bucle recursivo.

Arribar a un pensamiento complejo permitirá observar desde varias posiciones, pero para lograr posicionarse es preciso considerar aquellas metáforas que se encuentran presentes en el paradigma de la complejidad y por lo tanto asignan características especiales al tipo de pensamiento al que se desea llegar.

Las metáforas de la complejidad son tres: torbellino (vinculada con la idea de bucle recursivo), la dialógica y el holograma.

La metáfora del torbellino describe un movimiento constante que mantiene la estabilidad de los constituyentes. La metáfora de torbellino y bucle permiten comprender la forma en que un sistema de autoreproduce.

La metáfora dialógica supone una colaboración – conflicto como aspectos inseparables de la realidad (se enfrentan y se colaboran).

La tercera, el holograma, se trata de una imagen en donde cada punto contiene la información de todo el objeto (como un sistema de anillos, uno contiene al otro). Esta metáfora es clave , pues es la que representa la vida real.

Está planteada la idea de un pensamiento complejo y la necesidad de este tipo de pensamiento, para que la relación entre el pensamiento y la educación sea posible,

pues, según E. Morin hay una falta de adecuación en los saberes, así como lo expresa en el principio sistémico u organizativo en el que se une el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo, oponiéndose a la idea reduccionista.

Los saberes según el autor están divididos, seccionados en disciplinas, así como lo están las realidades, cada vez más multidimensionadas donde los conjuntos complejos, las relaciones y los intercambios entre las partes y el todo son nuevamente intangibles.

Es posible que si los conceptos de Morin fueran tomados por el actual sistema educativo reinante, en muchos puntos se presentarían los atavismos, entre las dos posturas; el teórico postula la forma en que aprenden la realidad los niños, de manera fraccionada y sin motivación para pensar lo complejo del objeto de conocimiento, pero por más que las materias se den en forma aislada, siempre estarán inscriptas en el contexto; el actual sistema educativo, desde las currículas, intenta enseñar el todo compuesto por partes y que se aprenda la complejidad de cada situación, afinidad ésta con la opinión de Morin, pero en la realidad del día a día, desde todos los niveles de la educación, nada es contemplado como un todo, como un tejido (complexus), porque en el aula sí están parceladas las disciplinas, ya que al momento de enseñar, se aíslan los objetos del entorno y se los estudia por separado en lugar de analizarlos en situación o vincularlos con el todo.

De manera progresiva la educación irá revelando la oposición entre la racionalización, sistema lógico, y la racionalidad, que intenta unir la experiencia con la coherencia, como también se analizarán los límites de la lógica y de las necesidades de un racionalidad no sólo crítica sino autocrítica.

Las escuelas ocupan un lugar importante, por ser la matriz y modeladora de los modelos de pensar y por su capacidad de instaurar la cognición y la búsqueda de la verdad, y sobre todo, por abrir sus fronteras instalando un lugar para interrogarse, cuestionarse a sí misma y entre los actores partícipes.

Es en este espacio en el que el pensamiento complejo tiene mayor participación, pues en los huecos de este entramado, es en los que se actúa, se crea, se interpreta.

Claro es, que en estos espacios también habrá quienes actúen en forma limitada, pero no hace esto suponer que no sean creadores ni creativos de ese pensamiento complejo, pensamiento vinculante, sino que será tarea, para quienes conforman el equipo educativo, rellenar esos espacios o puntos abiertos del entramado que obstaculizan o limitan el aprendizaje con un pensamiento complejo.

Existen en las instituciones educativas actores instituidos, los pioneros en la fundación de la institución, y los actores instituyentes, los que son, muchas veces, vividos como lo nuevo y amenazante y no como portadores de creatividad e iniciativa, es decir que, la reforma del pensamiento, se vería facilitada por ser aceptados estos últimos y considerados como portadores de nuevas ideas para rellenar los intersticios educativos y ayudar a tejer los puntos flojos del entramado para que no se escape la posibilidad de observar la realidad como un todo y no como una parcela.

Los seres humanos estamos inmersos en un mundo de complejidad creciente y de comprensión retardada; entonces es preciso un pensamiento capaz de aprehender la totalidad, capaz de forjar un modo de pensar esa complejidad.

La Teoría General de los Sistemas pretende tener un carácter interdisciplinar, un enfoque sistémico.

El surgimiento de este enfoque se debió a la insuficiencia de los enfoques analítico-mecánicos para el estudio de los sistemas vivos y la necesidad de un saber de totalidad que supere la versión y visión fragmentaria de la realidad.¹⁶

Los enfoques analítico mecánicos fueron suficientes para el campo de la biología y de las ciencias humanas, pero no tenían una visión de totalidad.

La otra preocupación pretendía verlo desde la unidimensionalidad.

En el origen de la TGS, hay una serie de preocupaciones que coinciden plenamente en la aparición y desarrollo de la interdisciplinariedad.

El camino hacia la conjunción de disciplinas supone también un actitud intelectual. Ésta actitud es una forma de reconocimiento de la problemática de la complejidad.

Aquí se plantean tres dimensiones que sí serán suficientes para el abordaje de la realidad y que componen un mismo enfoque: el sistémico / /dialéctico/ ecológico.

¹⁶ **Ander-Egg, E;** “ Interdisciplinariedad en educación “ Magisterio Río de la Plata; Bs. As; 1994.

Los mismos se abordarán en forma independiente para una comprensión adecuada. En los modelos sistémicos se expresarán algunos de los aportes de la teoría de la comunicación, ya que es un tipo de modelo indispensable para el abordaje en interdisciplinas.

El modo de abordaje sistémico es porque toda esfera de la realidad tiene una constitución sistémica.

Para comprender por qué sistémico es preciso definir sistema como un todo unitario y organizado, compuesto por dos o más partes que relacionadas entre sí, por su misma naturaleza, constituyen una complejidad organizada.

Los sistemas complejos incluyen sistemas inferiores.

En el ámbito de la educación cada proceso educativo, que se analiza debe ser considerado como un aspecto de la totalidad o de las totalidades de las que forma parte. Sólo dentro del sistema que lo incluye, se entiende la significación de las intervenciones socio-educativas sobre esa misma realidad.

El enfoque interdisciplinar también es dialéctico en cuanto procura captar el movimiento mismo de la realidad, cuyas partes están en relación activa, en un proceso incesante provocado por los factores múltiples que se entrecruzan en la dinámica misma del tejido social.

Este modelo considera un enfoque totalizador; presupone superar la dicotomía entre teoría y práctica; lograr un pensamiento crítico; quitar los velos que cubren la realidad; y establecer una perspectiva utópica, que se apoya en el presente.

2.1 Modelo Ecológico.

Para el enfoque ecológico nada ocurre de modo aislado, nadie actúa en forma totalmente independiente, todo está condicionado.

El ambiente ecológico se concibe como una disposición seriada de estructuras concéntricas en la que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan: **microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.**

En cada nivel, los factores, son fortalecidos o modificados por los del otro nivel.

“Todo está relacionado con todo o todo está relacionado con los demás”¹⁷

Para hacer precisa la relación entre lo planteado por la OMS y el modelo ecológico, se intentará ofrecer brevemente las definiciones de estas estructuras en las que se desarrollan todos los seres humanos.

¹⁷ Ander-Egg, E; op. cit.

El **Microsistema** es el patrón de relaciones interpersonales, roles y actividades que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales: los factores de rol, actividad y la relación interpersonal conforman los componentes del microsistema.

Para enriquecer esta breve caracterización se abordarán sintéticamente las ideas de Kurt Lewin sobre ambiente . El autor sostiene que el ambiente tiene mayor significación según la forma en que es percibido por cada ser humano, que actúa dentro de él y con él.

El **Mesosistema**: comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente. Es un sistema de microsistemas.

Se forma o se amplía cuando la persona en desarrollo entra en un nuevo entorno.

En el **Exosistema** han de ubicarse uno o más entornos que no incluyen a la persona como actor activo. Por ejemplo: en los niños podría ser, el trabajo de los padres.

Por último el **Macrosistema**, el cual hace referencia a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (los nombrados en los párrafos anteriores) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias que sustente estas correspondencias.

En la definición de macrosistema, menciono a los patrones que podrían existir, a fin de emplear el concepto del macrosistema más allá de la limitación del statu quo para incluir los posibles esquemas para el futuro que se reflejan en la visión que tienen de una sociedad sus líderes.

Los aspectos del ambiente que modelan con más fuerza el curso del desarrollo psicológico, sin duda aquellos que tienen significado para la persona en una situación determinada.

Toda transición ecológica es consecuencia de los procesos de desarrollo, preparando la escena para que se produzcan y estudien los fenómenos del desarrollo.

Así el desarrollo ontogenético representa la herencia que los padres que maltratan a sus hijos traen consigo a la situación familiar y al rol parental. La propia historia de crianza de los padres, el tipo y la calidad de atención que recibieron durante

su infancia estarían condicionando o explicando la capacidad para cuidar, atender y educar adecuadamente a sus hijos.¹⁸

Así como es posible diferenciar las estructuras que componen el ambiente ecológico de cada persona, también los esquemas varían para los distintos grupos sociales, económicos, étnicos, etc. reflejando sistemas de diversa índole que, a su vez, contribuyen a eternizar los ambientes ecológicos específicos de cada grupo.

Continuando se adscribe que el desarrollo no se produce en el vacío, sino que siempre está incluido y se expresa a través de la conducta en un determinado contexto ambiental.

Durante toda la vida se está expuesto al contacto con otros, pues de lo contrario no se conformarían las sociedades, es decir que, siempre el ser humano se puede ir tiznando de los colores del sistema en el que se desarrolla, pero quienes conforman el microsistema junto a esta persona son los responsables de proporcionarles, primero en los Protoaprendizajes y segundo en los Deuteroaprendizajes¹⁹, las herramientas como para que esos tiznes no inhiban el desarrollo y desenvolvimiento funcional.

Con esto es posible expresar que todos los aprendizajes diseñan la manera de relacionarse con los otros y con los objetos de conocimiento presentes en los entornos.

2.2 La Comunicación.

La teoría de la comunicación también se desarrolla bajo el paradigma sistémico. P. Watzlawick describe los axiomas de la comunicación y sus patologías.

Plantea la comunicación como la organización de la interacción y ésta como un sistema.

Es posible inferir que, si una familia es un sistema y cada uno de los integrantes son las partes con cualidades particulares, y esto hace a la comunicación, en aquellas familias en las que los vínculos son violentos ¿no hay comunicación?

Pero al citar los axiomas de la teoría de la comunicación se descubría que es un error, pues el 1^o de ellos es “es *imposible no comunicarse*”; por lo tanto en todo

¹⁸ **Bringiotti, Ma. Inés;** “Maltrato Infantil” en “La escuela ante los niños maltratados”; Editorial Paidós; Bs As;

¹⁹ **Quiroga Ana;** “Matrices de Aprendizaje”

sistema familiar existe una forma de comunicarse , aún cuando se trate de una familia violenta esta en juego el aspecto conativo de la comunicación.

Retomando los escritos sobre la teoría, se encuentra que los sistemas interaccionales serán dos o más comunicantes en el proceso, o en el nivel, de definir la naturaleza de su relación.

Otros de los aspectos para considerar es que para un sistema dado, el medio es el conjunto de todos los objetos cuyos atributos al cambiar afectan el sistema y también aquellos objetos, cuyos atributos son modificados por la conducta del sistema.

La familia es un sistema abierto pues está caracterizada por la equifinalidad, la totalidad y la retroalimentación.

Equifinalidad: en un sistema circular y automodificador, los resultados no están determinados tanto por las condiciones iniciales, como por la naturaleza del proceso o los parámetros del sistema. Es decir que, idénticos resultados pueden tener diversos orígenes, porque lo decisivo es la naturaleza de la organización.

Totalidad: cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras que un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total. Un sistema se comporta como un todo inseparable y coherente, no como una suma de sus partes, sino como una *gestalt*, atendiendo a la complejidad.

Retroalimentación: es el proceso por el cual cada una de las partes de interrelaciona con las otras . junto con la circularidad constituyen el modelo causal adecuado para una teoría de los sistemas interaccionales.

Las argumentaciones sobre comunicación se dividen así: una centrada en el lenguaje y la otra en las actividades como medio constructivo.

La primera dice que se vive dentro del lenguaje y no hay nada fuera de él. Y la otra , no la contradice, sino que conforma una alternativa. Esta posición sostiene que se vive inmersos en actividades sociales, que el lenguaje está en nuestros mundos pero no es el parámetro de éstos, sino que forma parte de nuestras actividades.

El lenguaje es una parte en el sentido de que impregna la totalidad, pero no coincide con esa totalidad; no es la totalidad. Este enfoque es el Construccinismo social.

2.3 Construccinismo social.

El Construccinismo Social se apoya en una posicin filosfica. Tambin se apoya en los juegos del lenguaje y en su nfasis en que reglas no son algo diferenciado de la actividad misma. El tercer punto de apoyo es la Teora de los Sistemas.

Las ideas bsicas del construccinismo social son:

- A. *El mundo social consiste en actividades. Es as como se vive y se inicia la vida.*
- B. *Los seres humanos tienen una capacidad innata para hacerse un lugar en esta clase de juegos.*
- C. *Las actividades se estructuran segn ciertas reglas de obligatoriedad acerca de los que debemos o no debemos hacer.*
- D. *Los juegos pueden ser entendidos, slo centrndose en el producir y el hacer.*
- E. *La quinta idea seala que cuando se incorporan estas pautas de interaccin social semejantes a juegos nunca nos incorporamos a un solo juego.*

Un acto apropiado para un juego no resulta, con frecuencia, apropiado para otro; la estrategia ganadora en un contexto puede ser, en otro, una receta destinada al fracaso.

Para continuar es preciso referirse a algunas implicaciones de la perspectiva del construccinismo social. Esta perspectiva cuestiona muchas ideas bsicas acerca de quiénes somos, de la vida de la tica y de las instituciones sociales.

En la descripcin que realiza Pearce²⁰ enumera tres ideas sobre el empleo de esta perspectiva.

La primera es la que hace referencia a la nocin de individuo o de *self*, refiriéndose a ese s mismo /*mi mismo o self*.

La segunda implicacin est centrada en el significado de las acciones que realiza todo ser humano.

La tercera es la nocin de contexto. Los contextos tienen suma importancia, pues siempre actuamos desde y hacia ellos.

²⁰ Pearce, B; op cit.

El contexto en el que se encuentra cada individuo prefigura la forma en que debe actuar. Se actúa hacia un contexto que puede ser muy distinto de aquel desde el cual se había comenzado a actuar. La mayor parte del tiempo las acciones encajan con lo prefigurado, en cuyo caso producen pautas de interacción social semejantes a juegos existentes: reproducen el contexto.

Podemos encontrar dos tecnicismos, uno habla de la fuerza contextual (la prefigurada por el contexto vigente) y el otro corresponde al de la fuerza implicativa (lo que la acción realizada implica para el contexto).

Es posible que una situación que tenga la suficiente fuerza implicativa pueda cambiar el contexto en que sucede.

Desde esta perspectiva se puede preguntar: ¿Por qué persisten ciertas relaciones sociales que causan problemas?. Sería ésta una de las preguntas esenciales para hacerse ante el planteo del maltrato infantil. ¿Es factible que los adultos se hagan esta pregunta? ¿Cuáles son las fuerzas contextuales que prefiguran acciones que reproducen esos contextos? *¿Qué clase de acciones son suficientemente diferentes de la fuerza contextual, suficientemente inapropiadas para el contexto como para tener la fuerza implicativa que origina un cambio en el mismo?*²¹

Situarse en el paradigma de la complejidad posibilita el abordaje de un sujeto integral, tal como se lo viene describiendo, con un pensamiento complejo y que cuando aprende pone en juego sus estructuras cognitivas y afectivas que se manifiestan a través de un accionar que se interpreta como conducta molar. ¿Pero cómo abordar las problemáticas?.

Un psicopedagogo en su tarea considerará la complejidad, deberá situarse en un lugar de irreverencia terapéutica, sosteniendo un espacio de no saber, que garantice la capacidad de sorprenderse, dudar de aquellos aspectos que los sentidos captan como verdades absolutas.

El profesional deberá reformular su manera de pensar para abordar el objeto desde la complejidad, reconociendo que ha de transitar un proceso en el que, la tarea, es una co-construcción, modificando y modificándose.

²¹ Pearce, B; op. cit

El terapeuta irreverente es un estratega que siempre evita la certidumbre de las verdades últimas, es capaz de reflexionar sobre los efectos de la propia práctica con responsabilidad y ética profesional para evitar los efectos nocivos que pueden repercutir en los consultantes.

Cualquier forma de estabilidad se convierte en el terreno propicio para gestar nuevos cambios, que generan nuevas estabilidades, cualquier intento por explicar su interacción por vía causal es sólo una historia construida por un observador y ésta podría ser inútil.

La curiosidad del profesional da la oportunidad para construir nuevas formas de acción logrando ubicarse en el rol de actores participantes en el relato terapéutico o como artífices de la conversación.

Como actor participante en el relato terapéutico, el profesional debe saber que construye diferentes relaciones como, actores participantes, que intenta desbloquear las construcciones lógicas que mantiene el estado estanco del sistema.

Si el profesional se posiciona como artífice de la conversación, utiliza el rol particular que emerge del contexto interactivo para actuar convirtiéndose muchas veces en actor y director de la sesión terapéutica psicopedagógica.

El profesional de la psicopedagogía debe recordar que su posición, construida en un momento interactivo-complejo, es una co-construcción, el terapeuta comparte la responsabilidad por el contexto que emerge en la terapia.

La acción en devenir necesita un contexto interactivo de significación que le otorgue y proporcione coherencia.

La selección, por parte del terapeuta o consultante, de una interpretación o conducta particular siempre emerge en la situación terapéutica y está ligada a la acción de los otros, generando un contexto que proporciona la oportunidad para que emerjan aspectos no previstos.

Si se posee en una posición de certeza absoluta, la terapia toma un rumbo lineal, determinado de antemano.

La forma tradicional de pensar obtura la mira del psicopedagogo, es preciso aprender a pensar en circularidad y recursividad, conceptos aportados por Morin²², para favorecer la configuración de un nuevo pensamiento y un discurso diferente en el que el

²² **Morin, Edgar**; “La cabeza bien puesta”; Ediciones Nva Visión; Bs. As; 2001.

profesional sea irreverente. Este profesional entrará en un proceso con sus propias visiones de la realidad y con su **E.C.R.O.**

Según Cecchin²³ *“el terapeuta asume la responsabilidad por sus acciones y opiniones; la irreverencia o prejuicios pueden tomar una nueva posición para reelaborar o redescubrir su lugar en la relación terapéutica”*

²³ **Morin, Edgar;** “ La cabeza bien puesta”; Ediciones Nva Visión; Bs. As; 2001.

²³ **Cecchin, C;** “ Construccinismo Social e Irreverencia terapéutica”; Bs As; Paidós.

CAPITULO III

Maltrato infantil: Producto de múltiples factores.

Artículo 8

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

1. CONCEPTO DE VIOLENCIA

En primer lugar se intentará revelar aquellos conceptos sobre violencia, enfocados desde distintas teorías, necesarios para una primera comprensión de las situaciones agresivas que se presentan en los variados contextos en los que un sujeto de desarrolla.

1.1 Abordaje Psicoanalítico.

Sigmund Freud

Sigmund Freud desarrolla los conceptos de pulsión y de instinto relacionándolos como procesos dinámicos por tener sus inicio en el organismo y en el psiquismo humano.

Desde la teoría freudiana., la violencia o pulsiones destructivas son derivadas de la pulsión de muerte en su proyección hacia el exterior. Estos impulsos tiene su inicio en la constitución del organismo y el psiquismo del individuo.

Anna Freud

Las concepciones elaboradas por Anna Freud, son abordadas con el fin de otorgarle un significado a las conductas violentas que, tal vez encuentren sus orígenes en el desarrollo emocional o en una patología determinada. Se intenta dar cuenta de cuán importante es, ese desarrollo en la edad adulta, para el establecimiento de los vínculos en todos los entornos circundantes de ese sujeto.

Anna Freud describe el desarrollo del niño y del adolescente, abordando todos los aspectos que intervienen en el proceso de crecimiento de una persona.

En relación a la concepción de agresión, plantea diferentes teorías:

a) La agresión como función del yo: la teoría de la frustración

Esta teoría plantea *que los impulsos agresivos se hallan a disposición del yo para sus propósitos de preservar la vida y salvaguardar los beneficios de la satisfacción instintiva*²⁴. Se observó que el niño reaccionaba con la agresión siempre que no se gratificaba un deseo instintivo o que se lo coartaba deliberadamente a través de la intervención del ambiente. Estas ocasiones surgen en forma continuada e inevitable durante las fases pregenitales del desarrollo, puesto que los deseos sexuales pregenitales, debido a su carácter primitivo, fantástico y no realista, se encuentran condenados, en gran medida, a permanecer insatisfechos.

b) La agresión como expresión del instinto destructivo: la teoría de los instintos de vida y de muerte.

En el desarrollo posterior de su teoría de los instintos, Freud (1920) abandonó la concepción de "los instintos del yo", decidió atribuir naturaleza y origen instintivo a las manifestaciones agresivas y les otorgó por consiguiente en su evaluación el mismo status que a las manifestaciones del sexo. Según este supuesto, que se conoce como la "teoría de los instintos de vida y de muerte", todo el repertorio de los impulsos instintivos se agrupa bajo estas dos fuerzas principales: *“la fuerza de la vida que sirve a los propósitos de la preservación, la propagación y la unificación de la vida, y el*

²⁴ Freud, Anna; op.cit.

*instinto de muerte o fuerza destructiva que sirve a la meta opuesta de deshacer las conexiones establecidas y destruir la vida”.*²⁵

El sexo representa la fuerza de la vida; la agresión, la fuerza destructiva.

En la observación clínica no es posible estudiar en forma pura ni el sexo ni la agresión. Los dos instintos fundamentales combinan mutuamente sus fuerzas o actúan enfrentándose, y a través de estas combinaciones producen los fenómenos de la vida.

El desarrollo de la agresión se halla inseparablemente unido a las fases de desarrollo de la sexualidad infantil. En cada uno de los niveles del desarrollo sexual (oral, anal, fálico) los impulsos agresivos se manifiestan en formas diferentes, y a través de sus manifestaciones les prestan fuerzas a las expresiones de la vida amorosa del niño. Sin esta mezcla de agresión, los impulsos sexuales serían incapaces de alcanzar ninguna de sus metas.

La fusión de los instintos sexuales con la agresión hace posible al niño afirmar sus derechos a la posesión de sus objetos amorosos, competir con sus rivales, satisfacer sus curiosidades, desplegar su cuerpo o sus capacidades, inclusive apoderarse de su alimento y destruirlo comiéndolo.

*Del mismo modo, en la vida sexual adulta normal, la ejecución del acto sexual presupone por parte del varón una agresión suficiente como para lograr un dominio del compañero sexual*²⁶.

Cuando, en los casos anormales, debido a la represión y a la inhibición de la agresión, esta mezcla no se produce por ausencia de las fuerzas destructivas, la sexualidad se torna ineficaz y la agresión se puede convertir, en principio, una herramienta para lograr la satisfacción, pero con el pasar del tiempo, puede suceder que esta estrategia se convierta en intolerable para el otro o se la utilice con fines de sometimiento y maltrato.

²⁵ **Freud, Anna;** “ Psicoanálisis del desarrollo del niño y el adolescente; Editorial Paidós; 2^{da} Reimpresión, España, 1985.

²⁶ **Freud, Anna;** op. Cit.

En la vida genital adulta esto da por resultado la impotencia. y como posible consecuencia, el inicio del ciclo de violencia en la pareja o sobre los descendientes.

Se podría inferir que quien somete estaría buscando satisfacer esa impotencia u otro impulso.

“ En las fases pregenitales de la niñez los cuadros clínicos producidos son las perturbaciones de la alimentación, la debilidad de las adhesiones emocionales, en especial de las manifestaciones del Edipo, la inhibición de la curiosidad y los logros intelectuales, la pérdida del placer en los juegos, etcétera ”²⁷.

Los impulsos agresivos, en cambio, cuando por alguna razón no están fundidos con los impulsos sexuales, se manifiestan como tendencias puramente destructivas, criminales y, en esta forma, incontrolables e inmanejables.

c) La teoría psicoanalítica de la agresión

El carácter agresivo se lo atribuyó primeramente al carácter elemental de la sexualidad infantil misma y después se lo reconoció como expresión las apetencias destructivas.

En la actualidad, la agresión y la destrucción, sus expresiones y sus desarrollos ocupan el centro del interés de la psicología dinámica.

d) Agresión dirigidas contra el cuerpo del propio niño

En las fases muy tempranas la energía agresiva puede descargarse sobre el propio cuerpo del niño, del mismo modo que la energía sexual (libido) puede descargarse mediante actividades autoeróticas. Son un ejemplo de este hecho las actividades llamadas golpeteo de la cabeza en que incurren los infantes, un equivalente autodestructivo de la actividad rítmica autoerótica del balanceo. El golpeteo de la cabeza se produce con menor frecuencia que el balanceo, está en el límite de la conducta anormal y a veces puede dar como resultado daños reales. Lo mismo vale para la actividad autodestructiva bastante poco frecuente de tirarse el pelo, que exhiben a veces infantes y niños pequeños.²⁸

²⁷ Freud, Anna; op. cit

²⁸ Freud, Anna; op. Cit.

A partir de este estadio de desarrollo es esencial para la normalidad del niño que los deseos agresivos se aparten del propio cuerpo del niño y se dirijan a los objetos animados o inanimados del ambiente.

En un estadio posterior, la agresión volverá a utilizarse normalmente de modo autodestructivo. Pero estará entonces depositada en el superyó y se dirigirá contra el yo, y no contra el cuerpo.

e) Agresión dirigida hacia el mundo objetal.

En las relaciones del niño con el mundo objetal, los elementos eróticos y los destructivos se hallan íntimamente entrelazados siendo difícil determinar en cualquier reacción dada qué es lo que ha aportado a la misma cualesquiera de estos conjuntos de instintos.

En cada una de las fases sucesivas de desarrollo pregenital, la energía agresiva constituye un añadido indispensable al deseo sexual (libidinal).

Los cuadros de conducta del niño que nos son familiares incluyen invariablemente ambos elementos. Encontramos natural que la primera adhesión emocional del infante pequeño, al comienzo con el pecho de la madre y después con la persona misma de ésta, muestre las mismas cualidades características de avidez insaciable y agresiva que conocemos a partir de su actitud frente al alimento.

En el estadio oral, el infante destruye aquello de lo que se apropia (succiona el objeto hasta exprimirlo, trata de ingerirlo todo).

En el siguiente, el nivel anal, la fusión entre las tendencias eróticas y agresivas es obvia.

Los niños de uno a dos años manifiestan un tipo de amor peculiarmente posesivo, y agotador hacia sus madres.

La actitud indagadora, originariamente sexual, de los niños destruye los objetos inanimados hacia los que se dirige; los juguetes queridos son, por lo normal, juguetes maltratados; al igual que los animales domésticos. En estos estadios pregenitales no es odio sino amor agresivo lo que amenaza destruir su objeto.

Durante la organización sexual fálica, las mezclas entre sexo y agresión son de una naturaleza más adulta. En este nivel de desarrollo, los varones dominan, pero también protegen a sus madres o a otros objetos amorosos. Cuando el elemento agresivo se halla unido con las tendencias exhibicionistas' el objetivo combinado consiste en impresionar y de este modo someter al objeto amoroso²⁹.

1.2 Abordaje desde diversos aportes teóricos.

Otro grupo de teorías es el de los **conductistas**, diametralmente opuesta al grupo anterior (psicoanálisis) ; el comportamiento humano es modelado por la influencia del medio ambiente (lo social y lo cultural). Su objetivo es producir los refuerzos necesarios para provocar el comportamiento deseado.

Es posible también considerar aquellos datos que son aportados por la **O.M.S (Organización Mundial de la Salud)**, cómo un tercer grupo de aportes teóricos, que 1996, en la 51° Asamblea Mundial de la Salud, ha reconocido a la violencia como un problema, también de salud pública.

En la Argentina los servicios hospitalarios tanto de urgencias como de atención psicológica, experimentan a diario una creciente demanda originada en hechos violentos.

En Octubre de 2002, la OMS presentó un ***Informe Mundial sobre Violencia y Salud*** que describe la magnitud y los efectos del problema en el mundo, así como los factores de riesgo, comunes a muchas de las sociedades.³⁰

No solo se aborda la violencia como **dificultad humana**, sino que también examina los aspectos de la violencia infantil y la negligencia de quiénes deben cuidar de los niños; la violencia juvenil, la violencia contra la pareja, la violencia sexual, el maltrato de ancianos, el suicidio y la violencia colectiva.

²⁹ Freud, Anna; **op.cit.**

³⁰ Suplemento del Diario del Mundo Hospitalario “ La violencia, un problema de la salud pública”; Año 9 N° 83; Noviembre 2002

La violencia provoca más de 1.600.000 muertes en el mundo, muchas de ellas como consecuencia de golpizas, originadas en causas no justificadas

La violencia es prevenible, no es una cuestión social intratable o una condición inevitable de la humanidad. Resulta de la interacción de múltiples factores, interpersonales, individuales, comunitarios y sociales.

La violencia es un tema sensible que implica problemas morales, ideológicos y culturales; es un fenómeno difuso y complejo. La variedad de códigos morales en el mundo hacen de esta cuestión una de las más cambiantes y sensibles.

La OMS define a la violencia así: “ *El uso intencional de la fuerza o el poder físico, o la amenaza de usarlo, contra uno mismo, otros, grupo o comunidad, tanto que resulte o tenga una alta probabilidad de resultar en lesión, muerte, daños psicológicos, mal desarrollo o privación*”.

Como se ha señalado en párrafos anteriores y en el Capítulo III en el apartado de Maltrato Infantil , la violencia es un fenómeno complejo que puede tener sus raíces en múltiples factores: biológicos, psicológicos, sociales, culturales, y económicos.

El *Informe Mundial sobre Violencia y Salud* toma el modelo ecológico descrito por Bronfenbrenner³¹, quien señala la importancia del ambiente ecológico.

Los niveles en los que se divide la violencia , según la O.M.S, en términos generales, es la siguiente:

I. **Sucesos históricos, biológicos y personales**, que influyen en las conductas individuales e incrementan las posibilidades de convertirse en víctima o en victimario.

II. **Relaciones íntimas**, que exploran cómo esas relaciones incrementan el riesgo de ser una víctima o victimario.

III. **Contextos comunitarios**, que busca identificar si estos escenarios favorecen una u otra postura.

IV. **Acontecimientos sociales**, que ayudan a crear un clima en el cual la violencia sea fomentada o inhibida.

³¹ **Bronfenbrenner, V**; “ La ecología del desarrollo Humano”; Editorial Paidós; Barcelona, 1987.

Es posible presentar una definición acabada de maltrato infantil en lugar de la presentada por la OMS, ya que muchos son los que se han ocupado de buscar soluciones a este gran problema que hoy se presenta como parte de los sucesos cotidianos familiares y sobre el cual aún existen muchas hipótesis.

Habiéndonos ubicado en una breve reseña de violencia desde variados aportes teóricos, ya es tiempo de enunciar que la agresión es ocasionada por diferentes causas que se fusionan, es decir que , el problema sería el resultado de la articulación de lo individual, familiar y social.

Por lo tanto considero necesario incluir el concepto de circularidad.

La **circularidad** describe las relaciones de tal modo que las consecuencias siempre retornan al punto de partida como causas iniciando un nuevo círculo.

Para la temática aquí abordada, tomaré la acepción porque me permite relacionarlo con la violencia, ya que ésta siempre vuelve al punto de partida, siempre regresa al objeto al que le propicio el maltrato, y muchas veces con mayor furia.

De tal modo si utilizamos un pensamiento circular para referirnos al funcionamiento social, observamos que, así como las familias son definidas por la cultura, son a su vez parte de sus cambios y transformaciones a través de la acción de sus miembros.

El ser humano tiene un elevado potencial para la violencia y todo tipo de relación íntima y familiar tiene el potencial de ser violenta (Fuster García, Enrique)³².

Claro está que siempre existen factores que favorecen o incrementan determinadas características de las personas, las cuales en relación con las características propias de otros, tal vez no sean la mejor fusión, despierten el impulso o el instinto de la violencia hacia ser más indefenso.

Y es aquí donde hay que detenerse, para ir tomando algunas concepciones precisas para abordar la temática de maltrato infantil.

³² **Fuster García, Enrique;** “ Las víctimas invisibles de la Violencia Familiar”; Cap 1

Hablar de violencia en relación con los niños lleva a pensar en un amplio espectro de violencias, todas las clases desatadas en la historia de la humanidad como ya se ha descrito en el Capítulo I de este trabajo

El planteo de las problemáticas de la infancia adquiere una importancia relevante en el ámbito del mundo.

¿ Cómo se ubica al niño en la sociedad actual?

¿ Cómo se ve al Niño? ¿ Es Sujeto de derechos?

No hay que negar que la situación de la niñez, ha mejorado, pero la construcción de la niñez ha pasado por el acontecer histórico.

La sociedad actual se encuentra sumergida en la violencia, pero no debemos olvidar que no es propia, sólo, de esta época como se ha señalado en el Capítulo I de este trabajo, ya que la historia de la infancia, la historia de la vida de las familias y la historia de las mujeres, describen una historia teñida de abusos, malos tratos y negligencia.

Si bien la violencia ha aumentado debemos detenernos a pensar si no es consecuencia de factores que también se han incrementado en la sociedad toda, dentro de las vidas privadas y en la vida social.

Todos aquellos factores que fueron destruyendo los valores humanos son los mismos que desencadenan el maltrato infantil y las relaciones violentas entre niños de corte edad.

Para la elaboración del presente trabajo y de este capítulo, se han tomado varios cuerpos teóricos , pero ninguno como único y acabado, sino que se han sustraído todos aquellos principios que permitieran acceder a la definición más válida de Violencia y sus orígenes.

Aunque todavía es prematuro, puedo decir que el hombre es un ser histórico que cambia su comportamiento según el espacio y el tiempo, aún cuando considero que el hombre violento no discrimina contextos de acción ni objetos sobre los cuales descarga las pulsiones (energías).

2. CONCEPTUALIZACION DE MALTRATO INFANTIL.

“ Se define maltrato infantil como cualquier daño físico o psicológico no accidental contra un menor de dieciseis años, ocasionado por sus padres o cuidadores, que ocurre como resultado de acciones físicas, sexuales o emocionales de omisión y que amenazan el desarrollo normal tanto físico como psicológico (y social) del niño” (Gracia Fuster y Musuti Ochoa, 1993.)³³

Jorge Corsi, nos introduce en el tema considerando que, desde el mismo momento en que el maltrato y la violencia familiar fueron descubiertos y definidos como graves problemas sociales, los estudios y las investigaciones realizados en diferentes países coincidieron en cuanto a los “qué” y a los “ cómo” del fenómeno, pero las diferencias surgieron al plantearse las cuestiones del “ porqu’r” del maltrato, el abuso y la violencia.

El maltrato es provocar en un otro sensaciones intolerables, ir más allá de los límites del otro. Es factible pensar al maltrato infantil como deshumanización, como no reconocimiento.

Se puede inferir entonces que, la violación, el sometimiento, el abandono, son formas de desconocimiento del otro. Reiteradas veces en los senos familiares, se hace esto con los niños. Se los fuerza a ser otro, negando sus posibilidades y su historia.

Algunos autores coinciden en considerar modelos que, en general, procuran dar cuenta de la explicación del tema.

Los modelos postulados son:

- a) Modelo centrado en el Individuo
- b) Modelo centrado en el medio social y el individuo
- c) Modelo centrado en el individuo, en el medio y en su historia.

a) **Modelo centrado en el Individuo:**

En los modelos considerados se coincide en poner el acento en una anomalía psicológica propia del sujeto victimario.

³³ **Gracia Fuster, E y Musuti Ochoa, G;** “ El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo”; Madrid; Ministerio de Asuntos Sociales, 1993.

Los primeros estudios respecto de la violencia y el maltrato infantil, que parten desde la medicina, la psiquiatría y la psicología, relegan a un segundo plano una *“posible relevancia causal de factores externos a la persona del victimario”*³⁴

Para una mejor comprensión de las características de quien maltrata, se presenta una breve descripción sobre la personalidad psicopatológica del responsable de la violencia:

- baja tolerancia al estrés de la vida cotidiana
- incapacidad e inadecuación para el ejercicio del rol y la función paterno- materna;
- inmadurez, egocentrismo e impulsividad;
- frustración debido al cambio de roles familiares, sobre todo en la relación de pareja;
- bajo nivel intelectual;
- carácter antisocial, a partir de conductas desviadas;
- alcoholismo o drogadicción;
- perversiones sexuales.

La tendencia a considerar, en los primeros años de investigación, que la persona que ejerce maltrato dentro de la familia padece algún tipo de trastorno mental, permitía traer tranquilidad al calificar e imputar de enfermos o anormales a los padres que maltrataban a sus hijos.

Según Fernández ha existido gran dificultad para probar esta hipótesis: la enfermedad mental del victimario es causa de violencia y / o maltrato. Las investigaciones adolecen de problemas de definición, en tanto, una persona enferma mental varía, en cuanto su comportamiento y la consideración sobre ésta de sociedad en sociedad, de ambiente en ambiente, dependiendo de las circunstancias especiales de la vida del sujeto.

Otro enfoque se refiere a la utilización de drogas y alcohol. Esta posición se ha redimensionado, asociando el alcoholismo y la drogadicción a mecanismos mediante los cuales se facilita la supresión de las inhibiciones, pero no con la predisposición a recurrir a cualquier forma de violencia.

³⁴ **Grossman, C y Mesterman;**” Maltrato al menor. El lado oculto de la escena familiar”; Bs As; Universidad; 1992.

Tomar una explicación que resuma un modelo u otro, formalizaría un reduccionismo al simplificar un fenómeno social muy complejo.

Eliana Gil³⁵ resume que tal reduccionismo trae más dificultades que beneficios:

“ Si bien muchos clínicos investigadores buscan respuestas simples a los complejos problemas de la violencia en una familia, hasta la fecha la investigación señala con mucha claridad que las explicaciones unilaterales del abuso en perjuicio de los niños y la violencia en el seno de la familia son inadecuadas, inexactas y engañosas”.

b) Modelo centrado en el medio social y en el individuo.

Son los modelos que introducen una lectura sociológica de la situación.

Estos modelos intentaron explicar el fenómeno recurriendo a variables tales como clase social, estatus económico, distribución del poder dentro de las sociedades y dentro de las familias, violencia institucional y política, etc.

Grossman³⁶ incluye dentro de esta perspectiva a H. Kempe, quienes fueron los primeros en describir lo que denominaron “ síndrome del niño golpeado”, concepto que fue ampliado con el descubrimiento de otras formas de maltrato como: el abandono, la negligencia y el abuso sexual.

Las investigaciones realizadas desde esta perspectiva develaron que gran parte de los padres que maltratan a sus hijos habían sufrido privación afectiva y malos tratos en su infancia, llegando a ser ellos mismos padres sin maduración psicológica necesaria para ese rol.

Kempe³⁷ considerará cuatro factores vinculados con el maltrato:

1- La repetición, de una generación a otra, de pautas de comportamientos violentas, negligencia o privación de (física o emocional) por parte de los padres.

2- El niño considerado indigno de ser amado o desagradable, desde la percepción de los padres a sus hijos; la consideración de que con el castigo físico instrumentan un método apropiado para corregirlos y educarlos conforme con sus expectativas.

³⁵ Gil, Eliana; “Tratamiento sistémico de la familia que abusa” ; Granica; Bs. As; 1997

³⁶ Grossman, C y Mesterman, S; op.cit

³⁷ Kempe, Henry y otros; “ Niños maltratados”; Editorial Morata; Madrid; 1979

3- *Es más probable que los malos tratos tengan lugar durante un período de crisis, lo que pone de relieve las dificultades de estos padres que maltratan para adaptarse a la vida adulta.*

4- *En el momento conflictivo no hay líneas de comunicación con las fuentes externas de las que podrían recibir apoyo. Presentan estos padres dificultades para pedir ayuda a otras personas, y dan cuenta de su tendencia al aislamiento y a carecer de amigos o personas de confianza.*

Por su parte Gulotta sostiene que la réplica violenta no puede ser considerada sólo como un modo de descargar la agresión, sino que, dinámicamente, tiene su aparición como una función defensiva: como modo de resguardar la integridad del yo en el momento en que la frustración pone de manifiesto el proyecto de vida y la realización personal.

Este aprendizaje prematuro respecto de los comportamientos de maltrato a los hijos por parte de estos padres, en donde estas conductas se asumen como método de resolución de los conflictos en general, y de los familiares en particular, se ve forzado más tarde por otras influencias culturales.

Desde el modelo socio cultural se desarrollan algunas teorías tales como:

- *Teoría Funcional:* sostiene que la violencia permite mantener la adaptabilidad de la familia a las circunstancias externas en el cambio, desde un sentido de su supervivencia.
- *Teoría Cultural:* pone de relieve que las normas y los valores sociales atribuyen un significado al uso de la violencia; se busca con ello dar cuenta del hecho de que algunos sectores son más violentos que otros: “ poseen reglas culturales que la legitiman y necesitan”.
- *Teoría de los Recursos:* especifica que la violencia es uno de los de los medios para que el individuo o la comunidad puedan mantener o mejorar sus propias condiciones.
- *Formulación estructural:* señala que muchas familias van a dar muestras de mayor grado de violencia a partir del momento en que deben combinar un nivel más alto de estrés en la vida diaria, con menores recursos.

c) **Modelo centrado en el individuo, sus historia y se inserción en el medio social.**

Urie Bronfenbrenner³⁸ postula que la realidad familiar, la realidad social y la cultural pueden entenderse organizadas como un todo articulado, como un sistema compuesto por diferentes subsistemas que se articulan entre sí, de manera dinámica.

El modelo ecológico tiende a permitir una mirada más amplia sobre los problemas humanos, a fin de aislar a la persona de sus entornos y contextos naturales.

Jorge Corsi,³⁹ introduce el contexto de lo individual que, como subsistema, discrimina desde una perspectiva ecológica cuatro dimensiones psicológicas interdependientes:

1. Dimensión cognitiva: estructuras, esquemas cognitivos, formas de percibir y conceptualizar el mundo "que configuran el paradigma o estilo cognitivo de la persona".

2. Dimensión conductal: comprende el repertorio de comportamientos habituales de la persona.

3. Dimensión psicodinámica: referida a la dinámica intrapsíquica de la persona en sus distintos niveles de profundidad.

4. Dimensión interaccional: comprende las pautas de relación y de comunicación interpersonal.

Par él este modelo teórico permite consolidar un criterio metodológico que dé base a acciones e intervenciones dirigidas a distintos niveles del complejo fenómeno del maltrato y la violencia familiar, en la búsqueda de soluciones a un grave problema social.

Grossman⁴⁰ aborda la cuestión de la violencia y, en especial, el abuso de niños.

Parte de considerar la progresiva y mutua adaptación entre organismo y medio, la cual deriva en la concepción integrada de la naturaleza aplicable a la sociedad humana.

³⁸ **Bronfenbrenner, Urie;** "La ecología del desarrollo humano"; 1ª Impresión; Paidós; España 1987.

³⁹ **Corsi, Jorge;** "Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social"; Editorial Paidós; Bs. As; 1994

⁴⁰ **Grossman, C y Mesterman, S;** op.cit.

Concibe, topológicamente, el ambiente como un conjunto interactivo de sistemas que ocupan "nidos" o "nichos", los unos dentro de los otros, y ve, en la interacción interdependiente de los sistemas, la dinámica primaria que configura el contexto en el cual el organismo experimenta directamente la realidad social.

Como efecto de una adaptación patológica entre el niño y el adulto a través del maltrato y / o abuso, surgen sistemas de interrelación que contienen más de dos personas: el patrón de abuso de los niños requiere la aquiescencia o complicidad de otros.

Distingue condiciones para la aparición de la situación de maltrato a los niños: refiere condiciones suficientes (vinculadas con el estrés y la disfuncionalidad en los roles parentales) y las condiciones necesarias.

A saber:

1. Justificación cultural respecto del uso de la fuerza contra los menores, en donde aparece el abuso como un exceso por sobre las normas sociales, legítimas si su intensidad es adecuada a las circunstancias.
2. El aislamiento del microsistema familiar respecto del macrosistema del vecindario y la comunidad (red social).

Grossman parte de la idea que la agresión hacia el niño tiene origen en distintas causas que se interrelacionan. El enfoque tiende a articular aspectos individuales, familiares y sociales del problema, "excluyendo la posibilidad de la acción de una única instancia o de una sumatoria o agregado de niveles".

Plantea así una perspectiva interdisciplinaria a partir de la cual abarca las distintas instancias comprometidas en el fenómeno violento, asumiendo una posición ecléctica respecto de las formulaciones más relevantes expresadas por los modelos considerados precedentemente.

No considera que la violencia o el maltrato sean atributos de un individuo particular; éstos son ejercidos por individuos que pertenecen y actúan consensualmente en un contexto familiar violento, que a su vez está inmerso en un contexto (macro) social y cultural legitimador de tales pautas de interacciones.

Todos los miembros del sistema familiar participan de las interacciones violentas, en calidad de victimario, víctima o testigo pasivo lo que da lugar al circuito de la violencia

Según Ma. Inés Bringiotti ⁴¹ el maltrato infantil es considerado como una consecuencia de la maldad intrínseca de los padres o como una deformación patológica individual, para lo cual, señala, son necesarias las medidas de protección, pero más los son las medidas sociales para apoyar el desempeño de la función parental.

Al momento de determinar el sector social en el que se desencadenan con mayor facilidad los hechos violentos, es difícil la tarea, pues en todos los estratos sociales se dan éstas situaciones, la diferencia radica en los desencadenantes que llevan a los adultos a realizar prácticas agresivas contra los más indefensos.

Un estudio realizado en Estados Unidos por el National Center on Child Abuse and Neglect (NCCAN) en 1981 recoge datos sobre el maltrato infantil en los años 1979 y 1980 y allí formula los elementos básicos y criterios que deben reunir las definiciones:⁴²

A. Un niño maltratado (abuso o negligencia) significa un niño cuyo bienestar físico o mental resulta dañado, o existe la amenaza de daño por actos u omisiones de sus padres u otra persona responsable de su cuidado.

B. El daño de la salud o bienestar del niño puede ocurrir cuando un padre u otra persona responsable de bienestar:

1. Cause al niño o permita que sean causadas lesiones físicas o mentales, incluyendo lesiones continuadas como resultado del uso excesivo del castigo corporal.

2. Cometa o permita que se cometan ofensas sexuales al niño.

3. No proporcione al niño la alimentación , el vestido, la vivienda, la educación y el cuidado médico adecuados, disponiendo de medios para hacerlo.

C. Abandone al niño.

D. Cometa actos serios de omisión o de naturaleza similar, que suponen la desatención severa del niño y que requieran de la

⁴¹ **Bringiotti, Ma Inés;** Cap.II “ La escuela ante los niños maltratados”; Editorial Piados; Bs As;

⁴² **Bringiotti, Ma Inés;** op. cit.

intervención de los servicios de protección del menor o de actuaciones judiciales

E. Amenaza de daños significa riesgos serios de sufrir daños o lesiones.

F. Las lesiones físicas incluyen desde daños temporales , impedimentos físicos o desfiguramientos hasta la muerte.

G. Lesión mental significa daños que afecten a la capacidad intelectual o psicológica de un niño y que impidan el funcionamiento dentro del rango de actividades y conductas consideradas como normales en su contexto cultural.

H. La persona responsable del bienestar del niño incluye a los padres, un cuidador, un padre sustituto u otra persona responsable del cuidado del niño.

I.

Es, este último modelo, el que a mí criterio, reúne los ejes básicos , para el análisis de la problemática de maltrato infantil, y el abordaje de los sujetos desde todas las dimensiones que en ellos interactúan.

Para la tarea, tal vez debamos repensar el concepto que poseemos de Niñez y de Valores, o mejor aún, deberíamos realizar una introspección sobre nuestras consideraciones acerca de lo perjudicial que suele ser si depositamos en ellos la culpabilidad de todos los conflictos por los que transitamos los adultos en cada uno de los sistemas a los que pertenecemos.

La sociedad tiende a mantener en silencio las situaciones dolorosas y vergonzantes y se ensaña en avergonzar al que habla. El secreto, el silencio y el olvido van juntos. Pero lo indecible para una generación se transformará en innombrable para la que sigue e impensable para la otra.

Es posible denotar las diferencias en cuanto a la explicación del maltrato infantil y la violencia familiar, que tienen su origen en la multiplicidad de factores relacionados con el problema y que obran como obstáculos para la construcción de una teoría etiológica.

Según C. Grossman⁴³ los obstáculos pueden ser:

1. *Inexistencia de estadísticas y / o registros válidos y significativos científicamente.*
2. *Tendencia a la utilización del modelo médico en el abordaje y tratamiento de la problemática, a partir de que los primeros estudios desarrollados tuvieron como origen datos clínicos y biológicos.*
3. *Incorrecta observación de una relación temporal causa-efecto, sobre todo si se considera que el estudio del fenómeno se produce a posteriori de los hechos y que no siempre es posible detectar, en una situación objetiva, cuales sucesos pueden ser interpretados como causa y cuáles como efecto.*
4. *Falta de criterio uniforme en la explicación y la demostración del fenómeno en el campo social.*
5. Tendencia a la rotulación de determinadas conductas y distorsión de datos y conclusiones en la forma en que son expuestos los datos que se utilizan en el estudio del fenómeno.

3. EL MALTRATO INFANTIL EN LA ACTUALIDAD.

Habiendo realizado una descripción expositiva sobre maltrato infantil, es preciso, a fin de ejemplificar la lectura de lo expuesto anteriormente, presentar algunos datos estadísticos a nivel mundial.

Datos estadísticos acerca del maltrato infantil

Resulta complejo precisar, tanto a nivel de cada país como internacionalmente, una estimación cuantitativa del fenómeno de la violencia y maltrato infantil.

El principal obstáculo es epistemológico, debido a la ausencia de una metodología científica consensuada que conduzca a una definición precisa y uniforme del tema, sumándose a disímiles criterios, métodos de cómputo y recolección de datos.

⁴³ Grossman, C y Mestreman, S; “Maltrato al menor. El lado oculto de la escena familiar”; Universidad; Bs. As; 1992.

Más allá de las cifras globales o parciales que se pueden considerar, todos los organismos y autores coinciden en que las mismas no reflejan la totalidad del fenómeno.

Las primeras proyecciones provienen de países como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Alemania y otros.

a) Estados Unidos

Luego de la publicación de su diagnóstico "Síndrome del Niño Golpeado" (SNG), Kemple emprendió una encuesta nacional -la primera de este tipo en hospitales y dependencias de aplicación de la ley-, a fin de determinar cuántos casos de maltrato físico fueron informados en el curso del año. Los resultados fueron publicados en el *Journal of the American Medical Association*.

Sesenta y un hospitales importantes informaban sobre un total de 302 casos de SNG, 33 de los niños habían muerto y 85 habían quedado con daño cerebral permanente.

Además, 77 fiscales de distrito informaron haber encontrado (aunque no necesariamente probado) 447 casos de maltrato de niños.⁴⁴

En el mismo año, Harold Jacobziner, del Departamento de Salud de la Ciudad de Nueva York, observó que unos 4.000 casos de supuesto descuido de niños eran anualmente sometidos a tribunales de dicha ciudad.

El sociólogo Dr. David G. Gil, de la Universidad de Brandéis (EE. UU.), por encargo de la Oficina de Niños de Estados Unidos, realizó estudios sobre la incidencia en todo el país del abuso de niños, refiriendo una incidencia de 5.993 casos en 1967, y de 6.617 en 1968.

Para Cohen y Sussman, en 1973 extrapolando datos, hubieron 41.105 casos. Un estudio de la Children's Division of American Human Association en 29 estados registró 35.642 casos.

En 1975, Gelter estimó que entre 1,4 y 1,9 millones de niños eran probablemente víctimas de lesiones físicas.

En 1986, *NewsWeek* informó que cerca de 60.000 niños habían sido golpeados voluntariamente, quemados, ahogados o privados de alimentos por año. Hay más niños menores de 5 años que mueren por malos tratos infligidos por sus padres o guardianes,

⁴⁴ **Fernández, Eduardo;** op.cit.

que las víctimas que ocasionan la tuberculosis, la tos ferina, la poliomielitis, la varicela, la diabetes, el reumatismo articular y la apendicitis, todos juntos.

Según Richard Krugman,⁴⁵ en 1991 ascendió en EE. UU. a 2,7 millones el número de informes sobre malos tratos y abandono.

Durante 1983-1984 se reportaron 1.007.658 de casos de maltrato de niños; en 1995, 1.700.000. El 92 % de los casos fueron perpetrados por los padres. Padecimientos: en un 58 % de los casos, privación y negligencia en el cuidado; abusos físicos entre un 25 y un 40 %; abuso sexual, 2 %, que crece al 7 % en 1984 y al 13 % en 1985.

En diez años aumentó en un 570 %. Se destacaron como grupos de riesgo en la investigación realizada:

- 1) grupos con jefe de familia de una sola persona (60%);
- 2) grupos con jefe de familia desempleado (40 %);
- 3) niños dejados solos mientras los padres trabajan (2.000.000 en los EE. UU);
- 4) hijos de padres alcohólicos (28 millones de padres alcohólicos),
- 5) niños en adopción,(500.000 en hogares de adopción no huérfanos sino por abuso y negligencia de familia de origen)
- 6) hijos de padres divorciados (40% de los niños tienen experiencia de divorcio de sus padres, y el 70 % del 40 % tienen experiencia en divorcio doble, y riesgo de convivir con nuevas parejas de sus padres).

En 1991, ascendió *en EE. UU.* a 2,7 millones el número de informes sobre malos tratos y abandono, lo que significa que pasaban del millón los casos conocidos de niños maltratados y abandonados, y que cerca del 2 % de los niños era objeto de malos tratos o de abuso sexual. En otros países se han registrado cifras similares.

En los EE. UU., el Consejo Asesor sobre Niños Maltratados y Abandonados señaló en 1991 que, aún sin ser la panacea universal, la "visita a domicilio" era la medida más eficaz que una colectividad podía adoptar para poner coto a los abandonos y los malos tratos.

b) Alemania

⁴⁵ Artículo en Salud Mundial. Revista de la Organización Mundial de la Salud, Año 46, N° 1, enero-febrero de 1993, Ginebra.

Si bien no tenían estadísticas generales sobre niños maltratados en la República Federal Alemana, el 29-11-73 el Dr. Bayerl, secretario de Estado, reconoció que en 1969, 1.117 personas fueron reconocidas culpables de matar cruelmente a niños.

Algunas personas fueron condenadas por asesinato: en 1970 un total de 1.087, y en 1971, 1.006. El ministro manifestó desconocer el número real de niños maltratados.

La Asociación Das Sichertause, dependiente del Ministerio de Trabajo, informó sobre casos denunciados en la policía. Cerca de 1.000 niños mueren por golpes y 30.000 sufren graves daños. Agregando los casos no denunciados, la estimación alcanzó a 8.000 niños distribuidos en todos los estratos sociales.

Proporcionalmente se estima que, de cada 5 casos conocidos, hay 95 que permanecen ocultos.

c) Francia

Estudios recientes revelan que, hasta los seis años de edad, un niño de cada 150 es víctima del maltrato más o menos grave, y que los casos por abuso infantil alcanzan aproximadamente los 30.000.⁴⁶

d) Reino Unido

En 1974 se calculaba que alrededor de 700 niños son golpeados de muerte todos los años: casi dos asesinatos por día.

Otros 400 niños menores de un año presentan lesiones permanentes de cerebro, víctimas de golpes no accidentales. El Dr. Alfred Franklin, de la Asociación Británica de Pediatría, declara que el número anual de niños maltratados podría elevarse hasta los 4.600.

En 1977, la Sociedad Nacional para la Prevención de la Violencia contra la Infancia denunció un número de 7.700 casos de malos tratos, de los cuales 110 fueron mortales.

e) Canadá

⁴⁶ Grosman, C; Op. cit.

Sobre una población de 21.337.000 habitantes, se estima que los casos de malos tratos a niños alcanzan anualmente la cifra de 4.810, de los que de 96 a 114 llegan a morir.

f) Argentina

En el país no se han realizado relevamientos estadísticos y / o investigaciones.

Los datos provienen principalmente de los países desarrollados (EE. UU., Suecia y Holanda, por ejemplo).

Sólo se dispone de datos estadísticos producidos por comités y /o grupos profesionales que han trabajado sobre el tema, por las instituciones asistenciales que intervienen en las emergencias producidas al estar en grave riesgo la vida de un niño, o sea, cuando a raíz de golpizas, por ejemplo, no queda más que llevarlo al hospital para ser atendido... O, en el peor de los casos, en las causas fueron: 25 % (546) abandono; 15 % (339) peligro moral y material; 10 % (226) madre menor de edad; 8 % (181) madre enferma mental; 5 % (113) hogar desorganizado.

La Dra. Cecilia Grossman también coincide en que en nuestro país no se registran estadísticas. "Se realizan estimaciones sobre las distintas formas de violencia doméstica hacia los menores." Manifiesta que en el Hospital Ricardo Gutiérrez se reciben de 2 a 4 niños maltratados por mes, siendo el promedio anual de entre 50 y 60 niños. Todos éstos son casos graves, ya que el hospital no está preparado para atender casos leves. Entre 1983 y 1984 se atendieron 70 casos.

En la provincia de Buenos Aires, el Dr. Roberto Chiaranbtano, jefe del Departamento Médico del Hospital Diego Thomson, expone que durante el primer semestre de 1982 se registraron 4.670 casos de niños maltratados y abandonados.

Una posible lectura respecto de la cuestión del maltrato hacia los niños, a partir de los datos desarrollados precedentemente, da cuenta de las siguientes características de la problemática:

- *que tiende a ser ocultada en nuestra sociedad, en tanto sólo se conocen los casos graves y /o muy graves;*
- *que se da en el ámbito familiar;*

- *que la principal fuente de información es la producida cuando intervienen instancias e instituciones que tienen contacto cotidiano en la atención, el abordaje y el tratamiento terapéutico de la problemática (medicina, escuela, minoridad, policía).*

Esto lleva a plantear, en el marco del presente trabajo, la importancia de considerar el maltrato infantil como un problema social inmerso en una cultura que como mínimo lo tolera.

4. TIPOS Y FORMAS QUE ADQUIERE EL MALTRATO INFANTIL.

Muchas veces las reacciones extrañas que tienen los chicos son consecuencia de lo vivido en el seno familiar.

Es aquí tal vez donde nos preguntemos:

¿ Qué le pasa a este chico?

¿ Cómo saber que le ha pasado?

Existen indicadores, mucho más evidentes que otros, ya que aquellos que estén afectando el interior del pequeño, no se revelarán con facilidad como sí aquellos que dejen marcas en el cuerpo..

El interior del pequeño, es decir, su alma, su mente, su psiquis , estarán dañados siempre que se encuentren o no evidencias en el exterior, dado que es imposible evitar los sentimientos y las perturbaciones que provocan estas situaciones de violencia. Puede haber violencia verbal, la que perturba la afectividad, sin violencia física, pero no se da en forma inversa, siempre que exista la corporal, existirá la afectiva.

Habiendo iniciado el recorrido sobre la temática abordada, y estando sólo en el comienzo, es conveniente iniciar este nuevo punto con la clasificación sobre los tipos y formas de maltrato, para conocer acerca de las características o cómo se puede presentar el maltrato en los niños.

La tipología de maltrato infantil abarca:

- Síntomas Específicos
- Síntomas Inespecíficos.

Síntomas Específicos:

1. Maltrato Físico: *Se refiere a cualquier lesión inflingida, que no es accidental y provocan enfermedad o daño. Pueden ser uno o más hechos aislados, o una redibili crónica de abuso.*

2. Maltrato sexual: *Tipo de contacto sexual por parte de un adulto, con el objetivo de lograr excitación y / o gratificación sexual. La intensidad del abuso puede variar de la inhibición sexual a la violación.*

3. Maltrato o Abuso emocional: *hostilidad o ataque verbal emocional. Confinamiento o encierro. Puede aparecer como bloqueo de las iniciativas infantiles por parte de algún miembro de la familia. Provocando graves trastornos en su psiquismo.*

4. Negligencia física: *Abandono. Rechazo de la custodia del hijo. No proveer de la cuidados necesarios que requieren las enfermedades diagnosticadas. Falta de búsqueda de elementos necesarios para el mantenimiento de la salud. Supervisión física inadecuada. Es un maltrato pasivo.*

5. Negligencia Educativa: *Evitar o no preocuparse para que el niño no asista a la escuela.*

6. Niños Testigos de Violencia: *es cuando los niños presencian actos de violencia crónica entre sus padres.*

En investigaciones avanzadas o actualizadas se han postulado algunas nuevas formas de maltrato infantil, producto de las crisis de toda índole, por las que atraviesan los seres humanos:

1. Explotación laboral o mendicidad: *los padres asignan al niños con carácter obligatorio la realización continuada de trabajos que exceden los límites de lo habitual. Estimular la agresividad y respuesta violenta ante situaciones conflictivas de la vida diaria. Iniciación e incitación a la prostitución.*

2. Corrupción: *conductas que impiden la normal integración del niño y refuerzan pautas de conducta antisociales o desviadas, especialmente en las áreas de agresividad, sexualidad, drogas o alcohol.*

3. Síndrome de Münchaussen: es la simulación por parte del padre, madre o tutor de síntomas físicos patológicos mediante la administración de sustancias o manipulación de excreciones o sugerencia de patologías difíciles de demostrar, que llevan a internaciones o estudios complementarios innecesarios⁴⁷.

4. Incapacidad parental de controlar la conducta del niño: los padres o tutores manifiestan su total incapacidad para controlar y manejar de manera adaptativa el comportamiento de sus hijos.

5. Abandono: dejar literalmente al niño abandonado en una puerta, sin intención aparente de volver.

6. Maltrato prenatal: consumo de drogas durante el embarazo que provocan que el niño nazca con un crecimiento anormal, patrones neurológicos anormales o con síntomas de dependencia física a las drogas.

7. Intoxicación: implica la ingestión de compuestos o sustancias químicas por acción de los padres.

Otras manifestaciones físicas son más graves, sobre todo aquéllas que no denuncian a primera vista lesiones internas.

Para la detección de maltrato, es importante la pesquisa del número de lesiones y su antigüedad; resulta relevante el relato de los padres y / o responsables de la criatura, respecto de la justificación del origen de las lesiones, a los fines de evaluar su credibilidad y coherencia.

Síntomas Inespecíficos:

- Miedo aparentemente injustificado hacia los adultos.
- Desconfianza hacia los adultos que se presentan afectuosos o con una característica positiva hacia ellos: la maestra amable y cariñosa que se acerca para ver qué le pasa, y el niño que demuestra cierto rechazo, recelo y desconfianza.
- Tendencia a la soledad y aislamiento, sobre todo en las edades en que se espera que ellos tengan más contacto con los pares, principalmente a través del juego.

⁴⁷ Bringiotti, Ma Inés; op cit.

- Agresividad desmesurada, estallidos de agresividad inexplicables o debidos a estímulos muy pequeños. Trastornos de conducta.
- Niños que reaccionan mal ante el grito o el llanto de otros más pequeños.
- Repiten un patrón que se da en su casa; la intolerancia del adulto al llanto, a la demanda o al grito de un niño.
- Niños muy adaptados y complacientes con adultos que desconocen, con una facilidad abrumadora de adaptabilidad con personas que no conocen o con las que tienen poca confianza
- Menores de edad que presentan dificultades de adaptación a situaciones cotidianas, como levantarse para ir a la escuela.
- Niños que están involucrados en situaciones delictivas o en comportamientos antisociales, que presentan inhibición para jugar (tanto en la escuela como en el consultorio), que no pueden o no tienen capacidad de jugar.
- Los que presentan pensamiento o ideas suicidas, o bien tendencia suicida. Es llamativo poder encontrar esto en niños de 9 a 10 años.

Si bien las formas se han presentado por separado, es necesario destacar que no es difícil que ocurran dos o más tipos simultáneamente. El maltrato emocional suele acompañar a otras formas de agresión.

Éstos se expresan en la conducta de los niños y en la relación familiar, y tienen que ver, fundamentalmente, con el maltrato psicológico, emocional y con la negligencia. Lo mismo que en la situación de maltrato físico, aquí también el adulto procura infringir un daño real o potencial

Los diferentes tipos de maltrato se pueden ubicar en un continuo según el deterioro que implican en las relaciones familiares.

Por ejemplo el abuso sexual incluye el mayor nivel de deterioro, con la trasgresión de fuertes tabúes sociales; le sigue el abuso o maltrato físico y el emocional, y por último, la negligencia física y el abandono emocional (Díaz Aguado, 1996).

El maltrato emocional, se correlaciona con cinco tipos de conducta en el adulto que maltrata:

- **Rechazar:** tiene que ver con el repudio al niño; su conducta, forma de ser, sus manifestaciones, su afecto, tanto dentro de la familia como públicamente. Se ve en la minimización, en la descalificación, en el constante insulto y degradación.

- **Ignorar:** modo de vinculo extremo respecto del rechazo. El niño es como si no existiera para el adulto; se establece así un patrón de comunicación o de vinculación con el niño en el cual no se va a satisfacer ninguna de sus necesidades o estímulos (necesidades físicas y materiales, demostración de afecto, aprobación, cariño, comprensión, contención y aun, si se quiere, de disciplina). Ignorar al niño es el limite del rechazo.

- **Aislar:** coartar el acceso del niño a cualquier forma de relación social exterior a la familia, para evitar que se vincule con algún adulto positivo, inmediato o extenso. Se deja al niño encerrado, evitando que salga, que vea televisión, que tenga contacto con figuras positivas.

- **Infundir temor:** se intimida al niño como forma de disciplinarlo. Se lo amenaza tanto con cuestiones o agresiones físicas como psíquicas: "Te voy a dar en adopción, si no estudias." Se lo introduce en una pauta de temor, de terror como forma de que se discipline y aprenda.

- **Corromper:** comprende aquellas conductas que el adulto inculca activamente en el niño a efectos de que desarrolle pautas de conducta antisociales. Enseñarle a robar, a mentir para hacer trampa y obtener un beneficio, a hacer un daño a los demás. Involucrar activamente al niño en conductas antisociales e incluso en actividades delictivas y de abuso sexual.

5. CONSECUENCIAS DEL MALTRATO SOBRE EL PSIQUISMO INFANTIL.

Según la psicoanalista Beatriz Janin, en un artículo publicado en la revista Ensayos y Experiencias, **la violencia deja marcas imborrables en la conformación del psiquismo del niño.**

a) Aniquilación de las diferencias y búsqueda de sensaciones fuertes: anulación de la conciencia en tanto registro de cualidades y sensaciones.

Cuando la conformación del psiquismo se ha dado en un universo de golpes y silencios, después se espera que el mundo provea de los mismo. Son niños que perdieron la posibilidad de sentir, de diferenciar sensaciones.

b) Si todo les parece igual, sienten que la vida , que no pueden sostener desde lo interno, porque tienen un pedazo muerto, debería ser sostenida desde el afuera, desde los golpes del contexto.

c) Los niños golpeados tienen un parte de si anestesiada y buscan ser sacudidos a través de situaciones peligrosas.

d) El niño se pierde en la nebulosa de no saber quien es

e) Construye una coraza anti-estímulos

f) Tal vez la consecuencia mas grave sea la identificación con el agresor y repetir los patrones violentos .

g) Formación de estados obsesivos frente a diversas situaciones.

h) La delincuencia como efecto de la deprivación. Pueden tener una actitud vengativa frente al mundo.

En la consideración de la problemática que produce en el niño violencia, es necesario, también, tener en cuenta otras consecuencias psicológicas y comportamentales que manifiesta y despliega en su vida de relación. Éstas están ligadas íntimamente y es inevitable no considerarlas al momento de reparar e intrometerse, como profesional de la psicopedagogía.

Resulta muy difícil encontrar un cuerpo de síntomas ligados puntualmente a la violencia física y emocional.

En éste apartado se relacionarán las etapas evolutivas de un sujeto y las consecuencias de la violencia en cada de una de ellas

Es factible referirse a muchas consecuencias, pero éstas estarán condicionadas y dependerán de una serie de factores: la edad en la que comienza el maltrato y la cronicidad del maltrato. Se va a relacionar esto con lo siguiente: si el niño fue separado o no de la familia, por ejemplo judicialmente; el tipo de apoyo que pueda recibir de la otra persona, la no maltratante, y de la de figuras positivas dentro de la familia nuclear o extensa, que le permita amortiguar los efectos y /o el impacto de la violencia.

Si un niño es víctima de maltrato y es separado de la familia, también va a tener sus efectos, por ejemplo, si:

- es puesto bajo custodia de su familia extensa, o en programas asistenciales de minoridad (ama externa, pequeño hogar, familia sustituta o en una institución);

- vuelve a ubicar al niño en la familia; esto también va a ser un factor que incrementa o haga aparecer otros efectos del maltrato;

- un niño es dado en adopción y sus padres pierden sus derechos parentales sobre él; esto también va a tener sus efectos.⁴⁸

Los síntomas presentes en los chicos que han sido víctimas de violencia física o emocional, suelen agruparse alrededor de manifestaciones psicopatológicas o desajustes conductuales: chicos hiperactivos, chicos excesivamente inhibidos, chicos que a la edad escolar comienzan a ser muy agresivos con los compañeros, chicos que tienen dificultades para relacionarse con pares y con adultos.

Se pueden encontrar situaciones de depresión, tendencia al suicidio y suicidio propiamente dicho; también se habla de que los chicos víctimas de maltrato pueden desarrollar conductas delictivas.

Se puede abrir una amplia gama de características o de consecuencias que la violencia deja en los niños y en su desenvolvimiento, no solamente actual, sino futuro.

En un trabajo sobre las consecuencias que se pueden presentar en chicos que han sido víctimas de maltrato, se describen a partir de un recorrido evolutivo de los problemas emergentes, a saber:

⁴⁸ **Fernández, Eduardo;** op.cit.

1. *En los infantes:* se ve afectada el área que tiene que ver con el vínculo del niño con los adultos que lo cuidan, con sus padres o quienes lo tienen a cargo, a través de los problemas que se detectan a nivel de la manifestación de las emociones. El niño es muy llorón, es muy inquieto, es muy gritón. Los adultos no se preguntan por qué el niño es tan demandante, por qué está tan molesto, sino que se anula o se reemplaza esto con un golpe. El primer mensaje que empieza a incorporar el chico es que no es conveniente manifestar sus emociones, porque esto lo lleva al golpe.

2. *En la edad preescolar:* se detectan dificultades en la resolución de problemas; empiezan a aparecer dificultades en la relación con los pares. En pequeños conflictos, de peleas entre chicos, que no pueden ser resueltos: o se llega a los golpes, o quedan extremadamente inhibidos y no pueden actuar. Evidencian dificultades en su relación con los pares, lo cual pone de manifiesto una dinámica similar a la que ellos viven como víctimas en su propio hogar.

3. *En la edad escolar:* se incrementan los problemas de relación con los pares y con los adultos, al manifestarse la agresividad, la impulsividad; aparecen la depresión y la inhibición. Empiezan a surgir los famosos "trastornos de conducta".

Por las cosas más pequeñas surgen situaciones en que estallan: mienten, roban, son violentos; en la clase pegan a la maestra. También pueden mostrarse inhibidos y depresivos: no pueden prestar atención en clase, están continuamente distraídos, con la cabeza en otra cosa. Resultan no receptivos a ninguna forma de estimulación, ni a las actividades en clase, ni las lúdicas en el recreo. La interacción de estos niños con los demás está bloqueada, o mediatizada por la agresividad, o inhibida.

4. *Al entrar a la adolescencia:* se manifiestan conductas antisociales. Los chicos que se fugan de hogar y deambulan en la calle, que roban, que entran en contacto con las drogas (inhalantes, marihuana, cocaína, etc.) y, finalmente, los que entran en contacto con el mundo del delito.

No es lo mismo que el maltrato empiece en edad escolar y persista hasta la adolescencia, que el maltrato empiece en la edad preescolar y termine en la edad

escolar, que el maltrato empiece y termine entre los tres y cuatro años. Esto va a tener distintos impactos y consecuencias.

A partir del recorrido en el proceso evolutivo del niño, vamos viendo cómo las consecuencias se van fusionando cada vez más en áreas de funcionamiento y con el modo de relación del niño con los demás.

Esto es un pantallazo de algunas de las consecuencias comportamentales y psicológicas en general del maltrato en los chicos.

Puede ocurrir que un adolescente no desarrolle conductas antisociales ni delincuencia, pero tenga un historial de conductas autopunitivas que terminan con situaciones extremas.

Estas consecuencias en la infancia conducen a ver a los adultos, como los agentes de las formas de violencia, maltrato y negligencia, en todas sus formas y matices de responsabilidad respectivos.

6. FACTORES ASOCIADOS AL MALTRATO INFANTIL .

Actualmente se habla de tres áreas donde se ejerce el maltrato infantil: el ámbito intrafamiliar, el institucional (educación, salud, justicia) y social (políticas públicas inadecuadas que mantienen a sectores de la infancia con sus necesidades básicas de alimentación, salud, educación, defensa de sus derechos, en general por debajo de la satisfacción de las mismas).

En **América latina**, como consecuencia de la violencia estructural, los niños ven interrumpidos sus derechos y sufren maltrato, ya que viven en situaciones de alto riesgo psicosocial que amenazan su desarrollo.

La mayoría de los niños de esta región vive en condiciones de extrema pobreza, lo que los obliga a luchar, en su primera infancia, por la supervivencia familiar.

La figura de los padres, en el maltrato infantil, no es sólo vista como responsable de la violencia, sino que también se los considera factores de riesgo.

Los padres que maltratan tienen una imagen negativa de sus hijos y su nivel de expectativas respecto de lo que pueden lograr es muy alto, no coincidente, muchas veces, con las capacidades de los niños.

En general tienden a recibir las conductas de los niños como intencionales para molestarlos. Aunque su coeficiente intelectual sea semejante al de otros niños, se lo visualiza como limitado o atrasado.

Las madres que maltratan a sus hijos tienen más dificultades para interpretar la conducta infantil. Además presentan expectativas negativas frente a sus posibilidades como padres para influir sobre la conducta de sus hijos.

También se puede observar una gran falta de habilidades educativas para con sus hijos y muchas veces rechazo, todo ello apoyado en un déficit de estrategias para resolver los problemas que se presentan en la educación de los pequeños.⁴⁹

Los factores de riesgo que se enunciarán, están en extrema relación con conceptos ya planteados, y es posible que sean coincidentes en más de un término.

En el niño son factores de riesgo:

a) *La edad*, lo que determina el mayor o menor riesgo. Hasta los tres años, cualquier situación de maltrato es severa. El niño tiene un desarrollo físico, cognitivo y emocional que le genera mayor daño en su cuerpo. Otra circunstancia es que no puede defenderse de la misma manera que uno de siete u ocho años.

b) *Las características* del niño. Éstas están incluidas dentro de lo que son los factores de vulnerabilidad al maltrato por situación especial que genera frustración en los padres, estrés y tensión en la familia. Por ejemplo, cuando el niño es hijo de otra pareja; cuando presenta características que hacen al niño negativo a la percepción parental: discapacitados; con problemas al nacer; llorones; inquietos. Otro factor relacionado con la edad: ser el mayor, el menor, excusas que sirven para justificar el maltrato.

⁴⁹ **Bringiotti, Ma. Inés**; op. cit.

• **En la familia son factores de riesgo:**

a) *Características del padre o guardador que maltrata y el que no maltrata.*

Dentro de la familia, hay situaciones de padres con problemas psiquiátricos reales, o padres con depresiones severas, débiles mentales, alcohólicos o drogadictos. Padres con una menor capacidad para cuidar a sus hijos, quienes están en situación de riesgo de maltrato. Padres que no pueden detener su impulsividad, aumentando la posibilidad de maltratar. Es importante determinar las características del padre o madre no maltratante cuando su pareja sí lo hace, ya que, como participante de la situación o modalidad vincular maltratante o violenta, se implicaría en calidad de victimario del maltrato por omisión o negligencia en el cumplimiento de su función de cuidado adecuado.

b) *Acceso al niño:* representa la posibilidad que tiene el adulto maltratador de acceder al niño para maltratarlo o abusar sexualmente de él.

c) *Violencia conyugal:* cuando la familia configura un sistema familiar violento entre los cónyuges, nada garantiza que los niños no sean castigados y /o maltratados. El mismo clima de violencia conyugal puede ser considerado una situación de maltrato emocional. Sistema de creencias violento, en donde una de las partes (generalmente el padre), es el responsable último de la disciplina y es el que ejerce la violencia.

• **En el medio ambiente son factores de riesgo:**

a) *Las fuentes de estrés:* tienen que ver con lo sociocultural; situaciones que elevan la tensión en la familia, pero que en las familias maltratadoras no se pueden manejar de una manera que no sea recurriendo a la descarga en el golpe, la descarga en la acción. Dentro de estas situaciones: la desocupación, la muerte de un familiar, cambios de trabajo, mudanzas, nacimientos en la familia, etc.

b) *El apoyo social:* la existencia o no de redes de apoyo social que tenga o no la familia y el tipo de acceso a ellas.

En el maltrato propiamente dicho, son factores de riesgo:

a) *La cronicidad:* es importante determinar si el niño presenta el primer acto de maltrato o si tiene fracturas o lesiones de larga data.

b) *La gravedad del maltrato*: tiene que ver con la intensidad de la acción maltratante: no es lo mismo una persona que con un cinto le deja marcas en la espalda a un niño, que una persona que le provoca una fractura. Aquí se evalúa la situación de gravedad del daño producido.

Los factores de riesgo están presentes en todos los entornos en los que se desarrollan las personas, estará en ellos la posibilidad de sortearlos según sean las capacidades resilientes para lograr revertir la situación.

Los niños que sufren el maltrato desde la familia generan constantemente situaciones que los mantengan al margen, pero en muchas ocasiones no lo logran, y es aquí en dónde se observan las dificultades en la convivencia y en los aprendizajes.

7. NIÑOS COMO SUJETOS DE DERECHOS.

Ocuparse de los problemas de la niñez llevó a la realización de investigaciones sobre maltrato, producto de las nuevas concepciones acerca de los menores como sujetos de derechos y con derecho a defender su integridad, su identidad y la posibilidad de desarrollar su personalidad dentro de la familia. Pero tal criterio convive aún hoy con viejos esquemas no desaparecidos o superados.

Es preciso retomar las conceptualizaciones de infancia a través de la historia del mundo, para ver, al niño como sujeto de derechos, el niño como sujeto deseante, y a la cara contrapuesta de esa infancia, el niño como objeto de violencia, exclusiones, segregaciones y maltrato y continente de las consecuencias que deja la violencia en su persona.

Para concebir al niño como sujeto de derechos deben darse a conocer los estadios por los que han debido pasar, las instituciones protectoras de la infancia, hasta lograr arribar a la Declaración de los Derechos del Niño en el año 1929 y su posterior aprobación en el año 1959.

* 1868. Un relevamiento realizado por el Dr. Ambrois Tardieu, de la cátedra de Medicina Legal de la Universidad de París, describe por primera vez el "síndrome del niño golpeado".

* 1869. En EE. UU., luego de la guerra civil, los niños eran encontrados en gran número abandonados en la calle, envueltos ante las puertas de las casas, arrojados en zanjas, basurales.

* *Las Hermanas de la Caridad de Nueva York*, encaran la tarea de procurar dar una respuesta comunitaria de ayuda a los infantes.

* 1871. En Estados Unidos se da el trágico y cruel caso de Mary Ellen y se considera que ha sido terriblemente maltratada por sus padres: encadenada a su cama, golpeada frecuentemente con alevosía, desnutrida, con magulladuras profundas y de larga data en distintas etapas de desarrollo.

* 1883. En Gran Bretaña es creada una institución , pero sólo en 1933 se da el primer instrumento proteccional, la "Ley sobre los niños y los jóvenes", destinada a proteger a los niños contra los actos de crueldad.

* 1921. Estudios médicos realizados acerca de las perturbaciones emocionales de los niños remiten⁵⁰ a caracterizaciones como la de "niño inadaptado".

* En 1925 surge el concepto *perturbación afectiva*, que es aplicada específicamente a los niños.

* 1924. Naciones Unidas, Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño: "El niño, por su falta⁵¹ de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento."

* 1946. Comienzan a aparecer artículos en revistas médicas acerca de traumatismos sufridos por los niños, producidos por causas no atribuidas a accidentes comunes de la infancia.

⁵⁰ **Despert, J. Lousle**, "El largo olvido del niño", En *El niño y sus perturbaciones emocionales*, Buenos Aires, Hume, 1965 y **Underhill, Evi**, "El niño y su medio", En revista *Int. del Niño* 21, mayo de 1974. En **Fernández Eduardo**; " De los malos tratos y otras crueldades" ; Lumen- Humanitas; Bs As; 2002.

⁵¹ Nota del autor: el concepto de falta y /o carencia del niño ante lo que sí puede el adulto, plantea la reflexión de que no es tanto esta falta lo que lo define, sino la potencialidad que supone su inserción social. **Fernández, E; op cit.**

* 1955. En esta época, asocian que las heridas que presentan los niños habían sido infligidas intencionalmente.

* 1959. Naciones Unidas, "Declaración de los Derechos del Niño" (AGNU, 20-11-59).

* *Las décadas del sesenta y del setenta* dan cuenta del surgimiento de distintos movimientos sociales para promover la consolidación de los derechos de la mujer, poniendo en el tapete la cuestión de la violencia familiar, siendo las víctimas centrales */a mujer, el niño y los ancianos*.

* 1961: El Dr. Henry Kempe, en EE. UU., en la Reunión Anual de la Academia Americana de Pediatría, propone y acuña el diagnóstico de *síndrome del niño golpeado* (en inglés *bottered child syndrome*).

* 1974. Naciones Unidas, "Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado" (Resol. 3313-XXIX-de la AG 14 12 74).

* 1985. Naciones Unidas, "Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores" (Reglas de Beijing - Resol. 40/33 AG del 29-11-85).

* 1986. Naciones Unidas, "Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños con particular referencia a la adopción y colocación en hogares de guarda en los planos nacional e internacional" (Resol. 41185 AG del 3-12-86).

* 1994. Argentina; promulgación, el 28-12-94, de la ley nacional 24.417 de "Protección Contra la Violencia Familiar".

La negación de la existencia del S.N.M (Síndrome del Niño Maltratado), su no reconocimiento y el evitar dar cuenta de su existencia son los factores que obraron y

obran como obstáculo, no sólo de la posibilidad de disponer la prohibición del acto de abandono o maltrato, sino de su abordaje y tratamiento como problemática particular del individuo que trasciende y se redimensiona en lo social.

Es indispensable mencionar que, lo primordial en la vida de todo ser humano, es ser contenido, sostenido, ubicados como semejantes pero diferentes, lo cual permitirá crear un espacio para crecer, sin tener que recurrir a la violencia repitiendo aquello tan denigrado en la propia infancia.

Tal vez no sólo baste con recordar cuáles son los derechos, sino ponerlos en marcha para otorgarle un giro a la situación de violencia y romper con ese ciclo.

Para la ruptura de ésta rueda Ma. Inés Aguado, en su trabajo Convivencia Escolar y Prevención de la Violencia plantea una serie de características :

- a) El establecimiento de vínculos afectivos no violentos, que proporcionan experiencias positivas acerca de uno mismo y de los demás. Una especial importancia parecen tener : una relación afectiva segura con uno de los padres; una relación afectiva estable y satisfactoria en la edad adulta; y una relación terapéutica eficaz.
- b) La conceptualización de las experiencias de maltrato sufridas como tales, reconociendo su inadecuación y expresando a otros las emociones que se suscitaron.
- c) El compromiso explícito de no producir con los propios hijos lo sufrido en la infancia.
- d) Y el desarrollo de habilidades que permitan afrontar el estrés con eficacia, resolver los conflictos sociales de forma no violenta y educar adecuadamente a los hijos. (Factores resilientes).

Según Ma I. Aguado el riesgo de la trasmisión varía también en función de la interacción que se establece en la familia , entre ésta y el resto de la sociedad.

CAPITULO IV

Familia y Maltrato Infantil.

Artículo 12

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

NOTA INTRODUCTORIA.

Diversos autores se han ocupado de la familia como tema central de muchas otras temáticas, pero en este trabajo se intenta otorgar un marco teórico, sobre ésta trama, necesario para establecer la relación con maltrato infantil y sus consecuencias en el resto de los contextos fuera de la familia.

1. CONCEPCIÓN DE FAMILIA

Desde la perspectiva psicopedagógica la familia es la unidad de observación que sirve de sustento a las indagaciones del terapeuta.

La familia es el punto de encuentro entre las necesidades e instancias sociales, desde la familia se imprime en los miembros un sentimiento de identidad independiente. Es la familia la matriz de la identidad.⁵²

La construcción de ésta identidad posee dos elementos: un sentimiento de identidad y un sentido de separación.

El sentido de identidad de cada miembro se encuentra influido por su sentido de pertenencia a una familia específica.

⁵² **Minuchin, S;** “Modelo Familiar” en “Familia y terapia familiar”; Edit. Gedisa; Bs As; 1982

El sentido de separación se logra a través de la participación en otros subsistemas familiares en diversos contextos familiares a la vez que en diferentes grupos extrafamiliares.

Es posible observar a la familia como un sistema relacional que supera a sus miembros individuales y se interrelacionan entre sí.

La familia es un sistema activo en transformación constante, es decir, un organismo complejo que se modifica en el tiempo a fin de asegurar continuidad y crecimiento psico-social a los miembros que lo componen. Este proceso doble de continuidad y de crecimiento permite que la familia se desarrolle como un conjunto y al propio tiempo asegura la diferenciación de sus miembros.

La necesidad de diferenciación, entendida como necesidad de expresión del sí-mismo, de cada quién, se integra con la necesidad de cohesión y de mantenimiento de la unidad del grupo en el tiempo, se hace posible que el individuo se diferencie poco a poco en su sí-mismo individual.⁵³

Entonces la familia es el sistema primario, compuesto por las redes familiares de la menos tres generaciones, tal como existe en la actualidad y como ha evolucionado en el tiempo. El funcionamiento físico, social, y emocional de los miembros de una familia es profundamente independiente, con cambios en una parte del sistema que repercuten en otras partes del mismo⁵⁴.

Su carácter de sistema abierto permite individualizar dos fuentes de cambio: una interior, que se sitúa en los miembros, y una exterior, originada por las demandas sociales.

Sobre este proceso influyen diversos factores que derivan de la experiencia pasada y presente de la familia y de cada uno de sus miembros.

⁵³ **Andolfi, M;** “Detrás de la máscara familiar”; Editor Amorrortu; Bs As; 1986.

⁵⁴ **Mc Goldrick, Mónica y Gerson, Randy;** “Genogramas en la evaluación familiar”; Barcelona; Gedisa; 1993.

Un sistema familiar se constituye como realidad tridimensional, en que la historia de las relaciones del pasado se encarna en el presente para que se pueda desarrollar en el futuro.

Por constituir un sistema tridimensional, la familia posee dos características, flexibilidad y rigidez que se manifiestan ligadas con el dinamismo y las variaciones de estado en un espacio y en un tiempo definidos. Es posible relacionarlas a la capacidad de tolerar una desorganización temporaria, con la esperanza de una nueva estabilidad.

Ante las transformaciones, es factible que el sistema se modifique para no cambiar; es decir, es posible que utilice el *input* nuevo para introducir variaciones que no cuestionan no modifiquen su funcionamiento⁵⁵.

Las transformaciones siempre ocasionan tensión que, a su vez, se originan en cambios intrasistémicos (nacimiento de hijos, adolescencia, fallecimientos, etc) o intersistémicos (mudanzas, laborales, etc), afectando el funcionamiento familiar requiriendo un proceso de adaptación, es decir, una transformación en las normas y reglas de funcionamiento.

La familia es el lugar en el que por excelencia se establecen los vínculos que luego se fortalecerán o debilitarán en el afuera; se traman los patrones sobre los valores humanos; se recibe la contención afectiva y se despiertan las primeras emociones en las relaciones con el otro.

Los tipos de vínculos en el seno de la familia otorgarán, a ésta, características que, serán solo particulares a ella por la forma de relacionarse de los actores.

No solo asignarán características especiales a cada familia, sino que también permitirá clasificarla, según sean las normas, las reglas, etc que hacen de esa familia un sistema único y particular.

⁵⁵ **Andolfi, M;** op.cit.

Como ya se ha mencionado la familia es un sistema compuesto por subsistemas que se irán conformando con la transformación del ciclo vital de la familia. Este ciclo hace referencia a las etapas por las que transitan los miembros de ese sistema.

Los tipos de familia hacen referencia al modelo de organización. Según las descripciones de diversos autores, pueden ser: Familia de origen; Familia funcional nuclear; familia extensa; familia gravemente perturbadas; familia involucrada; familia transformada funcional; familia trigeracional; familias con miembros desaparecidos; familias disfuncionales.⁵⁶

Los estilos familiares más frecuentes son : Aglutinada; Adaptativa; Desligada; Sobreprotectora; Relaciones simétricas; Fóbica; Endogámica; Rígidas; Poco contenedoras; Sobreexigentes; Con Altas expectativas; Con Bajas expectativas.

Los estilos familiares condicionan, de alguna manera, el aprendizaje de los hijos.

Según Eduardo Fernández⁵⁷, existe la creencia universal e idealizada respecto de la inmutabilidad y de la eficacia de la función de la familia como "célula básica de la sociedad". El cuestionar este aspecto moviliza y conmueve creencias, sentimientos y sistemas de poder, en una sociedad cuya ideología dominante se funda en la negación y el encubrimiento de los conflictos que ella misma promueve.

Sostiene Mesterman⁵⁸ que la familia tiene la función de transmisión de los valores de la cultura, que le dan identidad al sujeto y lo constituyen como sujeto social, reconociéndose así la entidad de organización-institución social a la familia, conforme con su pertenencia a un sector social determinado.

Ningún modelo de familia es inherentemente normal o anormal, funcional o disfuncional. La diferenciación de una familia depende de su idiosincrasia, se relaciona con su propia composición, etapa de desarrollo y subcultura, y todo es viable.

⁵⁶ **Droeven, Juana (comp.);** “ Más allá de pactos y tradiciones”; Paidós; Bs As; 1997.

⁵⁷ **Fernández, Eduardo;** “ De los malos tratos en la niñez y otras crueldades”; Lumen Humanitas; Bs As; 2002.

⁵⁸ **Grosman, C y Mesterman, S;** “ Maltrato al menor. El lado oscuro de la escena familiar”; Editorial Universidad; 1992.

Todo modelo familiar presenta diferencias inherentes y estos pueden ser sectores que ceden cuando la capacidad de hacer frente a la situación de la familia se agota.⁵⁹

Es posible que las familias que maltratan se apoderen de más de un estilo de familia, porque si bien, atraviesan por las mismas fases que una familia funcional, no viven las etapas como normales, sino como un cambio avasallante y amenazante sobre la integridad de la familia.

La familia violenta es posible que presente alguna disfunción, que será propia de ese sistema y sus subsistemas, tal vez, común a otras que maltratan, pero cada una con características particulares.

Las disfunciones familiares pueden ser:

- **Dependencia.**
- **Sobreprotección.**
- **Dificultad en la comunicación.**
- **Secretos familiares (temáticas que se ocultan).**
- **Desacuerdos parentales .**
- **Limites difusos, confusos entre subsistemas.**
- **Indiscriminados (se alteran los roles o posiciones en la familia).**
- **No aceptación del error .**
- **Triangulación rígida (madre- padre-hijo).**
- **Sobrevaloración intelectual en desmedro de lo afectivo .**

Las disfunciones familiares solo se presentaron para dar un idea sobre algunas de las dificultades que pueden presentarse en los sistemas familiares, y como relacionarlas con las características de una familia violenta.

Solo se desarrollará el estilo de familia violenta pues el eje del presente trabajo.

2. FAMILIAS VIOLENTAS

⁵⁹ **Minuchin, S;** op. cit

Cuando un hombre y una mujer conforman una pareja se produce el encuentro de las historias individuales y su interpretación. Cada uno llega con un bagaje propio de valores y creencias acerca de los conceptos "pareja" y "familia". Poco a poco la pareja construye un paradigma propio, es decir, un conjunto de premisas compartidas que emplearán para dar cuenta del mundo y coordinar sus actividades, recortando así, su sentido de identidad familia.

Las personas interactúan en congruencia con su paradigma, y su vida en común evoluciona en forma coherente. Pero a veces, la suma de ciertos procesos acaba con el funcionamiento coherente y equilibrado.

Es en estos momentos cuando se empieza a desdibujar la identidad de la familia. Sus miembros actúan de modo descoordinado, hay una distorsión de la comunicación, los valores y creencias son cuestionados. La familia empieza a funcionar con predominio de desorden y comienza a haber situaciones que exceden su límite de tolerancia. Los integrantes de la familia han entrado en lo que comúnmente se denomina una "crisis".

Esta crisis se va a caracterizar por estados de confusión, desorganización y caos. Es inminente un cambio significativo, pues de haberlo existe un solo paso hacia la violencia.

La violencia en la familia no es igual a la que se presenta en la calle ni entre personas desconocidas. Ocurre en donde debería ser el lugar más seguro: nuestra propia casa. Esta violencia se ha convertido en un problema social.

Es sabido que existe cierta transmisión de violencia a través de las generaciones.

Entre los patrones que pueden generar violencia hacia los niños y que suelen despertar la violencia en los mismos niños encontramos:

Modelos inadecuados de comportamiento. A veces alguno de los padres (o ambos) manifiesta en el espacio familiar los mismos comportamientos que pretende prohibir a sus hijos. Palabras que buscan ofender al cónyuge frente a algún error o situación desagradable que éste ha ocasionado, golpes para castigar o ejercer control sobre los hijos, violación de los espacios personales (correspondencia, habitación, objetos de propiedad), irreverencia de acuerdos a que se ha llegado; todos ellos son comportamientos que pueden calificarse como agresivos en la medida en que infringen daño al otro. Frecuentemente, estos comportamientos tienen ventajas secundarias que no pasan desapercibidas a los niños, como afianzar una posición de poder en la familia,

lograr imponer los propios deseos o provocar miedo en las demás personas. Es muy probable que los niños lleguen a imitarlos inconscientemente en situaciones similares a aquellas en que los observaron.

Ausencia de reglas explícitas en el hogar o falta de cumplimiento de las mismas.

Las reglas ayudan a los niños a reconocer límites que no deben sobrepasar frente a otras personas. Cuando en casa no se las define explícitamente puede ocurrir que los niños desarrollen una cierta incapacidad para distinguir lo correcto de lo incorrecto, así como una insensibilidad frente a las necesidades de los otros. Si esto ocurre, no se darán cuenta de que están molestando o causando daño a otros, o si lo perciben, puede que no llegue a ser un motivo de preocupación para ellos. También puede suceder que el daño se le este causando a ellos y es allí donde los adultos deben replantear los reglas de la familia, desde los adultos hacia los niños y no viceversa.

Padres que carecen de información sobre lo que hacen sus hijos.

Muchos niños en nuestra época sufren de abandono relativo. Generalmente provienen de familias en las que los padres están siempre muy atareados o agobiados por preocupaciones económicas, por lo cual casi no tienen tiempo para mantener una comunicación efectiva con sus hijos. En tales condiciones, los niños pasan una gran parte de su tiempo solos o en compañía de personas ajenas a la familia, sin recibir el control y la orientación que necesitan. Indirectamente el adulto está ejerciendo un modelo de maltrato, es lo que se denomina abandono parcial.

Padres que no ofrecen reconocimiento al comportamiento positivo de sus hijos,

o no lo hacen de manera consecuente: Hay padres que sólo se ocupan de sus hijos, cuando éstos presentan conductas problemáticas. En ese momento centran su atención en ellos, aconsejando, prohibiendo o castigando. Pero si los hijos se comportan de la manera esperada, su reacción es de indiferencia. Asumen que eso es lo normal y que por tanto no amerita aprobación o reconocimiento especial.

Familias en que no existen condiciones para exponer abiertamente los

problemas y buscarles una solución. En algunas familias los conflictos se resuelven usualmente mediante el uso del poder y la fuerza. Bajo el pretexto de estar

aplicando un principio de autoridad, se toman decisiones unilaterales que no tienen en cuenta las necesidades de los niños.

A éstos no se les permite expresar su opinión ni discutir el punto de vista de sus padres. Con frecuencia ocurre también que a los niños se los castiga por expresar emociones negativas, como miedo, tristeza e ira.

Todo esto obstaculiza el desarrollo de habilidades para expresar los propios sentimientos y necesidades, entender las necesidades del otro y dialogar y negociar en situaciones de conflicto buscando llegar a soluciones justas. Al contrario, lo que los niños bajo estas condiciones aprenden es el uso de la fuerza para someter a otros a su voluntad. La agresión también puede ser un medio para lograrlo.⁶⁰

Las familias violentas son generalmente muy cerradas (centrípetas), en las que no hay intercambio fluido con el resto del mundo.

En las familias en las que el maltrato es una forma más de relación, a veces, se supone que pertenecer a esa familia confiere el derecho de tomar al otro como propio y hacer sobre éste cuanto se desee, sin medir las consecuencias y gravedad de las mismas.

Muchas veces, también se supone que el hijo es quien viene a salvarlo, (la fantasía de Mesías) y cuando no se realiza la “salvación”, el niño rompe la imagen que los padres proyectan en él, al punto de considerarlo intolerable e iniciar el maltrato, a veces con castigos fuertes, porque el niño no cubre las expectativas paternas y maternas.

En otras oportunidades los padres se saben poseedores de la verdad absoluta, y frente a la diferencia intentan aplastarla. La diferencia está asociada a su superioridad, como también se suelen suponer una igualdad que desmiente toda diferencia, cuestión que no permite establecer los roles ni definirlos claramente.

Esta identidad o igualdad no permite ver al otro, lo ubica como ideal pero a la vez como denigrado, inferior y el niño no es escuchado ni tenido afectivamente en cuenta.

⁶⁰ Pérez Jaramillo, Jorge; “ Familia y Colegio”; Editorial Norma; Bs. As; 2002.

La violencia familiar constituye un fenómeno que aumenta en el mundo con el correr de los años.

Para establecer que una situación familiar es un caso de violencia familiar, la relación de abuso debe ser crónica, permanente y periódica.

La violencia familiar sucede cuando alguno de sus integrantes abusa de su autoridad, su fuerza o su poder. Maltrata a las personas más cercanas: esposa, esposo, hijos, hijas, padres, madres, ancianos, u otras personas que formen parte de la familia.

Esta violencia se manifiesta en diferentes grados que pueden ir desde coscorriones, pellizcos, gritos, golpes, humillaciones, burlas, castigos y silencios, hasta abusos sexuales, violaciones, privación de la libertad y, en los casos más extremos, lesiones mortales.

El maltrato se puede presentar entre los distintos integrantes de la familia, y en ningún caso se justifica.

La violencia más común es contra las mujeres, los menores, los ancianos y las personas con alguna discapacidad. El que una persona dependa económica, moral y emocionalmente de otra en ocasiones facilita que esta última abuse de su autoridad.

- "El del dinero soy yo y te callas".
- "Como soy muy macho, tengo derecho a decir y hacer lo que quiero".
- "Es la última vez que lo tolero, porque la próxima no respondo de mí".
- "La única manera como tú entiendes es a golpes".

Éstas son expresiones que muchas veces se acompañan de maltrato físico. Tanto hombres como mujeres pueden tener actitudes de control y dominio en la familia.

Si bien hay que respetar y comprender el papel y las responsabilidades de quienes son los proveedores económicos de la familia, también hay que entender que no por eso tienen el derecho de ejercer violencia, ni de oprimir a los demás. Quienes viven situaciones violentas temen al cambio y a la posibilidad de convivir en armonía porque no saben cómo lograrlo. Cada quien aprende a relacionarse con los demás.

Hay personas que conviven de manera pacífica, otras son poco tolerantes y otras más se comportan en forma violenta.

En la mayoría de los casos, la violencia se presenta cuando:

- No hay conciencia del daño que se hace a los demás y en especial a los niños,
- No se comprenden los cambios físicos y emocionales por los que pasan los niños, los adolescentes, los jóvenes, los adultos y los mayores,
- Existe una crisis por falta de empleo o carencias que producen preocupación,
- Faltan espacios y tiempo libre para que la familia conviva y para la vida en pareja, pues ésta se dedica por completo al sostenimiento y al cuidado de sus hijas e hijos.
- Hay desajustes familiares ocasionados por un nacimiento, una enfermedad, una muerte, así como por infidelidad, abandono o divorcio,
- Ver mucho la televisión impide la comunicación y la convivencia.

Situaciones como éstas pueden generar conflictos que lleven a la violencia en la familia. Afectan a todos, pero quienes más las sufren son los más indefensos que carecen de protección y apoyo de familiares y amigos.

El conflicto refiere a factores que se oponen entre sí. Los conflictos interpersonales surgen de la interacción social como expresión de la diferencia de intereses, deseos y valores de quienes participan en ella. El conflicto se encuentra en cualquier interacción humana.

Hay autores que lo consideran necesario al conflicto, porque es un factor de crecimiento, y su resolución implica un trabajo orientado a la obtención de un nuevo equilibrio más estable y superior que el anterior.

Es necesario distinguir entre conflicto familiar y la violencia familiar. Comportamientos normales como discusiones, peleas, controversias no conducen, necesariamente a comportamientos violentos para su resolución.

Dado que la presencia de conflictos en las relaciones interpersonales es inevitable, debemos atender al método utilizado para su resolución. No es difícil diferenciar el conflicto resuelto mediante la puesta en juego de conocimientos, aptitudes

y habilidades comunicativas, y otro que se resuelve mediante el ejercicio de poder y de autoridad.

La violencia implica el uso de fuerza (psicológica, física, económica) para producir daño. También es considerada una forma de ejercicio de poder. Implica una búsqueda de eliminar los obstáculos que se oponen al propio ejercicio de poder mediante el control de la relación obtenido mediante el uso de la fuerza. Para que exista la conducta violenta tiene que existir un desequilibrio de poder, que puede ser permanente o momentáneo.

Generalmente en las familias en las que aparece la violencia familiar tienen una organización jerárquica fija o inamovible. Además, sus miembros interactúan rígidamente, no pueden recortar su propia identidad, deben ser y actuar como el sistema familiar les impone.

En resumen, se podría definir la violencia familiar como toda acción u omisión cometida en el seno de la familia por uno de sus miembros, que menoscaba la vida o la integridad física, o psicológica, o incluso la libertad de otro de sus miembros, y que causa un serio daño al desarrollo de su personalidad.

Hay dos situaciones familiares en las que existe mayor riesgo de maltrato :

a) Crisis en el ciclo vital de la familia: El maltrato pasa a ser parte de la expresión de la crisis. Los padres se ven sobrepasados, se rompe su equilibrio en el funcionamiento y pueden darse conductas de violencia con los hijos. En estos casos, los padres reconocen la violencia y en general piden y reciben ayuda para superar la situación.

b) Los malos tratos forman parte de la manera como esa familia se relaciona entre sí.

A partir de los estudios estadísticos se observa que un 50% de la población sufre o ha sufrido alguna forma de violencia familiar.

Las personas sometidas a situaciones crónicas de violencia familiar presentan un debilitamiento de sus defensas físicas y psicológicas, lo que conduciría a un

incremento de los problemas de salud. Muchos padecen de depresión y enfermedades psicosomáticas.

También estas personas muestran una disminución marcada en el rendimiento laboral. En los niños y adolescentes tienen problemas aprendizaje, trastornos de la conducta y problemas interpersonales. Los niños que fueron víctimas de violencia o que se criaron dentro de este contexto, tienden a reproducirlos en sus futuras relaciones.

Los juegos familiares pueden constituir un estímulo para que determinados profesionales formulen hipótesis sobre el juego específico que se lleva a cabo en las familias que maltratan.⁶¹

Algunos de los factores que representan a estas familias son la presencia de vínculos irresueltos con las familias de origen o la inserción del hijo dentro de un conflicto conyugal.

Los diferentes factores pueden llegar a representarse en el contexto de aprendizaje, es decir que “el ciclo repetitivo del abuso de maltrato es un patrón de posible repetición”. Aquellos adultos que fueron víctimas de comportamiento violento actuarán de la misma manera ante sus propios hijos, concatenándose con otros factores de orden intrapsíquico: personalidad inmaduro, dominada por el impulso estructural criminal, etc.

Así como también hacen la aparición del maltrato elementos de tipo socio_cultural entre los cuales el elevado índice de estrés es uno de los mayores provocadores.

La presencia de uno o varios de estos factores se une, a nivel familiar, con un tercer factor: el juego de la familia.

En la familia que maltrata el conflicto conyugal explota de modo violento y manifiesto.

En contraposición en la familia que maltrata aparecen los bandos bien definidos, exhibidos de manera provocativa y descarada, hasta que la violencia de un progenitor se desencadena contra el hijo que se ubica en el campo contrario.

⁶¹ **Cirillo, Stefano; Di Blasio, Paola** ; “Niños maltratados. Diagnóstico y terapia familiar”; 1º Edición; Paidós; Barcelona; 1991.

Según los juegos que se practican en la privacidad de cada familia es posible inferir cierta tipología de familia.

Familias en las cuales el padre que maltrata se presenta como incapaz de hacer frente al deber de criar a sus hijos. La incapacidad de los padres como mensaje es la definición que se le puede dar a este tipo de juegos. Es decir que la característica de este tipo de familias sería la no comunicación o la comunicación interrumpida.

En otras familias el objeto del maltrato es un hijo, mientras que los otros resultan indemnes. En este grupo de familias los niños maltratados tienen por lo menos dos años y refuerzan con su comportamiento el desencadenamiento de la violencia.

El maltrato del niño es expresión de un complejo entretelado de sentimientos, existiendo la intolerancia hacia el hijo al cual se lo considera culpable de la traición del otro progenitor al que debe echárselo en cara para que recuerde que no se hace cargo de su hijo con percepción obsesiva. En resumidas palabras el niño pasa a ser la molestia para esta madre que se encuentra sola, no solo lo considera un obstáculo sino que también lo somete al maltrato aún cuando el estallido de violencia se entienda como dirigido a quien abandonó el hogar.

Muchas veces el destinatario o depositario de la incapacidad de los padres puede ser un hijo en cuanto este se incorporó de manera descarada a la pareja.

Otra de las categorías de juegos familiares es la de aquellos que hacen que una activa participación del maltrato mantenga el juego patógeno.

Los tipos de juegos que sostienen el maltrato muchas veces es mantenido por el niño, por supuesto que no como cómplice sino, que es y seguirá siendo una víctima. Pero lo ha sido también a causa de sus propias estrategias, en parte dirigidas por elecciones inconscientes y en otras situaciones con motivos comprensibles, pero sin embargo siempre equivocados ya que el niño esperaba obtener un resultado distinto.

No solo los niños son víctimas de los maltratos, el ciclo de la violencia familiar se inicia en la relación de pareja. Los cónyuges se oponen recíprocamente en un conflicto violento pero sin salida, que invita a los hijos a participar, defendiendo al

padre quien aparece como el más débil, aún cuando desde el afuera podamos inferir que es también el provocador pero de manera encubierta. Este padre obtiene la transferencia de la agresividad sobre el hijo, desencadenando la explosión del maltrato.

En situaciones tales como la separaciones o los divorcios, a los ojos del niño es probable que el padre aparezca como la víctima, el echado de su casa y éste describirá a la madre como la “mala” que le impide estar con el niño.

El pequeño pasará por un estado de emociones opuestas ya que sentirá compasión por su papá y resentimiento por la madre. Como ya se dijo anteriormente la máscara de corderito que se coloca el padre no será descubierta por el niño, pues son jugadas que buscan conmover y o culpar a la ex pareja.⁶²

El resentimiento que el niño siente hacia su madre, llevará a ésta a la iniciación del ciclo de violencia dirigido hacia el pequeño con el agravante de la desobediencia y la provocación del niño, su defensa constante del padre, la confabulación con éste para permitirle su retorno al hogar.

La resolución de un situación de este tipo puede insertarse a través de un apoyo total a la madre pero sólo después de haber reconstruido el juego con el fin de dificultar al hombre la tarea de continuar con sus juegos violentos y al niño el de ser instrumento inconsciente de ello, buscando que comprenda la dificultad en la que se encuentra su madre.

En los variados conflictos familiares, los hijos son empujados hacia el campo de batalla y a ponerse de parte de uno de los dos padres. Los niños expresan una alianza preferencial con aquel progenitor que presumen débil y víctima del otro. Este tipo de implicación emotiva comienza a detectarse entre los tres y los cuatro años, aun cuando los niños más pequeños también son sensibles a la incomodidad y al sufrimiento de los otros.⁶³

⁶² Cirillo, Stefano; Di Blasio, Paola ; op cit

⁶³ Cirillo, Stefano; Di Blasio, Paola ; op cit

Los adultos ante estas situaciones suelen buscar apoyo, consuelo y alivio en los niños, le confían sus desilusiones conyugales y expresa la insatisfacción por el compañero, esperando del hijo una relación de complicidad.

En los momentos de conflicto este niño actúa en defensa de uno de los padres contra el otro. Expresa abiertamente sus propias emociones de miedo, rabia, rencor, acompañadas de comportamientos de oposición y rebelión.

Las reacciones del niño son utilizadas por los padres para lanzarse insultos recíprocos de incompetencia e incapacidad.

El conflicto familiar desencadena problemas educativos y los padres asumen papeles estereotipados, volviéndose muy permisivos o excesivamente autoritarios.

Ante esta situación el niño se siente traicionado y tiene la frustrante sensación de ser un simple instrumento en la disputa de sus padres volviéndose víctima e instigador de la violencia.

Con el pasar de los años el niño comienza a asumir un papel agresivo activo primero en la familia y luego en los contextos del exterior

A continuación se desarrollará la evolución del juego familiar que postula Stefano Cirillo⁶⁴ :

Fases del Juego Familiar	Reacciones del Niño
1º Etapa: Conflicto conyugal	Ansiedad, Irritabilidad
2º Etapa: Inclinación de los hijos	Ansiedad, miedo
3º Etapa: Coalición Activa	Furia, agresividad
4º Etapa: Instrumentalización	Furia, agresividad, hostilidad, incluso fuera de la familia

Evolución del juego en la familia y las reacciones del niño

Las víctimas y los victimarios no existen aislados, por lo tanto todo cambio en su interacción requiere una modificación del sistema vincular en el que están inmersos.

⁶⁴ Cirillo, Stefano; Di Blasio, Paola ; op cit

En el acto violento siempre hay un victimario y una víctima, como ya fue señalado. En la etiopatogenia de la violencia siempre existe un juego circular donde una conducta provoca la otra.⁶⁵

Entonces, nos debe quedar claro, cuando tratamos de estudiar el fenómeno, si nos hemos de referir al episodio de agresión o a los juegos que lo contextualizan.

En el momento en que se corta la posibilidad de incorporación de nuevos miembros al sistema, comienza a retroactivarse dentro de él un juego de carencias /búsquedas /exigencia de confirmación, que podrá terminar en violencia.

Un miembro que perdió o está amenazado de perder un "objeto" confirmador, el cual le devuelve un aspecto valorado de su identidad, deambula en la búsqueda de un permanente juego de ilusiones. En uno de esos juegos alguien amenaza retirarse, y aparece la violencia como muestra de la impotencia negociadora y como fracaso en lograr lo que por la propia paradoja de la violencia ya nunca se ha de lograr, que el otro entregue lo que uno quisiera, espontáneamente.

“Definiré al subsistema violento como aquel donde se manifiesta la agresión física y /o verbal, y definiré como contexto o entorno al sistema familiar actual y de origen y a las secuencias verbales y paraverbales que engloban dicho acto violento” (Adolfo Loketek)⁶⁶

La experiencia es que, previamente al acto violento, se plantea en el subsistema una situación de pedido, vivido como exigencia, que impide cualquier negociación, y que no existe nadie en la familia que tenga interés en aliviar ese enganche patológico; por el contrario, existen los que se llamarán instigadores o cómplices, que se verán beneficiados por la violencia en ese subsistema.

⁶⁵ Loketek, Adolfo; “ Los circuitos de la violencia familiar”, En Droeven, Juana (comp..)“ Más allá de pactos y tradiciones” ; Paidós; Bs. As; 1997.

⁶⁶ Loketek, Adolfo; op.cit

CAPITULO V

La institución escuela como lugar de observación del maltrato infantil

Artículo 13

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

1. INSTITUCIÓN ESCUELA

Además del hogar familiar, el único entorno que sirve como un contexto amplio para el desarrollo humano, a partir de los primeros años, es la institución escuela. Desde una perspectiva ecológica, la existencia de tal contexto es importante porque ofrece la oportunidad de investigar la influencia que un entorno primario contrastante produce en el curso del desarrollo, a través de la infancia, la adolescencia, y a veces más allá, durante la madurez y la ancianidad.⁶⁷

En su trabajo original Spitz, realizó el análisis de las propiedades distintivas de la institución infantil como contexto del desarrollo, se realizó, fundamentalmente, en términos de lo que Bronfenbrenner ha llamado actividades molares, roles, y, en especial, actividades conjuntas y diadas primarias en las que participaban tanto los niños como sus docentes.

“ La escuela es el lugar donde los niños pasan gran parte del día y donde establecen vínculos afectivos con el maestro que posibilita la detección de los conflictos familiares.”(Bringiotti, Ma Inés).

La escuela es una organización verticalista en su concepción y en su organización, ya que hay distintos estamentos de poder jerárquico: directivos, secretarios, docentes, alumnos, etc.

⁶⁷ Bronfenbrenner, Urie; “ La ecología del desarrollo humano”; Edit. Paidós; Bs As, 1987.

Estudios realizados en Brasil denotan que para la clase media de ese país, la escuela es el espacio del que se espera que promueva la internalización de pautas morales, de comportamiento, y actitudes que contribuyan a la paz social y eviten o restrinjan la criminalidad. Y la población pobre, la considera el techo que les puede asegurar protección y asistencia.⁶⁸

La escuela no es solamente el ámbito propicio para acercarse a la realidad en forma intelectual. Debe y puede transformar los contenidos en vivencias y prácticas cotidianas que demuestren que el cambio es posible y cada uno es partícipe y protagonista del mismo.

El sistema educativo en general y la institución escolar en particular, deben formar personas capaces de resolver sus diferencias haciendo de la palabra, el pensamiento y la reflexión anticipadores y analizadores de los hechos de toda índole.

En el devenir histórico de este país, la vida escolar ha cambiado. Hay mucha distancia entre aquel salón de clase adonde se entraba en estricta fila y marchando con paso firme. donde no se hablaba sin autorización del docente y había que esperar el permiso para ir al baño. Con el pasar de los años y las metodologías, se extendieron en las escuelas criterios y métodos de enseñanza y aprendizaje con mayor base científica y sobre todo ética y política. Pero en los últimos años el exceso de problemas provocó una seria crisis en la vieja normativa, que no ha sido modificada profundamente y que consiste en una serie casi infinita de decretos, reglamentos y normas desordenadamente superpuestos.

“La escuela proporciona techo diario y comida muchas veces, pero no puede cumplir con su finalidad de enseñar si se sostiene la antigua organización y no se la prepara para atender una población que ha cambiado profundamente(...)”

*“(...)Los patios de las escuelas están poblados de chicos que solamente concurren para comer porque han perdido el ritmo del grado, han faltado durante meses, han fracasado en el aprendizaje de contenidos demasiado uniformes, han abandonado las **esperanzas de progresar** algo con la escolaridad. Lamentablemente,*

⁶⁸ Paiva, V; Barreto, V; Fukui, L; Guimaraes, E; De Paula, V y Zaluar, A; “Violencia y Educación”; Coquema Grupo Editor; Bs As; 1992.

los chicos con asistencia irregular o los que concurren a la escuela pero no entran al grado son muchos(...)”⁶⁹.

Comenzando el tercer milenio el mundo se encuentra sometido a un proceso vertiginoso de cambio que exige cada vez mayor adaptabilidad de los seres humanos.

Ésta se logra en la medida en que se reciba una formación amplia para hacer frente a los múltiples desafíos que impone la existencia diaria.

Los niños ingresan cada vez más temprano al medio escolar y pasan más tiempo allí. Se espera que cuanto más aprovechen las oportunidades de aprendizaje que se les ofrecen, mejor capacitados estarán para cumplir con sus responsabilidades personales y lograr éxito en el ejercicio de una profesión.

En muchos países de América Latina la educación escolar ha llegado a convertirse en un verdadero privilegio: el problema radica no tanto en que no haya cupo en las escuelas, sino en la calidad de la enseñanza que se recibe dependiendo de la institución escolar a que se asista.

La educación pública ha adolecido históricamente de baja calidad, debido a los escasos recursos que los Estados invierten tanto en la formación y remuneración de los docentes, como en la construcción y dotación de las escuelas. Puede ocurrir que en determinados países los planes y leyes que regulan la educación figuren entre los más avanzados del mundo, pero la práctica educativa tropieza con incontables obstáculos que la hacen precaria e ineficiente.

Por eso no es de extrañar que la educación privada tome cada vez mayor auge.

Muchos padres prefieren recurrir a ella aunque les suponga un notable esfuerzo económico, pues viene acompañada de la promesa de una mejor calidad. Lo cierto es que ante la creciente vacilación que afecta a la economía mundial, muchos padres están convencidos de que el principal patrimonio que pueden dejar a sus hijos es brindarles una educación amplia y sólida. De ahí que no duden en invertir el tiempo y los recursos necesarios para acercarse al logro de este objetivo.

⁶⁹ Puiggros, A; “Educar entre el acuerdo y la libertad”; Edit. Ariel; Bs As; 1999.

Desventuradamente, las cosas no siempre marchan como se quisiera. A veces la institución escolar no llena las expectativas que se han depositado en ella. Otras veces son los niños quienes no logran los resultados esperados o se sienten infelices, por diversos motivos, de asistir al colegio.

Pocas cosas afectan más la estabilidad familiar que los problemas escolares de los niños. De alguna manera, los padres intuyen que en ese lugar y en ese momento de su vida los niños se están jugando su futuro.

Sea una amistad, la relación con un profesor, un proyecto pedagógico especial o experiencias de éxito o fracaso, lo cierto es que durante los años escolares son muchas las puertas que se abren y muchas también las que se pueden cerrar.

Por eso no es de extrañar que alrededor de la escuela se haya ido conformando un grupo de profesionales cuya función es ayudar a los padres y a los docentes mismos en la ardua tarea de educar.

Psicopedagogos, Psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, pedagogos especiales e incluso trabajadores sociales se han ido haciendo cada vez más indispensables, asumiendo funciones que antes desempeñaban los padres o familiares cercanos de los niños basándose fundamentalmente en su intuición o en la experiencia adquirida a través de los años.

Es cierto que el mundo moderno con sus crecientes exigencias y su ritmo acelerado de cambio presenta desafíos difíciles de resolver y trabajar en equipo es una manera de fortalecerse ante ellos. Pero esto no libera a los padres de la tarea de formarse individualmente lo mejor posible para atender con eficacia las demandas que trae consigo la vida escolar de sus hijos.

2. EL GRUPO ÁULICO: LA TRÍADA PEDAGÓGICA.

El sistema educativo define el aula como el lugar de poder del docente, de modo tal que esto tiende a significar para el alumno impotencia y sometimiento.

El vínculo educativo soporta y reproduce la relación de dominación, relación social autoritaria y jerárquica. En uno está significado como el que sabe y desde allí tiene poder, y el otro como el que no sabe y en consecuencia debe acatar. Y se configura con ese vínculo y se refuerza en otras instancias una matriz de aprendizaje destinada a aceptar lo instituido socialmente como un orden natural y autoevidente. Matriz acrítica en la que todo cuestionamiento es significado como trasgresión⁷⁰.

2.1 Aprendizaje.

El sujeto es construcción y se hace, se configura en un hacer. Aquí el hacer como acción es fundante de la subjetividad. Esa praxis del sujeto, ese movimiento, sobre el mundo, no es casual, está motivada, fundada en la interioridad del sujeto.

“Entendiendo al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica, mutuamente modificante con el mundo que tiene motor en la necesidad” (E. Pichón Rivière, 1973).

En el desarrollo de esa relación entre sujeto y mundo de conocimiento, surgen las distintas formas de conocer; Se va estructurando la representación del objeto en el aprendiz (sujeto). Cuando hay aprendizaje, hay una reconstrucción en nuestra interioridad de las cualidades del objeto. El aprendizaje es una de las formas y, a su vez, uno de los efectos de la relación sujeto-objeto.

El conocer tiene una direccionalidad que es la transformación de la realidad, de la situación del aprendiz en función de sus necesidades, es en relación dialéctica con la realidad, transformándola y transformándose⁷¹.

El sujeto se enfrenta con la realidad con algunos esquemas de conocimiento y con su matriz de aprendizaje, pero esta realidad no se deja asimilar en forma pasiva, sino que, contradice lo que el sujeto cree o espera de ella. Esto determina una necesidad de reorganización de sus propios esquemas a partir de los nuevos elementos que le aporta la realidad.

⁷⁰ Pozo, J; op.cit.

⁷¹ Quiroga, Ana P de; “ Matrices de aprendizaje”; Ediciones Cinco; Bs As; 2001.

Para Jorge Visca, cada sujeto pone en acción sus deseos y su capacidad para aprender, como una dinámica que no se agota en la experiencia más o menos afortunada de su pasado por la escuela.

Se parte del supuesto que en el aprender están implícitas estructuras cognitivas y afectivas que van a desequilibrar al sujeto, en tanto no es un proceso lineal que va de lo simple a lo complejo, sino que implica un proceso espiral de avances y retrocesos.⁷²

2.2 Aprendizaje

“Aprender y enseñar son dos verbos que deben conjugarse juntos.”

Para Pichon Riviere el aprendizaje es la apropiación instrumental de un conocimiento, para que exista un verdadero aprendizaje, tiene que lograr el equilibrio, tiene que haber un cambio interno; tiene que poder ser aplicado en otras situaciones de aprendizaje.

El aprendizaje tiene dos facetas de análisis, una es cómo aprende el sujeto, a la que se llama **aprendizaje implícito**, y hace referencia a la modalidad de aprendizaje de los sujetos, (tema que se abordará en el Capítulo VII en Modalidad de Aprendizaje) y la otra es qué aprende, a la que se llama **aprendizaje explícito** se refiere a los contenidos

Toda situación de aprendizaje, sea implícito o explícito, espontáneo o inducido, puede analizarse para Pozo, a partir los siguientes:⁷³

1. **Los resultados del aprendizaje**, contenidos, que consistirán en lo que se aprende, lo que cambia como consecuencia del aprendizaje.
2. **Los procesos del aprendizaje**, o cómo se producen estos cambios, mediante que mecanismos cognitivos
3. **Las condiciones del aprendizaje**, o el tipo de práctica que tiene lugar para poner en marcha esos procesos de aprendizaje.

⁷² Videla, Verónica; Tesis final de carrera, Dic. 2004

⁷³ Muncio Pozo, Juan; “Aprendices y maestros”; Editorial Alianza; Madrid; 1996.

Cada uno de estos componentes es a su vez variado, pues hay diferentes resultados, procesos y condiciones.

En función de los resultados buscados en el aprendizaje, los procesos activados deben ser diferentes.

Ni los problemas ni las soluciones son siempre los mismos. Lo que sí es constante es la presencia de estos tres factores y la necesidad de un equilibrio entre ellos si se quiere lograr un buen aprendizaje.

En el aprendizaje se presentan cuatro resultados principales: conductuales, sociales, verbales, conceptuales y procedimentales.

Aprendizaje de sucesos y conductas:

- a) *Aprendizaje de sucesos*
- b) *Aprendizaje de conductas*
- c) *Aprendizaje de teorías Implícitas*

Aprendizaje Social:

Es la adquisición de pautas de conducta y de conocimientos relativos a las relaciones sociales. Se adquieren como consecuencia de nuestra pertenencia a ciertos grupos sociales.

La mayor parte del aprendizaje social tiene también carácter implícito, y hasta a veces asociativo.

Aprendizaje verbal y conceptual:

Aprendizaje constituido por los conocimientos verbales.

Gran parte de este aprendizaje es explícito. Por eso la educación formal está dirigida a la transmisión de conocimiento verbal.

- a) *Aprendizaje de información verbal*, incorporación de hechos y datos a nuestra memoria.
- b) *Aprendizaje y comprensión de conceptos*
- c) *Cambio conceptual o reestructuración de los conocimientos previos*

Aprendizaje de procedimientos:

Los procedimientos implican secuencias de habilidades más complejas y encadenadas que un simple hábito de conducta.

- a) *Aprendizaje de técnicas*
- b) *Aprendizaje de estrategias*

Los aprendices deben aprender a controlar y regular sus procesos cognitivos, así como de habituarse a reflexionar sobre su propio conocimiento.

Los contenidos han girado en torno de dos ejes esenciales: la socialización, como adquisición de pautas de convivencia, y la estimulación de los procesos evolutivos.

Por lo expuesto, es posible realizar algunas conclusiones en torno a los conceptos de los contenidos y su relación con el maltrato infantil.

Si bien hasta el momento se han desarrollado los cuatro tipos de resultados o contenidos, hay una clase que denota mayor interés para este trabajo en particular, y son los actitudinales, sin olvidar que entre todos tejen el proceso de aprendizaje.

¿ Por qué los actitudinales? Es sabido que todos hacen al aprendizaje, pero en estos contenidos se pueden observar aquellos factores que hacen al desarrollo de determinadas conductas o “ actitudes”, en lo que respecta al maltrato y a la violencia en general. Son los contenidos que comprenden valores, normas, etc y ocupan un papel central en todo acto de aprendizaje.

Para que las conductas violentas se reproduzcan, es preciso que exista un instigador, y así se llevará a cabo el acto de maltrato, pues existe un aprendizaje previo. La violencia se desencadena de manera cíclica, de generación en generación y si no se modifican los contenidos de ese proceso de aprendizaje, siempre habrá nuevos aprendices, tal vez con estrategias (procedimentales) diferentes, pero con el mismos objetivos, violentar al otro, porque no le han enseñado otros conceptos que los de violencia.

Quizá no sea el ejemplo más feliz , pero para la situación problema que aquí se desarrolla, es la adecuada.

Cuando se hace referencia a los aprendizajes, se los enuncia como los que se imparten en el hogar y en los entornos del microsistema de cada sujeto, sin incluir a la escuela, ya que en esta, muchas veces, se intenta erradicar el maltrato o abordarlo, desde la propuesta de contenidos acordes, y que modifiquen el conocimiento de los niños, pero de forma positiva, para que confieran un aprendizaje verdaderamente significativo, y no continúe interfiriendo en su afectividad, la cual, a largo plazo, será la más invadida y perturbada.

Según Pozo la enseñanza se traduciría precisamente en crear ciertas condiciones optimas para ciertos tipos de aprendizajes.

Ante la mera idea de modificar actitudes, por medio del trabajo de variados contenidos, ya sean conceptuales o procedimentales, se estará persuadiendo al sujeto influenciando de alguna manera.

La enseñanza implica varios procesos de persuasión e influencia en el sentido de que se propone como objetivo enseñar a los aprendices actitudes, valores y comportamientos que con frecuencia requieren el abandono de los previamente aprendidos.

También es claro que con el sólo hecho de que influyamos en el actuar de una persona o logremos persuadirla no implica que sus acciones vayan a ser necesariamente consistentes con dichas actitudes.

César Coll⁷⁴ plantea que la enseñanza de actitudes como contenido concreto de aprendizaje amplia las perspectivas pedagógicas, complejizando la tarea docente.

Estos contenidos constituyen un aprendizaje explícito, pero ese aprendizaje es fuente de otro aprendizaje.

Es un aprender a aprender como una forma particular de constituirse como sujetos de conocimiento.

Aprender a aprender pone en juego las estructuras básicas del aprendizaje, que se van constituyendo a través de la evolución del aprendizaje, Ana Quiroga sostiene que el aprendizaje compromete una evolución caracterizada por diversos

⁷⁴ Coll, C; Pozo J; Sarabia, B y Valls,E; “ Los contenidos en la reforma”; Bs As; Aula XXI Santillana;

procesos y formas de relación que, a manera dialéctica, integran lo aprendido con lo nuevo.

La evolución del aprendizaje presenta transformaciones cuantitativas y cualitativas, que conllevan encuentros, acercamientos, distancias, obstáculos, que imprimen huellas en la matriz de aprendizaje del sujeto que aprende.

Las estructuras básicas del aprendizaje están implicadas en la apropiación de la realidad para transformarse y transformarla.

Los profesionales encuentran participación en la transformación de la realidad de cada sujeto, pues, una lectura crítica, es consecuente de un aprendizaje en el que la teoría y la práctica se van asociando, a lo que Pichon Riviére llamó **PRAXIS**.

Las estructuras del aprendizaje, sobre las cuales descansa y siempre están presentes las tres unidades que son el pensar, el sentir y el hacer, y conforman el **PENSIR**, en el cual se conjugan las dimensiones afectivas y cognitivas de cada sujeto.

2.3 Docente

El último de los integrantes de la tríada pedagógica, es el docente, rol de compromiso moral, personal y de enseñanza.

Al igual que los otros dos componentes posee vital importancia en el interjuego, es participe del proceso de conocimiento y de retroalimentación.

El docente es la persona que, en el triángulo áulico, desempeña el rol de enseñante, de mediador, de continente, de escucha, de observador, pero carente de algunas de herramientas para el abordaje de determinadas situaciones.

En el docente está depositada la responsabilidad educativa, en gran parte, pues el que tiene mayor contacto con los niños; contacto directo que muchas veces puede verse influenciado y hasta obstaculizado por escenas familiares.

Los maestros sólo pueden intervenir en las condiciones en que se produce el aprendizaje, y mediante esa intervención actuar indirectamente sobre procesos mentales del aprendiz en busca de los resultados deseados.

En el momento de observar la escena áulica, deben diferenciarse el rol del docente y el rol del psicopedagogo.

El docente puede dar cuenta de los procesos intelectuales, pero no podrá explicar los aspectos afectivos inherentes al aprendizaje, cuestión sobre la cual podrá dar cuenta el psicopedagogo.

Hasta aquí se han expuesto los conceptos concernientes al rol docente, pero ha sido inevitable no inmiscuir el papel del aprendiz, el aprendizaje y el rol del psicopedagogo, ya que se encuentran en una estrecha vinculación en la trama del proceso de desarrollo y aprendizaje de cada sujeto dentro del contexto áulico.

3. CONVIVENCIA EN EL AULA.

Los ítems previos han desarrollado concepciones teóricas sobre la tríada pedagógica, ahora se han de ubicar en el panorama de la convivencia en el aula.

Convivencia entre el adulto y el niño; el aprendiz y el docente; los aprendices y el docente.

La relación que se establece entre ambos, es la de comunicación e intercambio con variados objetivos y metas. A estos objetivos se arribarán mediante el uso de diversas estrategias utilizadas por los alumnos y el docente en cuestión.

En el contexto áulico las personas realizan intercambios de toda índole, pero el fin siempre es el mismo, modificar y desarrollar los conocimientos de todo tipo, favoreciendo el enriquecimiento de las estructuras sobre las que se apoya el aprendizaje, la estructura afectiva y la estructura cognitiva.

El aprendizaje escolar es multidimensional, es decir que actúa desde y hacia varias dimensiones, en las que están implicados todos los responsables de la enseñanza en una institución educativa. Esto puede, también, significar que las diversas disciplinas deben interactuar para enfrentar cuestiones que comprometen diversas dimensiones.

Las dimensiones del aprendizaje escolar no existen independientemente de las otras, ya que constituyen un sistema.

Sostiene José A. Castorina⁷⁵ que el proceso de adquisición de saberes en el aula es una apropiación de contenidos estableciéndose una relación sistemática entre el saber a enseñar, los procesos cognitivos de los niños y la intervención del docente como mediador.

En la convivencia áulica se desarrolla el entramado de relaciones constitutivas de la tríada pedagógica en la que se inscribe el proceso de aprendizaje.

Castorina señala al respecto que *la apropiación de saberes a enseñar supone un análisis cuidadoso de su significado desde el punto de vista pedagógico; por otra parte, cuando los docentes enseñan en el aula a los niños, disponen de representaciones previas que derivan de su pertenencia social; también los procesos de interacción social propiamente dichos, son constitutivos del proceso de aprendizaje.*

Es de particular importancia el estudio de los saberes previos con los cuales los alumnos enfrentan la práctica educativa.

Las relaciones entre alumno, aprendizaje y docentes en la tríada pedagógica están reguladas por contratos “no dichos”, implícitos. Esta normativa determina quién plantea los problemas en el aula, y qué se espera de los modos de respuesta en el aula de los alumnos y del docente.

Ahora bien, si el aula es el contexto en el que se despliegan habilidades y se desarrollan actitudes, desde la propuesta pedagógica y las estrategias que pone en juego el docente, y el fin es el aprendizaje, por qué también es escenario y refugio para los niños que padecen de maltrato.

La tarea docente se ve obstaculizada, pues estos hechos no suelen quedar aislados de la escena áulica, y la formulación de contenidos actitudinales está en permanente cambio.

En general las instituciones escolares se ven inmersas en situaciones de maltrato, ya sea dentro o fuera del aula.

⁷⁵ Castorina, J A; “Las teorías de aprendizaje y la práctica psicopedagógica” En Castorina, J; Bleichmar, S; Frigerio, G; “Cuando el aprendizaje es un problema”; Editor Miño y Dávila; Bs As; 2000

Como se ha venido describiendo, las situaciones de maltrato no son sólo propias de la época actual, pero sí lo es la gravedad con la que manifiesta en estos días.

El maltrato es multifactorial y sus orígenes también lo son.

La escuela puede ser agente de cambio como también puede convertirse en portadora de violencia, si no se ahonda en la temática con la seriedad, las estrategias y los profesionales especializados.

Por el vínculo afectivo que el niño establece con el docente, es posible detectar los conflictos familiares.

El problema se encuentra instalado en la escuela, y los docentes deben hacerse cargo de una tarea más : la violencia familiar.

En la convivencia institucional puede suceder que no sólo se presente la violencia familiar, sino que también aparezca la violencia entre pares, y muchas veces la violencia institucional, reinante entre colegas y los diferentes estamentos jerárquicos.

Evidentemente estas situaciones presentes en la escuela, impactan en el aprendizaje y la conducta de los niños en la misma.

4. VINCULO FAMILIA-DOCENTE- PSICOPEDAGOGA.

La cantidad y la calidad del apoyo social del que una familia dispone, representa una de las principales condiciones que disminuyen el riesgo de violencia , puesto que dicho apoyo puede proporcionar:

- a) Ayuda para resolver los problemas.
- b) Acceso a información precisa sobre otras formas de resolver problemas.
- c) Oportunidades de mejorar la autoestima.

Las familias actuales atraviesan situaciones de crisis que son altamente significativas al momento de establecer la comunicación entre los integrantes del microsistema familiar.

Las fallas en la comunicación conlleva a hechos, muchas veces, no deseados y conductores de violencia.

Hoy la escuela es depositaria de un gran porcentaje de estas situaciones críticas, las familias intentan buscar, en el docente, alguien que los escuche y provea soluciones, y en contraposición lo hacen responsable de la violencia que depositan en sus hijos, cuando en verdad el docente no tiene culpabilidad de lo que sucede en el hogar.

El maltrato infantil se ha ido incrementando en los últimos años, y la escuela ya no cumple el rol de observador, sino que se ha convertido en mediador, entre el niño y la familia que violenta. Es un tarea ardua y de difícil acceso al seno de la familia, porque no todas admiten estar pasando por estas situaciones.

Las escuelas muchas veces no cuentan con los profesionales idóneos para el abordaje y prevención del maltrato infantil, y siente que estos hechos los desbordan y que atentan contra la institución; consideran que poner en palabras los sucesos de violencia hacen peligrar la estabilidad.

Es posible inferir que, si se utilizaran técnicas, en el ámbito educativo, para favorecer la relación entre la familia y la escuela, el maltrato familiar comenzaría a dar un giro, en algunos aspectos, ya que no es suficiente la mera intervención de la institución escolar para revertir la situación de violencia en el seno de la familia.

Como ya se ha señalado, la violencia es multifactorial, y para que el abordaje de la situación sea positiva, debe conocerse la causalidad lineal de estas conductas, sino la labor podría contraponerse a los objetivos.

Para que el trabajo de abordaje no sea contraproducente, debe ser realizado por aquellos profesionales que están preparados, no sólo para la escucha, sino también para dar respuestas a los interrogantes que puedan plantear los niños, las familias y los docentes.

Los psicopedagogos podrán brindar asesoramiento a los docentes y familias, para mejorar la relación en el mesosistema (relación familia- escuela).

Todos están inmersos en el conflicto, algunos como activos , otros como pasivos, pero todos son cómplices de la violencia; mejorar la relación entre los entornos implicará un compromiso; la escuela deberá abordarla desde los contenidos actitudinales; el psicopedagogo desde la observación y la intervención con talleres específicos; y la familia desde el replanteo de los vínculos y las emociones propias de ese microsistema.

5. MALTRATO INFANTIL OBSERVADO EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

Las situaciones frecuentes en al ámbito escolar son aquellas que se ponen en palabras, manifiestan violencia en la convivencia y que denotan maltrato por las huellas presentes en los pequeños. En el jardín de infantes la violencia o la agresión , muchas veces, están relacionadas con actos de maltrato en el seno familiar y no son dubitativos al momento de expresar lo que sucede en el hogar, entre los padres o entre padres e hijos.

Si la escuela desea ser productora de cambios, debe primero ser analizadora de las situaciones violentas y de maltrato infantil, que se suceden el hogar y en la escuela.

La violencia esta adentro y se puede manifestar de muchas formas.

Todo acto de violencia o maltrato debe ser visto como acto de queja, en la que intervienen tanto los factores individuales como los sociales . Si se entiende el síntoma como tal, se evidenciará un mensaje el que deberá ser desentrañado, analizado y entendido.

Paulo Freire decía que los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión.

El docente tiene un rol activo y como adulto que acompaña en el proceso al niño, tiene la posibilidad de verlos y de contenerlos, convirtiéndose en un agente preventivo en forma conjunta con el psicopedagogo.

Son variadas las situaciones, pero las frecuentes son aquéllas en las que, se golpea al niño con diferentes objetos, se lo amenaza, se lo castiga negándole la alimentación diaria, y se lo ataca o denigra verbalmente, se lo culpa de la situación o “en el peor de los casos se abusa sexualmente, hasta llegar a la violación”.

El jardín posee una riqueza que no la tiene la escolarización de los más grandes, es decir, que en él se pueden escuchar los relatos más duros, expresados con dolor pero con toda naturalidad, como parte de la convivencia familiar.

Los niños no escatiman información, y sus relatos son veraces.

Muchos son los niños que seducen al adulto, pero lo hacen desde la inocencia y sólo una persona perturbada puede tomar tal suceso como una provocación y aprovecharse, justificación que exponen al momento de ser interrogados sobre la situación. Por ejemplo:

“... él me lo hace a propósito, y yo no lo voy a dejar que me pase por encima...”

“... yo no lo quise tocar, pero ...”

“... ella no entiende, y me torea, entonces...”

Muchas son las justificaciones dadas al momento de saber, por supuesto que ninguna debería “justificar” tales actuaciones., aún cuando sea dentro del hogar, otra respuesta común, “*yo en mi casa hago lo que quiero*”, sin notar que la expresión :“ *lo que quiero*” no significa ejercer violencia sobre la otra persona.

Los niños pequeños suelen decir quién los maltrata, cómo y con qué; pero cuando la violencia traspasa los golpes y se los somete al abuso, ya no se pone en palabras y es difícil acceder a ellos desde la sola conversación; es preciso un abordaje que posibilite la llegada a la estructura afectiva, en la cual están los resabios del abuso.

A medida que los niños crecen se complica el acceso, pues la construcción de la moralidad los paraliza e impide que puedan solicitar ayuda.

Es preciso aclarar que se hace referencia a la violencia que sucede fuera del ámbito escolar, lo que no significa, que dentro de éste no puedan ocurrir situaciones de similar envergadura, pero en este contexto estaría tratándose de otro grado de violencia, en el que también se verán afectadas las estructuras del aprendizaje.

CAPITULO VI

Modalidad de aprendizaje

Artículo 6

1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene derecho intrínseco a la vida.

1. CONCEPCIÓN DE LA MODALIDAD DE APRENDIZAJE.

En cada sujeto existe una particular “modalidad de aprendizaje”, es decir, una manera personal para acercarse al conocimiento y para conformar el saber.

La modalidad de aprendizaje es una matriz, un esquema de operar que se va utilizando en las distintas situaciones de aprendizaje.

En una situación de diagnóstico psicopedagógica, se trata de observar, develar y comenzar a desplegar los significantes de aprendizaje.

Para realizar la descripción de una modalidad de aprendizaje, es preciso observar:

- a) La imagen de sí mismo como aprendiz; cómo operan fantasmáticamente las figuras enseñantes padre y madre.*
- b) El vínculo con el objeto de conocimiento.*
- c) La historia de los aprendizajes, especialmente algunas escenas paradigmáticas que hacen a la novela personal de aprendiz que cada uno construye.*
- d) La manera de jugar.*
- e) La modalidad de aprendizaje familiar.*

Si bien la modalidad de aprendizaje en un paciente con problemas suele ser disfuncional, y por lo tanto le dificulta aprender, por otro lado también algo le ha permitido y le permite aprender.

La modalidad de aprendizaje del sujeto en la infancia está entrelazada con una modalidad de aprendizaje familiar (protoaprendizajes y deuteroaprendizajes).

Alicia Fernández ⁷⁶ realiza una diferenciación entre modalidad de aprendizaje y modalidad de inteligencia. El aprendizaje es un proceso en el que intervienen la inteligencia, el cuerpo, el deseo, el organismo, articulados en un determinado equilibrio; pero la estructura intelectual tiende también a un equilibrio para estructurar la realidad y sistematizarla a través de los movimientos que Piaget denominó asimilación y acomodación.

“Toda conciencia tiene una historia que la vincula con el esquema de acción, y por aquí con el organismo” ⁷⁷.

El organismo se sostiene y crece por medio de transacciones en su ambiente. Se trata de un proceso de adaptación, que tiene lugar cada vez que un intercambio particular entre el organismo y el medio modifica al primero.

En el proceso de adaptación interviene dos componentes: asimilación y acomodación.

La primera es el movimiento del proceso de adaptación por el cual los elementos del ambiente se alteran, para ser incorporados a la estructura del organismo.

La acomodación, segundo de estos dos componentes, es el movimiento del proceso de adaptación por medio del cual el organismo se altera, de acuerdo a las características del objeto a acomodar.

Piaget observa que si bien los detalles de los movimientos asimilativos y acomodativos, se van modificando, hay una invariancia en su presentación, en cualquier proceso de adaptación de todo sujeto.

Sara Paín observa la constitución de diferentes modalidades en los procesos representativos cuyos extremos pueden describirse como: hipoasimilación-hiperacomodación, hipoacomodación-hiperasimilación.

⁷⁶ Fernández, Alicia; “La inteligencia atrapada”; 11ª Reimpresión Nva. Visión; Bs As; 2002.

⁷⁷ Piaget, Jean; “Biología y conocimiento”; Siglo XXI; Madrid; 1999.

La hipoasimilación es una carencia de contacto con el objeto que redundaría en esquemas de objetos empobrecidos, déficit lúdico y creativo.

A la hiperacomodación se la define como carencia de contacto con la subjetividad, sobreestimulación de la imitación, falta de iniciativa, obediencia acrítica a las normas, sometimiento. La modalidad de aprendizaje hipoasimilativa-hiperacomodativa es la más destacada en el sistema educativo actual.

A la hipoacomodación: pobreza de contacto con el objeto, dificultad de la internalización de imágenes, el niño ha soportado la falta de estimulación o el abandono.

A la hiperasimilación: predominio de la subjetivización, desrealización del pensamiento, dificultad para resignar.

En cuanto al aprendizaje, es posible decir que, cuando es funcional, supone una modalidad de aprendizaje en la cual se produce un equilibrio entre los movimientos asimilativos y acomodativos.

En líneas generales, las inhibiciones cognitivas presentan una modalidad hipoasimilativa-hipoacomodativa.

Los problemas de aprendizaje reactivos al sistema educativo no suponen una alteración en la modalidad de aprendizaje que implique un desequilibrio. *El isomorfismo entre las invariantes funcionales, asimilación-acomodación, tanto a nivel orgánico como cognitivo, no se da en cuanto a los contenidos, ni a los órganos que intervienen en los procesos, sino en cuanto a los procesos y a las funciones.*

Se define modelo o matriz a una organización personal y social. De ese modelo resulta que los hechos de la realidad, múltiples y heterogéneos, sean registrados, percibidos, seleccionados, articulados interpretados de una determinada manera por el sujeto (Ana Quiroga).

La matriz de aprendizaje incluye un sistema de representaciones que interpreta ese encuentro, esa relación. Aporta una hipótesis acerca de quiénes son, aprendiendo.

Muchos de sus rasgos no acceden a la conciencia, aunque subyacen al acto de aprender. Posee un carácter implícito, resultado también de un proceso implícito que es el de aprender.

En el orden social los sujetos han ido aprendiendo a aprender sin problematizar las formas del encuentro con la realidad.

Por el contrario, en un sistema educativo y familiar recorrido por la identificación entre criterio de verdad y criterio de autoridad, se legitima un modelo como la única forma válida de aprender.

Los modelos de aprendizaje se constituyen en los distintos ámbitos en los que se desarrolla la experiencia del aprender y resultan también de la modalidad particular con que esas experiencias se inscriben en los sujetos.

La mayor plasticidad o la mayor rigidez de los modelos internos, la mayor riqueza o la pobreza y estereotipia de las formas de aprendizaje y vínculo están ligadas a las formas de las relaciones sociales, a la concepción del hombre que sostenga. Se articulan con las formas de conciencia social que en dicho sistema se han desarrollado, y por los intereses hegemónicos en esa estructura.

Las relaciones sociales operan en la configuración de la matriz de relación sujeto- mundo del aprender a aprender, a partir de la organización concreta, material de la experiencia, mediante el interjuego necesidad - satisfacción.

Las organizaciones asistenciales, operan también en la construcción de esta matriz.

Todos son ámbitos de constitución del sujeto y desde allí “del aprender a aprender”.

Habiendo definido matriz de aprendizaje y modalidad de aprendizaje, íntimamente relacionadas, se puede decir que los efectos de la matriz, organizan y otorgan significación a la forma de relación con el mundo; contiene un sistema de representación que interpreta el aprender desde cada singularidad.

Las experiencias pasadas de aprendizaje favorecen, en forma positiva y negativa, los encuentros con el objeto de conocimiento. En cada experiencia se encuentra un aprendizaje explícito que se condensa en un contenido o habilidad .

Las diferentes experiencias de aprendizaje implican un aprendizaje implícito profundo, estructurante de la subjetividad.

Todo aprendizaje posee aspectos explícitos e implícitos que se imprimen a partir de los primeros aprendizajes entre la madre y el hijo (protoaprendizajes).

2. CONSTRUCCIÓN DE LA MATRIZ DE APRENDIZAJE

2.1 Protoaprendizaje.

Para comprender la constitución de los aprendizajes es preciso conocer la interioridad de los primeros vínculos de los sujetos.

Se denomina protovínculo a una instancia relacional que opera como sostén y condición de posibilidad primaria biológica de la génesis del psiquismo humano. El sujeto se constituye en esa estructura interaccional, en cuya interioridad construirá sus primeros modelos de aprendizaje y relación.

El protovínculo se desarrolla en sucesivas etapas en las que la relación se enriquece y redefine en un camino que se inicia en la unidad originaria prenatal y culmina en la individuación del sujeto que en él se constituye.

El conocimiento se produce en la relación del sujeto con la realidad, en la interacción entre ambas surge un registro sensible, emergente de la actividad sensorio-motriz. En el registro se encuentran algunas de las características del objeto y así se inicia el desarrollo de la actividad interna que complejiza la actividad práctica a la vez que se enriquece la actividad interna, transformando la acción y la experiencia del sujeto con el medio circundante.

El punto de partida para el conocimiento de la realidad, de la secuencia del aprender, es el nacimiento.

El nacimiento constituye un protoaprendizaje en el que se despliegan muchas de las contradicciones y fenómenos que caracterizan el aprender.

El nacimiento es una respuesta vincular, interaccional a una necesidad, del hijo y de la madre.

El nacimiento implica una redefinición radical, profunda de las condiciones de existencia. Es una exigencia masiva de adaptación, que se enfrenta con los elementos adecuados para resolverla. El bebé desarrolla respuestas que implican aprendizaje.

Pichon Rivière plantea la hipótesis que en la vida intrauterina el bebé configura lo que él llamó “protoesquema corporal prenatal”, que es la representación constante que cada uno tiene de su propio cuerpo; la imagen del cuerpo siempre remite a otro.

Lo que suceda en esta primera etapa, tendrá efectos posteriores, que serán saludables o no para los futuros aprendizajes del niño.

Desde el mismo momento de gestación comienzan las interacciones madre-hijo, las cuales van dejando huellas que, posteriormente se expresarán en una determinada modalidad de aprendizaje.

El psicoanálisis sostiene que el aprender tiene como base un aprendizaje biológico.

Apoyándose en las funciones vitales comenzarán a configurarse mecanismos psíquicos como la proyección y la introyección.

El sujeto nace puramente biológico, con el funcionamiento de algunos reflejos. Al cabo de cierto tiempo, que varía según el ritmo de cada sujeto, hay una situación primaria, que provoca la satisfacción de la primera necesidad.

En esta situación de necesidad- satisfacción surgen y se resuelven exigencias adaptativas que se imprimen en la matriz de aprendizaje (principio de placer- principio de realidad). Se comienza a escribir la historia vital que tendrá como objetivo final la constitución de la subjetividad, que va desde la dependencia a la autonomía, de la simbiosis a la individuación.

La posibilidad de organizar la experiencia, de alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento, está dada porque a ese sujeto que aprende se le proporciona un sostén, una apoyatura vincular. Ese sostén cumple una “función yoica”, organizadora, transformadora, discriminadora, de articulación con el mundo.

La función que se menciona es la de poder ser continente o depositario operativo de la realidad, que proyecta o evacua en la madre su odio cuando se encuentra frustrado. Esta apoyatura externa se hace interna, se internaliza esa función, estructurándose el yo. Esta compañía interna es necesaria para el aprender, para acceder al pensamiento, a la simbolización.

La relación madre – hijo se enriquece y se redefine dando lugar a la individuación del sujeto y posibilitando los deuteroaprendizajes.

2.2 Déuteroaprendizaje.

Los deuteroaprendizajes son los que se logran en el segundo tipo de vínculo que establece todo sujeto, es en el que se incorpora a la familia, ya no es solo madre e hijo.

Los deuteroaprendizajes son los aprendizajes que expresan la ideología familiar. La familia es un grupo que está organizado en torno a un conjunto de pautas, valores, costumbres y creencias . Éstos aspectos conforman la ideología familiar, y otorgan identidad a la familia. Son el sello de la familia.

El sistema de valores comprende el manejo de pautas, el estilo de comunicación, un modo de expresar afecto, un modo de transmisión de la información, una determinada postura sobre la connotación del error, los secretos, los códigos de esa familia.

En la relación familiar se construyen vínculos de afecto o de desprecio, de aceptación o de rechazo, de confirmación o desconfirmación; ideología que puede llegar a obstaculizar el aprendizaje, el pasaje de la dependencia a la autonomía, el desarrollo del pensamiento abierto y crítico.

Jorge Visca⁷⁸ describe (...) *“el segundo nivel de aprendizaje o deuteroaprendizaje, constituye una segunda síntesis construida en virtud de los intercambios producidos entre el sujeto que ha alcanzado el nivel de protoaprendizaje y el medio familiar. En ese nivel es donde se constituye una axiología tanto por la aprehensión de los objetos naturales y artificiales, como*

⁷⁸ **Visca Jorge;** “ La psicopedagogía: el error, los ámbitos. El desarrollo del pensamiento abstracto...; Visca &Visca; Bs. As; 1997

personas, las relaciones de ellas entre si y con los objetos. Esta axiología también implica el reconocimiento y no reconocimiento de los atributos de la constelación de objetos, personas y relaciones”(...)

2.3 Aprendizajes asistemáticos.

Visca⁷⁹ sostiene que “ *el tercer nivel de aprendizaje o aprendizaje incidental, conforma una síntesis constituida a partir del déuteroaprendizaje y la comunidad restringida. El mismo permite vivir en comunidad sin la instrumentación que se adquiere en las instituciones educativas”(...).*

Estos aprendizajes se producen en el contacto del sujeto con la comunidad y le implican cierto grado de autonomía debido al distanciamiento de las figuras parentales. Son propios del entorno en el que está inserto el núcleo familiar.

El aprendizaje asistemático difiere del escolar, es incentivado por la familia y por los diversos grupos de pertenencia. En ese proceso los niños incorporan la cultura en forma espontánea e integrada y el conjunto social de conocimiento, lo que le permite moverse.

2.4 Aprendizajes sistemáticos.

El aprendizaje sistemático es el que comprende la escolarización del sujeto. Si los aprendizajes asistemáticos no hubieran sido logrados, para el sujeto será difícil lograr los sistemáticos los cuales están apoyados sobre las estructuras cognitiva y afectiva.

El ingreso a la vida escolar marca para el niño una ruptura , una discontinuidad con sus modelos de aprendizaje previos. Si bien la familia es reproductora de relaciones sociales dominantes y transmite su ideología, aún así el aprendizaje en el grupo familiar es personalizado.

⁷⁹ Visca; Jorge; op. cit

El adulto ubicado en lugar supuesto del saber, muchas veces inhibe las necesidades del niño que aprende, descalifica, frustra, desconoce.

3. EL MALTRATO INFANTIL Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE.

Cuando las experiencias traumáticas tempranas sobreviven en la conciencia de una persona lo hacen bajo la forma de recuerdos encubiertos.

En el proceso de reconstrucción analítica, le corresponde al terapeuta la tarea de desmontar las distorsiones, las condensaciones, los desplazamientos y las inversiones que se han construido con el material traumático el recuerdo encubierto de que se trate y de hacer revivir el recuerdo del acontecimiento originario.

La elaboración del recuerdo traumático le permitirá construir una modalidad de aprendizaje funcional y que no continúe obstaculizándola.

“ El recuerdo de una caída o de una herida traumática, puede encubrir toda la serie de accidentes menores y mayores que ocurren casi a diario en la vida de un niño. Una prohibición o un castigo traumático, recordados o reconstruidos, se convierten en la representación de centenares de frustraciones que se le han impuesto al niño” (Anna Freud, 1985, 21)⁸⁰.

También tienen problemas en el apego temprano, los malos tratos y déficit en el desarrollo del lenguaje.

Los niños que han padecido malos tratos físicos se caracterizan por tener conductas agresivas, ser desobedientes y poseer comportamientos antisociales, como también un bajo rendimiento en las tareas cognitivas.

Las víctimas de abandono físico son el grupo con mayor número de problemas, ansiosos, distraídos, con baja comprensión, carentes de iniciativa y dependientes en gran

⁸⁰ Freud, Anna; “ Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente”; Editorial Paidós; España; 1985.

medida de la ayuda del docente, son tendientes a no colaborar con el adulto, parecen insensibles y con déficit empático.

Estudios realizados en las escuelas de la localidad de Avellaneda, en el conurbano bonaerense, revelaron que sobre una población del nivel inicial de 2400 niños, 350 son maltratados por sus padres. Notable fue descubrir que solo el 30% de los casos es asistido por la problemática.

Develaron estos estudios que los tipos más comunes detectados fueron:

- *Abandono físico: 37%*
- *Maltrato emocional: 22%*
- *Maltrato físico: 16 %*
- *Explotación de menores: 12%*
- *Falta de control parental de la conducta del niño: 8.5 %*
- *Mendicidad: 4%*
- *Conductas delictivas: 1.8%*
- *Abuso sexual (el gran ausente. pero porque no se habla): 1.4%*

En el caso de los niños víctimas de abuso sexual , éstos se mostraban impulsivos y dependientes, ansioso, desconcentrados, incapaces de comprender las consignas, con bajo rendimiento escolar y una marcada dependencia de los adultos, con fuerte necesidad de aprobación y contacto.

Con respecto a los niños abusados sexualmente en edad preescolar, los síntomas más frecuentes son ansiedad, pesadillas, conducta sexualizada y un conjunto de conductas de estrés postraumático. (Bringiotti 1999).

Muchas veces las dificultades pueden dar a los educadores indicadores de lo que está ocurriendo en ese niño, funcionando como indicadores indirectos, ya que la situación concreta de maltrato ocurre en el contexto familiar.

En síntesis, la impronta con la que actúan los malos tratos en los niños, se puede definir en tres mecanismos, citados por Ma. Inés Bringiotti⁸¹ y que, según la autora, pueden estar deteriorados en los niños que han sufrido o sufren el maltrato.

- a) *El establecimiento de las relaciones de apego: tarea evolutiva de la primera infancia a partir de la cual se desarrollan los primeros modelos de las relaciones sociales, la seguridad básica y la forma de responder al estrés.*
- b) *El establecimiento de la autonomía, tarea evolutiva de la etapa preescolar, a partir de la cual se desarrolla la capacidad para relacionarse con nuevos adultos y adaptarse a situaciones en forma independiente.*
- c) *Desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas a partir de la interacción entre iguales, tarea de los primeros años de la escolaridad (Díaz Aguado y Otros, 1996)⁸².*

⁸¹ **Bringiotti, Ma I;** “ Maltrato infantil. Factores de riesgo para el maltrato físico infantil en la población concurrente a las escuelas dependientes del GCBA”; Miño y Davila; Bs As; 1999.

⁸² **Díaz Aguado, M J y otros;** “ Infancia en situación de riesgo social”; Conserjería de Educación y Cultura ; Madrid; 1996.

CAPITULO VII

Abordaje del maltrato desde la convivencia.

Artículo 12

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

1. INTRODUCCIÓN.

Hoy en día es muy importante gozar de un buen grado de integración social y de habilidades para desenvolverse en los diversos grupos sociales.

Entre los niños pueden llegar a crearse dinámicas sociales altamente destructivas que difícilmente desaparecen si no existe la guía del adulto crítico que ponga límites y ofrezca orientación sobre lo que es o no correcto hacer.

Muchos niños que concurren al jardín de infantes se ven afectados por lo conflictos del entorno y se manifiestan agresivamente o son indiferentes a las normas de convivencia establecidas en determinados ámbitos.

Las normas e intereses que regulan las relaciones sociales entre los niños van cambiando en función de la etapa del desarrollo en que se encuentren. Estar sintonizado con estas normas e intereses parece ser la clave para mantener en cada momento un buen nivel de integración social.

Antes de los 4 o cinco años las amistades entre los niños carecen de lo que podría llamarse sentido de la reciprocidad. Los niños pasan de jugar uno al lado del otro, cuando son muy pequeños, a jugar todos juntos. Generalmente el amigo es el compañero de juego y es importante para el niño en la medida en que le presta sus juguetes o comparte su actividad con él. Ya en esta época comienzan a aficionarse a la experiencia de hacer algo con otras personas de su misma edad que no son parte de su familia.

En la comunicación existe, aún, un fuerte egocentrismo, de tal manera que los niños no establecen un diálogo, los niños comunican necesidades y deseos, buscando empujar a otros a compartir su interés inmediato.

Para una convivencia placentera y un buen nivel de integración en esa época parece ser suficiente que se disfrute del juego en compañía de otros niños, que se esté en condiciones de expresar las propias necesidades e intereses y que se pueda compartir actividades con otros niños que presentan momentáneamente intereses similares o incluso diferentes.

La convivencia en el jardín de infantes reviste características particulares en cada grupo y en pocas oportunidades son recurrentes en otros grupos de niños. Las mismas se deben a las diferencias de edad, de clase social y principalmente porque cada uno proviene de un sistema familiar diferente.

Tal vez, el sólo hecho de pertenecer a un grupo familiar determinado, esté condicionando la forma de relacionarse con otros niños, ya que cada sujeto ha adquirido una modalidad y un estilo de comunicación desde sus protoaprendizajes y sus déuteroaprendizajes.

Los estilos familiares determinan las particularidades de las relaciones que se establecen fuera del contexto familiar, y así como las decretan, también las pueden beneficiar o inhibir porque las consideran peligrosas para el integrante y la propia familia.

Generalmente estos sentimientos de invasión, se dan en aquellas familias en las que los estilos son poco funcionales.

Las familias que maltratan tienen un estilo familiar o modalidad disfuncional que influye significativamente en los vínculos que sus hijos establecen en la escuela, con los pares y con los adultos.

En estas familias el temor, consciente o inconsciente, está centrado en lo que el niño pueda comunicar y termine convirtiéndose en perjudicial para la integridad del grupo de pertenencia.(familia). Es posible que la información no sea transmitida en

forma directa, sino que los niños lo hayan mediante el juego y los intercambios mediados por la docente o la psicopedagoga.

La comunicación de estas situaciones no sólo se puede manifestar verbalmente, también hay niños que lo hacen por medio de conductas que imitan las vividas en el hogar o se comportan agresivamente sin motivo aparente.

Las características de la edad, le permiten al niño pequeño expresar la veracidad de los hechos tal como se sucedieron, tal vez, porque no comprenden, aún, las consecuencias que conlleva el maltrato, para él y para quienes lo inflingen.

Las situaciones vividas en el hogar condicionan los vínculos que los niños establecen en el jardín, como ya se ha señalado, también pueden obstaculizar el aprendizaje.

El jardín de infantes es el espejo de las relaciones familiares y de los sucesos de toda índole que en éstas se suscitan. Los niños juegan imitando a los padres, abuelos, tíos y hermanos; imitan cuanto perciben, pues todo es percibido por ellos. Los adultos suelen desestimar la percepción de los pequeños: “ *no pasa nada, ella no entiende*” y todo quedará en la “retina” del niño tal como se lo escuchó, vio o sintió.

Anna Freud⁸³ dice “ *por lo general se llega a la impresión de que no han sido uno sino dos o más acontecimientos (...) los que aportaron y se condensaron para constituir el recuerdo encubierto.*”

En la convivencia, existen los propios intereses y los de los otros, y hay que reconocer que es tan legítimo satisfacer los propios deseos como que los demás busquen satisfacer los suyos propios es un buen principio para comenzar a entender el sentido de la reciprocidad en una relación humana. En este momento los niños se encuentran preparados para comprender las normas y respetarlas de manera voluntaria.

Jaramillo Pérez⁸⁴ en su libro expone un ejemplo:

“ *Si yo quiero que mi amigo sea generoso conmigo y me preste sus juguetes, entonces yo debo estar dispuesto a hacer lo mismo*”.

El principio de reciprocidad, en esta edad, aún, no se ha logrado.

⁸³ Freud, Anna; “Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente”; Paidós; España; 1985.

⁸⁴ Jaramillo Pérez, Jorge; “Familia y Colegio”; Grupo Editorial Norma; Bs As; 2002.

Muchos son los factores que inciden de forma negativa en la convivencia, tanto de las familias como en el ámbito escolar.

Como ya se ha mencionado las problemáticas son multifactoriales, especialmente las del maltrato infantil, en la cual se combinan una serie de factores que promueven y obstaculizan la convivencia.

En la convivencia se ponen de manifiesto los deseos personales y los intereses para lograrlos, y en muchas oportunidades unos pasan por encima de los otros, y es allí donde se ven dificultadas las relaciones interpersonales.

Todos aquellos conceptos que definen el maltrato y la violencia, son los principales factores de obstaculización, claro que no son los únicos, sino que se combinan con muchas circunstancias, de los diversos entornos en los que cada sujeto se desarrolla.

Los factores de incidencia negativa, podrían centralizarse en factores de riesgo, los que producen daño y como consecuencia, delinear diferentes patologías en los sujetos.

Los sujetos son, muchas veces, sometidos a diversas adversidades, sufren escisiones, pero con la ayuda de otro es posible repararlo. Para que esta reparación sea fructífera es necesario favorecer los **factores protectores**, los cuales promoverán la resiliencia en los sujetos, ayudándoles a hacer frente a la problemática con la capacidad humana de sobreponerse a la experiencia negativa y a fortalecerse en el proceso de enfrentarlas.

2. RESILIENCIA.

2.1 Conceptualización de Resiliencia.

Resiliencia es la capacidad del ser humano para enfrentar, sobreponerse y salir fortalecido o transformado por experiencias de adversidad. La resiliencia pone el énfasis en promover el potencial humano en vez de destacar sólo el daño que se ha hecho. Intenta comprender cómo niños, adolescentes y adultos, logran sobreponerse a condiciones de adversidad aún estando en situaciones de riesgo, pobreza o vulnerabilidad máxima.

El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar a aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos.

En el campo de las ciencias sociales se presentaron algunas definiciones tales como:

- *Habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, y acceder a una vida significativa y productiva.*
- *Historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes; además, implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores.*
- *Enfrentamiento efectivo ante eventos y circunstancias de la vida severamente estresantes y acumulativos.*
- *Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez.*
- *La resiliencia distingue dos componentes: la resiliencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles.*
- *La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales o intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo entre éstos y el medio.*
- *La resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida.*

- *Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, como el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños cuando son muy pequeños.*

La humanidad si ha sobrevivido, es porque ha tenido la capacidad de enfrentar adversidades, seguir adelante y construir luego sobre eso. Esta capacidad existe desde que el hombre está en la Tierra, no fue advertida antes porque la visión científica se ocupaba de ver cuáles eran los riesgos en sí mismos, cómo cambiar esas situaciones para que el hombre pudiera vivir mejor.

Siguiendo con el concepto de resiliencia, es posible decir que éste alude a las diferencias individuales que muestran tener las personas entre sí, al estar enfrentadas a situaciones de riesgo. Es así como, las experiencias que provoca una misma variable proximal, pueden ser percibidas de forma muy diferente por distintas personas. En consecuencia, para que el concepto de resiliencia tenga sentido, debe referirse a las referencias que muestran tener las personas enfrentadas a una cierta dosis de riesgo.

En otro plano es posible citar otra concepción sobre resiliencia, desarrollada por Mandala⁸⁵, en la cual se citan algunas características personales de quienes poseen esta fuerza y que son los llamados pilares de la resiliencia:

- *Introspección:* arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta
- *Independencia:* capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos, alude a la capacidad distancia emocional y física, sin llegar a aislarse.
- *La capacidad de relacionarse:* habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas.

⁸⁵El término **Mandala** significa paz y orden interno, y es una expresión empleada por los indios navajos del suroeste de los EEUU, para designar a la fuerza interna que hace que el individuo enfermo encuentre su resistencia interna para sobreponerse a la enfermedad.

- *Iniciativa*: el placer de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. Se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos.
- *Humor*: alude a la capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia. Se mezcla el absurdo y el horror en lo divertido de esta combinación.
- *Creatividad*: la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden.
- *Moralidad*: actividad de una conciencia informada, es el deseo de una vida personal satisfactoria, amplia y con riqueza interior. Se refiere a una conciencia moral, a la capacidad de comprometerse con valores y de discriminar entre lo bueno y lo malo.
- *Autoestima*: es el pilar que tiene que ver con la capacidad de relacionarse.

El rol que se le asigna al humor es el de rasgo de personalidad. La promoción del humor es de vital importancia, tanto en la salud física como mental de los niños, especialmente los niños en edad preescolar.

En el desarrollo de la resiliencia, el humor posee gran importancia y se advierte que este aspecto ha sido poco mencionado en las investigaciones, aún cuando quien ejerza la difícil virtud de reírse de sí mismo gane en libertad interior y fuerza.

El humor es una disposición innata que puede ser reforzada desde el medio ambiente. No es una característica fija de la personalidad, sino que es más bien resultado de un equilibrio que se da entre un comportamiento juguetón y el ambiente.

En una conferencia llevada a cabo en Buenos Aires, el Dr. Aldo Melillo, presentó su libro “Resiliencia y Subjetividad”. En la presentación el autor describió los puntos principales del tema sobre el cual está basado el texto.

Define resiliencia como un proceso intrapsíquico que obtiene un producto, la adaptación o transformación de la situación adversa.

Él sostiene que nadie nace resiliente ni adquiere resiliencia naturalmente. En el desarrollo siempre hay un otro que genera un vínculo, produciendo un vínculo positivo. Se habla de un otro significativo, porque es el que brinda amor incondicional, estimula y gratifica afectivamente; está presente y ayuda. Según Winnicott, el otro significativo posee la capacidad de asimilar nuevas experiencias, situaciones y relaciones y debe ser suficientemente bueno para acompañar al que lo necesita.

Con respecto a los factores sostiene que los factores de riesgo producen daño y en consecuencia diversas patologías y que los factores protectores producen resiliencia y por ende salud mental. Éstos últimos son los nuevos vínculos.

2.2 Factores de riesgo y protectores.

Los conceptos de vulnerabilidad y mecanismo protector han sido definidos, como la capacidad de modificar las respuestas que tienen las personas frente a las situaciones de riesgo.

El concepto de vulnerabilidad da cuenta, de una intensificación de la reacción frente a estímulos que en circunstancias normales conduce a una desadaptación.

Lo contrario ocurre en las circunstancias en las cuales actúa un factor de atenuación el cual es considerado como mecanismo protector. De esto se desprende que vulnerabilidad y mecanismo protector, más que conceptos diferentes constituyen el polo negativo o positivo de uno mismo. Lo esencial de ambos conceptos, es que son sólo evidentes en combinación con alguna variable de riesgo.

a) **Vulnerabilidad**

Para definir vulnerabilidad es preciso distinguirla de los que se denomina desadaptación.

Un comportamiento desadaptado en edades tempranas no es sinónimo de ser vulnerable a algún desorden, sea éste adquirido o heredado. Es así como, los niños y

niñas que se desvían de alguna forma del comportamiento promedio que muestra su grupo de referencia, son considerados desadaptados. Los comportamientos que presentan pueden de hecho aparecer como desadaptados, sin embargo, este desajuste puede resultar adaptativo a las características de su familia en un momento determinado.

Una alternativa podría ser entender vulnerabilidad como un fenómeno perceptible en el cual un cierto nivel de estrés, resulta en conductas desadaptativas.

Por otra parte, el concepto de vulnerabilidad alude a una dimensión continua del comportamiento que se mueve desde una adaptación más exitosa al estrés, a una menos exitosa.

Una misma variable puede actuar bajo diferentes circunstancias, tanto en calidad de factor de riesgo como de protector.

b) Factor Protector⁸⁶

El concepto de factor protector alude a las “...influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo”.

Un factor protector puede no constituir un suceso agradable. En ciertas circunstancias, por lo tanto, los eventos displacenteros y potencialmente peligrosos pueden fortalecer a los individuos frente a eventos similares. En otras circunstancias puede darse el efecto contrario.

Los factores protectores incluyen un componente de interacción. Manifiestan sus efectos ante la presencia posterior de algún estresor, modificando la respuesta del sujeto.

Un factor de este tipo no puede constituir una experiencia en absoluto, sino una cualidad o característica individual de la persona. Las niñas, por ejemplo, parecen menos vulnerables que los niños ante diferentes riesgos psicosociales.

La diferencia crucial entre los procesos de vulnerabilidad / protección, por una parte, y las experiencias positivas y los factores de riesgo, por otra, es que estos últimos llevan directamente hacia un desorden o beneficio, mientras que los primeros operan indirectamente y tiene efectos solo en virtud de su interacción con la variable de riesgo.

⁸⁶ Henderson, Nan y Milstein, M; “Resiliencia en la escuela”; Paidós; Bs As; 2003.

Algunos autores afirman que tanto la vulnerabilidad como la protección son procesos interactividad. Ambos son procesos que se relacionan con momentos clave de la vida de una persona. Resulta de mayor precisión utilizar el término de mecanismo protector cuando una trayectoria que era previamente de riesgo, gira en dirección positiva y con una mayor probabilidad de resultado adaptativo. También puede suceder que un proceso sea considerado de **vulnerabilidad** cuando la trayectoria previamente adaptativa se transforme en negativa.

Es más sugerente referirse a procesos protectores que a una ausencia de vulnerabilidad, en aquellas situaciones en que los mecanismos involucrados en la protección parecen ser diferentes a los involucrados en los mecanismos de riesgo.

Los mecanismos protectores son tanto los recursos ambientales que están disponibles para las personas, como las fuerzas que éstas tiene para adaptarse a un contexto. Son características de los niños y niñas considerados de alto riesgo como de aquellos que no muestren signos tempranos de disfuncionalidad.

Los **factores protectores** actúan a través de tres mecanismo diferentes:

- *Modelo compensatorio*: los factores estresantes y los atributos individuales se combinan en la predicción de una consecuencia, y el estrés severo puede ser contrarrestado por cualidades personales o por fuentes de apoyo (ejemplo: ayuda terapéutica).
- *Modelo del desafío*: el estrés es tratado como un potencial estimulador de competencia.
- *Modelo de inmunidad*: hay una relación condicional entre estresantes y factores protectores.

En la resiliencia ha sido posible observar , lo que muchos autores denominan “ proceso transgeneracional”. Se ha observado que padres que han vivido una historia de deprivación, negligencia, y / o abuso, tienen una mayor disposición a tener problemas durante las distintas etapas de su vida familiar. Estas dificultades incluyen problemas de conducta, salud física y mental y de educación a sus hijos, como también han

mostrado problemas relacionados con las interacciones que mantienen al interior de la familia; sin embargo, se han observado importantes excepciones. Como por ejemplo, personas que en su infancia fueron maltratados, se convierten en padres eficaces.

En la medida que no se cuente con padres competentes, los niños tienen escasas posibilidades de internalizar modelos adecuados de ser padres, hecho que los torna muy vulnerables.

El riesgo de transmisión intergeneracional en el caso del maltrato, muestra una frecuencia que alcanza el 30%. Sin embargo, un número importante de padres, a pesar de haber experimentado episodios de maltrato, enfrentando violencia, abandono, pobreza y riesgo de muerte durante la niñez, lograron vincularse positivamente con sus hijos, o bien sus hijos se vincularon positivamente con ellos, teniendo esto como consecuencia una inhibición en la posibilidad de la transgeneracionalidad.

Los aportes psicoanalíticos argumentan que la respuesta al problema de la transmisión reside en el tipo de defensas utilizadas por los padres para enfrentar su difícil pasado.

La negación del afecto asociada al trauma y la identificación de la víctima con el agresor, constituyen dos mecanismos característicos utilizados por padres que no se muestran capaces de enfrentar la necesidad de infligir su propio dolor en sus hijos.

Se hace mención a los procesos transgeneracionales como parte de los aspectos negativos partícipes en la construcción de la resiliencia y por tener relación directa con el eje temático de este trabajo.

3. EL JARDÍN DE INFANTES Y LA RESILIENCIA.

La resiliencia está relacionada, tal como se ha señalado, a situaciones específicas y particulares de riesgo, que aparentemente no tienen nada en común entre sí. Sin embargo los indicadores de resiliencia que aparecen en los estudios realizados, muestran que existen aspectos comunes a esta diversidad de situaciones.

En un principio se hablaba de niños invulnerables, niños genéticamente distintos, pero no es así.

Cirulnik⁸⁷ dice que lo genético tiene que ver con la resiliencia, pero los primeros años de vida tienen muchos más para decir, y las instituciones sociales, escuelas, etc.

Evidentemente los primeros años de vida son bastante definitorios de muchas de las características de un niño.

Un niño que pasa el primer año de vida con su madre en una relación afectiva, que lo cuida, lo acompaña, lo amamanta, ya lleva una carga superior con respecto a un chico que no contó con eso.

Para Bowlby, la necesidad de sentirse contenido, tocado, mirado, todo lo que constituye la función del apego, tiene tanta importancia como la alimentación en la construcción que ese niño tiene que hacer para desarrollarse.

La educación inicial es la que cuenta con niños que todavía están en la primera etapa del desarrollo, con lo cual todas estas cuestiones, como la necesidad de apego, siguen vigentes, porque hacen tanto a un niño de tres años como en uno de cuatro, cinco o seis. Cómo se produce el pasaje de la madre a la maestra, a la persona significativa, realmente es muy importante.

El principal elemento constructor de la resiliencia es el amor, es el afecto, es lo que hace que uno mire bien a una persona, que quiera hacerle bien. Eso es lo primero en una etapa en la que todavía no hay muchas cualidades de un niño, lo más importante es que se lo quiera y se lo atienda.

En los niños del nivel inicial la autoestima está en juego constantemente, puede estar muy bien armada por la relación con los padres pero necesita tener continuidad en el jardín; la capacidad para relacionarse, (en general los chicos están empezando a construir vínculos); el sentido del humor; la introspección; cierto sentido moral, que permite pensar en los otros y la creatividad, (que en los chicos es el juego), constituye la mejor manera de aprender.

Si es necesario enseñar hay juegos para hacer eso; no es posible imaginar que un niño aprenda algo de algún modo que no sea jugando.

⁸⁷ Melillo, A y Suarez, Ojeda, E; “ Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas”; Paidós; Bs As; 2001.

El tema grupal es fundamental. Esa es una de las grandes carencias en la mayoría de las escuelas. Si los maestros pueden encontrarse, hablar entre ellos, acompañarse en sus dificultades y también en los proyectos, todo encuentra otro sentido.

La falta de tiempo para juntarse es un problema importante; así termina cada uno atendiendo su juego, y eso no produce precisamente resiliencia, porque lo que se vivencia es mucha soledad.

Los docentes deberían poder hacer un trabajo en equipo, como para recuperar el sentido moral del trabajo, la creatividad.

Las escuelas pueden utilizar el paradigma de la resiliencia como un modelo comprensivo para fomentar el éxito académico y social de todos los alumnos y promover un personal capacitado y motivado que sepa enfrentar los desafíos de la educación actual

3.1 Factores que promueven la resiliencia en el Jardín de Infantes.

La investigación sobre los factores de riesgo ha sido examinada y la bibliografía sobre riesgo indica tres estrategias principales para mitigar el efecto del riesgo en la vida de niños y jóvenes, las que de hecho los impulsan hacia la resiliencia.

1. *Enriquecer los vínculos*: esto implica fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial, se basa en pruebas indicativas de que los niños con fuertes vínculos positivos incurren muchos menos en conductas de riesgo que los que carecen de ellos.
2. *Fijar límites claros y firmes*. Ello consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y responde a la importancia de explicitar las expectativas de conducta existentes. Estas expectativas deben incluir la de encarar las conductas de riesgo para los alumnos y tendrán que ser expresadas por escrito y transmitidas con claridad, indicando los objetivos que se espera cumplir.

3. *Enseñar habilidades para la vida.* Éstas incluyen: cooperación; resolución de conflictos; estrategias de resistencia y asertividad; destrezas comunicacionales; habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, y un manejo sano del estrés. Estas estrategias, cuando se las enseña y refuerza en forma adecuada, ayudan a los alumnos a sortear los peligros de la adolescencia, sobre todo el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas. También son importantes para crear un medio que procure el aprendizaje de los alumnos y para ayudar a los adultos a participar de interacciones eficaces dentro de la escuela.
4. *Brindar afecto y apoyo.* Esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales.
5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas.* Es importante que la expectativas sean elevadas y realistas a efectos de que obren como motivadores eficaces.
6. *Brindar oportunidades de participación significativa.* Esta estrategia significa otorgar a los alumnos, a sus familias y al personal escolar, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Aplicados en combinación, estos seis pasos darán resultados en los alumnos como una concepción más positiva de sí mismos, un mayor apego al jardín, un mayor compromiso con las reglas de funcionamiento grupal.

Estos pasos son cruciales para fortalecer la resiliencia en niños y adultos (Henderson, Nan)⁸⁸.

3.2 Características de los niños resilientes⁸⁹.

Los indicadores de resiliencia que aparecen los estudios realizados hasta el momento, muestran que existen aspectos comunes a la diversidad de situaciones.

⁸⁸ Henderson, Nan; *op. cit*

⁸⁹ Kotliarenco, Ma. Angelica Ph. D. y otros; “ Estado del Arte en Resiliencia”; Documento Preliminar CEAMIN; Julio 1996.

Los niños y niñas resilientes presentan en los siguientes atributos:

- *Nivel socioeconómico más alto.*
- *Género femenino en el caso de los prepúberes, y género masculino en etapas posteriores de desarrollo.*
- *Ausencia de déficit orgánico.*
- *Temperamento fácil.*
- *Menor edad al momento del trauma.*
- *Ausencia de separaciones o pérdidas tempranas.*

Característica del medio social inmediato

- *Padres competentes.*
- *Relación cálida con al menos uno de los padres.*
- *Posibilidad de contar en la adultez con apoyo social del cónyuge familia o otras figuras.*
- *Mejor red informal de apoyo (vínculos).*
- *Mejor red formal de apoyo a través de una mejor experiencia educacional y de participar en actividades de instituciones religiosas y de fe.*

Características referentes al funcionamiento psicológico que protege a los niños resilientes del estrés:

- *Mayor coeficiente intelectual y habilidades de resolución de problemas.*
- *Mejor estilo de enfrentamiento.*
- *Motivación al logro autogestionada.*
- *Autonomía.*
- *Empatía, conocimiento y manejo adecuado de relaciones interpersonales.*
- *Voluntad y capacidad de planificación.*
- *Sentido del humor positivo.*
- *Mayor tendencia al acercamiento.*
- *Mayor autoestima.*

- *Menor tendencia a sentimientos de desesperanza.*

La resiliencia está convirtiéndose en un tema de creciente importancia para alumnos, educadores y escuelas como consecuencia de la cantidad de problemas que actualmente enfrentan los individuos, incluyendo la rapidez de los cambios que se producen en todo el país y el mundo. Esta realidad pone a los educadores, psicopedagogos y a los profesionales de todas las áreas, ante un desafío de hacer todo lo posible por responder a la necesidad de construir resiliencia en los entornos en los que los niños desarrollan los aprendizajes.

CAPITULO VIII

Experiencia y observación sobre situaciones de maltrato infantil.

Artículo 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

CARACTERIZACION DEL JARDÍN DE INFANTES.

El trabajo desarrollado tuvo como premisa la necesidad de buscar respuestas a ciertos interrogantes que se planteaban en el hacer cotidiano de una sala de la segunda sección (4 años) del turno mañana de una institución escolar de nivel inicial.

El jardín, al cual pertenece ésta sala, es de condición socioeconómica baja, tanto de las familias de las que provienen los niños como la del jardín, podría decirse paupérrima.

En el año 1992 algunas personas tuvieron la maravillosa idea de crear en la EGB N° 35, un jardín de infantes para los hermanos de los niños que asistían a ella.

Pasado el tiempo se determinó tomar dos aulas de la EGB y la casa en la que vivían los caseros, en condiciones totalmente desfavorables y en la desidia absoluta de las autoridades, se “reacondicionó”, tan sólo lo necesario y así fue, que de acuerdo con las normativas de la Secretaria de Educación y el Consejo Escolar del distrito de Lanús, en 1993, se inauguró el nivel inicial.

En cuanto a su estructura edilicia es posible observar que, en él funcionan tres salas en los dos turnos; tiene un patio de tres metros por dos metros; sanitarios en las peores condiciones edilicias posibles; la cocina es muy pequeña (1,00mt x 2,00mt); la preceptoría se comunica con el deposito de residuos de la E.G.B, (sólo separados por una ventana con un plástico) y no tiene puertas y cuando llueve las clases se suspenden porque se inunda, el agua ingresa por las cañerías en mal estado y desembocan dentro del jardín.

El jardín no posee edificio propio y no hay presupuesto para lograrlo.

Con el pasar de los años, diez exactamente, las condiciones no han cambiado, y muy poco se logra desde la cooperadora, ya que la comunidad padece condiciones más desfavorables que el propio jardín, pero aún así, jamás negaron la colaboración humana y han hecho todo lo posible para mejorar uno de los espacios de crecimiento de sus hijos.

Las fiestas, generalmente, se dejan de lado, no por desinterés del personal o las familias, sino porque no existe un espacio físico en el cual se lleven a cabo los eventos, y cuando deben hacerse, se desarrollan en la calle, lo que representa innumerable peligros para todos los asistentes, especialmente para los niños.

Es ardua la tarea, muy pocos son los recursos y muchas son las demandas.

En cuanto al personal docente y directivo es factible inferir que se vive cierto malestar, ya que no es estable la planta funcional, años tras año se renuevan, ya sea por licencia del personal titular o por pedido de pase a otra institución. Tal vez, en este punto se encuentren algunos otros interrogantes para una futura investigación.

La matrícula es elevada, asisten aproximadamente 33 alumnos por sección, lo que hace un total de 188 niños en todo el jardín.

Los niños reciben merienda reforzada que es otorgada por el Gobierno de la Pcia de Buenos Aires, y su valor es de \$ 0.40 por niño diariamente.

A pesar de las muy malas condiciones edilicias en las que se aprende, se juega, se comparte y se trabaja. La escucha y la comprensión son protagonistas, será por ello que las familias encuentran el refugio necesario para sus hijos y para ellos también.

Siempre con las puertas abiertas y una mano tendida, pero no es tan sólo eso lo que buscan los padres, precisan de algo más. Los abruman situaciones profundas (desocupación, hambre, necesidades básicas insatisfechas, maltrato, conflictos judiciales, entre tantos otros), que las docentes solas no logran abordar. Es urgente la intervención con las estrategias adecuadas.

La institución no cuenta con profesionales que respondan a los problemas de los niños y de sus familias. El personal de gabinete asiste sólo en casos extremos, y no está

en el jardín sino que pertenece a la EGB, en la que nunca hay respuesta y desde el Consejo Escolar (para éstos casos) tampoco.

El personal directivo del jardín considera que cuanto menos deba involucrarse, mejor, restándole importancia a todos los conflictos..

1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL JARDÍN DE INFANTES.

El jardín de infantes funciona en la localidad de Lanús en el Barrio Villa Caraza, en el conurbano bonaerense.

La institución corresponde al distrito escolar de la misma localidad (Lanús D:E n°111) y es dependiente de la Subsecretaria del Ministerio de Cultura y Educación de la Pcia de Bs. As.

El barrio en el cual funciona el jardín, es de condición socioeconómico baja y la población, en un gran porcentaje se encuentra desocupada.

Está ubicado en la zona comercial del barrio y por Él circulan cuatro líneas de colectivos y una de tren.

La zona está dividida por el ferrocarril, es decir, que las vías del tren separan el barrio. Por un lado, en el que funciona el jardín, las calles están asfaltadas y por el otro lado, las calles son de tierra y en su mayoría son pasillos de complejos habitacionales en los cuales se alberga una innumerable cantidad de familias.

Villa Caraza, como muchos otros barrios, padece de inseguridad y se ha vuelto intransitable hasta para los propio habitantes.

El jardín ha sufrido, en el curso de poco tiempo, dos asaltos, en los cuales se llevaron electrodomésticos comprados por los padres, que nunca más pudieron reponerse. Situación en la que se acusaron entre los padres y decían saber quien había sido, pero como se rigen por ciertos códigos, todo quedó sin resolver.

Al iniciar el trabajo se describió el maltrato como un problema multifactorial, tal vez, mucho de lo enunciado en los párrafos anteriores, esté vinculado directa o indirectamente con los desencadenantes de la temática y ésta sea la consecuencia.

2. POBLACIÓN.

La población que asiste al jardín vive en condiciones, en su gran mayoría, infrahumanas o al borde de serlo.

Los valores estadísticos, sobre la población de 188 niños que acuden al jardín, para calificar algunas de las condiciones de vida, podría decirse que actualmente:

- El 4% de los padres (hombres) están detenidos por delitos varios
- El 15% de las familias practican ritos “ubandas”.
- El 80% de los padres está desocupado.
- El 100% de las familias obtienen el plan trabajar.
- El 75% de los niños son maltratados por uno o ambos padres.
- El 60% de la población no ha completado sus estudios primarios; un 20 % los tiene completos; el 5 % realizó la secundaria y el 15 % no ha completado sus estudios.
- El 40% de las mujeres ha sido madre entre los 14 y los 18 años, de las cuales , hoy con 30 años, ya son abuelas.
- El 30% de la mujeres son abandonadas al momento de quedar embarazadas.
- El 75% de las mujeres son golpeadas por su pareja, aún estando embarazadas.
- El 1% de los padres admite tener o haber padecido de alguna adicción.
- El 65% de los niños padece desnutrición prenatal y postnatal.
- El 75 % de los padres fueron maltratados en su infancia.

Tal vez, los números no son alentadores, pero responden a la realidad en la que se encuentran inmersos niños pequeños.

Los datos fueron aportados por los recortes estadísticos que cada docente realizó de las familias que integraron su grupo en el año 2004.

Los valores son particularmente alarmantes, pero no son extraños, ya que se vive de manera muy especial, con pérdida de valores o con otros valores y normas dentro y fuera del seno familiar.

En síntesis, los padres y los niños, se encuentran inmersos en situaciones límites que los llevan a cometer actos de maltrato familiar, de los que, en más de una oportunidad, se arrepienten y los desequilibra.

Es cierto que se recurre a la escuela, pero no es suficiente con la intervención de la docente, también se necesitan estrategias que propicien la reconstrucción del equilibrio y les permita convivir en armonía.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA SALA.

Segunda sección (sala de 4 años) Turno Mañana.

El grupo de niños responde al número de 31 alumnos en lista, pero asisten sólo 24 .

Las características evolutivas de los niños son las comunes a todos los pequeños de 4 años.

En ellos existe un particularidad, manifiestan ser maltratados en el hogar, especialmente por el padre y expresan verbalmente cómo lo hacen y con qué.

Ante tales comentarios, se iniciaron observaciones detenidas del grupo y se realizaron dos reuniones con todos los padres de los niños, a las cuales, sólo asistieron siete mamás, de las veinticinco, en cada una.

Observación de juego: Las manifestaciones de maltrato en el hogar son reiteradas, podría afirmarse que se presentan, en cada intercambio realizado en el saludo de todas las mañanas entre los niños y la docente, y en los momentos de juego en el sector de dramatizaciones, donde algunos son los hijos, otros son los padres que “castigan al hijo que se porta mal” (los hijos son los muñecos) y un grupo de niños juegan a ser policías y combaten a los delincuentes que matan y mueren, y son representados por otros niños.

Durante el juego los niños que son castigados en su hogar, imitan a los policías que reprimen la delincuencia, haciendo una proyección de su realidad y la transformaran en lo contrario, mecanismos de defensa que les permite expresar lo que padecen.

Por supuesto que no todos los niños logran decirlo abiertamente por medio del juego, pues algunos de ellos son muy tímidos y se inhiben ante sus pares, aunque en charlas con la docente, logran expresar lo que les pasa día a día.

El porcentaje de los niños maltratados, sobre veinticinco que asisten, es de un sesenta por ciento (quince).

Dos de los niños que padecen malos tratos en el hogar , tienen sus padres detenidos y, en las salidas condicionales, golpean a las madres y a ellos también, salidas en las que las mamás nuevamente quedan embarazadas después de la “*fase de luna de miel*” que se describe en la violencia conyugal.

En ambos casos la situación familiar es similar, pero las conductas de ellos son opuestas, uno es agresivo y nadie quiere jugar con él; el otro niño es sumamente afectivo, busca estar con el adulto (docente) para conversar, porque se aburre de jugar con los pares y al contrario de la situación de su compañero, los pares sí lo buscan para compartir el juego.

4. PRESENTACIÓN DE CASOS

Para las observaciones fue necesario seleccionar sólo algunos de los casos de los niños que son maltratados en el hogar (cantidad que asciende a quince), tomando una muestra de seis niños.

El número de la muestra representa la cantidad de padres con los que se pudo conversar, ya que los otros no desearon acceder a una charla con la docente, que fue solicitada en reiteradas oportunidades y en ninguna se recibió respuesta.

La muestra no es arbitraria, puesto que los casos seleccionados son los de mayor relevancia lo que no desacredita al resto, y de los que se ha obtenido información desde las familias. Por estas razones se consideró que serían los argumentos más enriquecedores para la investigación y el abordaje de la temática que los atraviesa.

Los niños que conforman esta muestra han ido develando, en el transcurrir del tiempo, variables e indicios de la situación que sufren ellos y su familia, porque si bien los niños son los maltratados, todos los integrantes del seno familiar son víctimas y están inmersos en un conflicto que necesita de la intervención terapéutica inmediata.

Ante las diversas exposiciones de los niños sobre la situación que sufren, se realizaron las observaciones, a partir de las cuales se organizaron las entrevistas individuales con los padres. Es preciso aclarar que a las entrevistas individuales asistieron solamente las madres y una abuela.

Los niños que conforman la muestra, viven en familias tales como:

1. Sólo uno tiene el grupo familiar completo, pero en el lapso de cinco meses, los padres se han separado, al menos, una vez por semana y pasados tres días se reconciliaron (hecho relatado por la madre).
2. Una niña que vive con su mamá y su hermanita sobre las cuales la señora tiene la custodia. El jardín solicitó el comprobante judicial de la custodia y la inhibición de las visitas del padre, pero la señora no quiso a dar a conocer tal documento (se sospecha que no es así); el padre está actualmente detenido.
3. Un niño que vive con sus hermanos y madre; tiene a su padre detenido hace 12 meses y posiblemente saldrá en libertad en las próximas
4. Una niña, que vive con sus padres. Cabe señalar que su padre conformó una nueva familia y a la niña, la visita los viernes y domingos; ella cree que su padre está trabajando. Los padres no están separados, siguen en pareja, aún cuando él tenga otra familia.
5. Un niño que vive con sus abuelos y su papá, el que lo envió a la casa de la madre y cómo no lo quiso recibir, regresó con sus abuelos paternos.
6. La última situación observada, el niño vive con los padres y hermanos; la madre embarazada de 6 meses se había ido de la casa porque el cónyuge la golpeaba a ella, en el vientre, y a sus hijos.

A continuación se esbozarán breves frases extraídas de las conversaciones mantenidas en forma individual con cada uno de los padres; luego se expondrá la información registrada en las reuniones grupales.

A cada de uno de los niños se les asignará un nombre ficticio. Y se los presentará de acuerdo al orden asignado en los párrafos anteriores.

Presentación:

“JUAN”, la señora es citada, luego de haber recibido a su hijo con un golpe extraño en el rostro, sobre el ojo izquierdo. Ante se de iniciar la conversación con la docente, la madre del niño comienza a decir:

Madre: *Si vio, fue el padre, le quiso pegar en las piernas con el cinto, pero como él se agachó, le dio en el ojo, y mire cómo se lo dejó. Pero el Juan se portó mal y el padre no le tiene paciencia, ¡ bah! a ninguno nos tiene paciencia; yo no se lo qué le pasa.*

Pasados tres días, la señora pide una entrevista con la docente y esta vez relata que la situación es insostenible para ella y sus hijos (Juan de 4 años y Estefanía de 2 años):

Madre: *No... quería hablar con usted porque mi marido nos pegó y ahora le “dio” también a la nena... y aparte yo estoy embarazada. Yo le aviso porque no sé si Juan va a seguir viniendo, como me voy pa’ lo de mi mamá en Bundge, no sé si voy a poder viajar.*

Transcurren varios días y Juan no asiste al jardín. En la casa no responde nadie y tampoco tienen teléfono para poder llamar. Una semana más tarde, su padre viene a buscar a Juan, se le dice que el niño no asiste hace ya varios días, no responde y se va.

El lunes Juan viene con su papá:

Docente: *¿ Qué pasó que estuvo faltando? ¿ Estuviste enfermo Juan?*

Padre: *(sin dejar que el hijo diga nada) eh..., no ,estuvo con problemas de acá (señala los pulmones).*

Docente: *Estuvo resfriado?*

Padre: *Sí, algo así. Bueno chau (muy apurado se retira.*

Ese día a la salida, viene su mamá, y antes de que se lo pida la docente , ella solicita conversar:

Docente: *me comentó su esposo que Juan estuvo enfermo de los pulmones.*

Madre: *¡ Qué enfermo! Si el “nos cagó” a palo a lo do y yo perdí el bebé, por sali a cartonea y por los palos que el me dió, por eso el Juan no vino.*

Docente: *pero... ¿ usted no se había mudado?*

Madre: *y sí, pero me dijo que no lo iba a hacer má... y yo se lo creí, pero ésta ve si me voy, no se adonde. Uste perdone señorita pero yo no sé con quién hablar y tengo miedo que nos mate a todos.*

Docente: *Señora, usted tiene que preservar la vida de sus hijos y la propia. Intente buscar ayuda, denunciándolo y luego busque apoyo profesional para los tres, porque lo van a necesitar, nosotros veremos en qué podemos ayudarla, y sepa que no es el único caso.*

Madre: *Y pero... yo no quiero que lo metan preso, porque él es bueno yo no se lo que le pasa.*

Docente: *Bueno señora, entonces hable con su esposo e intenten entre los dos ver qué sucede para tomar un decisión.*

Madre: *Sí, sí , gracias y disculpe.*

La situación fue comunicada a las autoridades del jardín, las cuales respondieron que no se iban a involucrar en esas situaciones, porque ya eran comunes y pasaban en todas las casas. Sin embargo la docente intentó buscar respuesta en sus colegas, las que añadieron: “ *y si las de gabinete no nos dan bolilla con los chicos con problemas, menos no van a atender si les vas con esto*”... “ *no te preocupes pasa todos los años*”.

Juan siguió asistiendo al jardín, pero ya no era ese nene agresivo, que a todo respondía con un golpe o patada. Cambió, comenzó a comportarse de manera opuesta, ya que se mostraba angustiado y buscaba estar sólo. En algunas oportunidades, se buscó hablar con él, y pero no quiso, sólo respondió con monosílabos, quedándose sentado al lado de la maestra. Sus dibujos comenzaron a ser negros, sus juegos eran de “malos que matan”; y sus conversaciones con el grupo estaban o bien cargadas de, agresividad, al punto de relatar una escena de maltrato en su hogar, o plena de silencios.

Su madre no volvió a conversar con la docente y su papá vino sólo a buscarlo.

“NATALIA”:

En este caso fue más difícil establecer un vínculo con la señora. Natalia ingresó al jardín en el mes de septiembre. Su madre solicitó una entrevista con la docente para suministrar información sobre la situación familiar.

La niña es violenta con todos los niños y adultos del jardín. No respeta los límites, las normas; es caprichosa, contestataria y enfrenta al adulto con actitud desafiante. Es frecuente que realice escenas de capricho a la salida del jardín, cuando su madre no le complace los pedidos.

Los padres de la niña están separados; su padre no sabe dónde está la niña, su madre y la hermanita de 4 meses. La madre argumenta que el señor está detenido en Moreno y no sabe que ellas se mudaron. La custodia de ambas niñas la tiene la madre; por orden del juez el papá no puede acercarse a ellas, sólo puede hacerlo a una distancia de 100 metros.

Ante tales hechos, se le pide a la señora que presente en el jardín todos los certificados que constaten la veracidad de los mismos, y argumenta que tiene que solicitarlos a la abogada, ésta vive en Moreno y no puede ir.

Como la situación era difícil se le explica a la señora que sin esos certificados, la niña podía ser retirada del jardín por su papá. La madre de la niña insiste en que él no puede hacerlo, pero que ella no puede ir a buscar los papeles porque trabaja mucho, que hará lo que pueda.

Pasadas dos semanas, la docente pregunta por qué había faltado y se requieren nuevamente los papeles y muy molesta la señora responde:

Madre: Estuvo enferma , y la chiquita también y como yo trabajo... Con lo otro ya le dije que yo soy la madre y él no va venir , porque si no yo lo mato”.

En la sala, en el momento del intercambio, todos cuentan qué hicieron el fin de semana y cuando le toca el turno a Natalia, ella cuenta que se quedó jugando en su casa.

La docente le pregunta si su mamá trabaja, y la niña responde que no, que es su abuela quien trabaja.

Se retira del jardín. Luego de varios días regresa la niña y su mamá pide hablar con la docente y la directora:

Madre: el padre no las puede ni ver ni acercarse. Yo no tengo los papeles y si viene, no se la dan y listo. Y no quiero más problemas.

Docente: pero señora yo no puedo negarle la nena a su papá, con qué aval lo hago.

Madre: Vos no me entendés, él no va a hacer nada.

Previendo que la situación fuera cada vez más difícil y ante el silencio de la directora:

Docente: *Bueno, señora, entonces vamos a firmar un acta en el cual usted se responsabiliza de todo los hechos que puedan suceder aquí con Natalia. Bueno, necesitamos que por favor nos complete los datos de domicilio, teléfono, la ficha de urgencias y las personas autorizadas para retirar a la nena.*

Directora: *Claro... Eso... van a redactar y firmar un acta, y listo, para que la señora se quede tranquila.*

Es preciso aclarar que, la maestra estaba muy preocupada por, la situación de la niña, que la veía como venía golpeada y los relatos sobre como “el papá corría a su mamá con un cuchillo por la cocina y se lo tiraba a la cabeza”. Pero sólo se recibieron silencios desde la dirección del jardín.

Natalia asistió dos días más y no vino más.

Nunca se presentaron los papeles ni se firmó el acta que la docente debía redactar en la entrevista que se había concertado con la mamá para el día siguiente, y que la mamá no se presentó y la nena fue retirada por una vecina.

“MARCELO”

Marcelo es un niño muy introvertido, carente de afecto y demandante de cariño.

Marcelo vive con su mamá y sus hermanos, uno de 5 años y una bebé de 5 meses. Su padre está detenido (se desconocen las causas).

Su hermano, que tiene 5 años , tiene igual actitud, según relata la maestra del niño. Ambos tienen los ojos tristes y lloran al ingresar al jardín.

Marcelo se muestra reticente al llegar al jardín, pero al ser recibido por la maestra, se abraza a ella hasta llegar a la sala y allí cambia la actitud.

Marcelo no hablaba con sus pares ni tampoco con el adulto; hace dos meses la situación se modificó, comunicándose con el adulto y participando en algunos juegos.

Ya no llora al ingresar y espera con una sonrisa que su maestra lo busque en la puerta.

Pero Marcelo tiene los ojos tristes, él dice que su mamá le pega y que cuando su papá lo ve también lo golpea.

Ante los comentarios se intentó indagar más acerca de la situación familiar, para develar si los golpes son intencionales o solo fue un chirlo como una reprimenda.

Marcelo insistió en los golpes y que su papá lo hace también con el hermano y su mamá. Se infiere que la familia padece de maltrato, y que son ambos padres los que maltratan.

Por las expresiones del niños, se citó a la señora. Le día de la entrevista la señora se presento muy predispuesta para conversar. Transcurrida la entrevista, la docente indaga sobre los hechos relatados.

Docente: *señora, ha sucedido algo en su familia, diferente de los habituales?*

Madre: *¿ Por ? ¿ Marcelo le dijo algo?*

Docente: *No, simplemente me pareció notarlo un poco renuente en las actividades y en los juegos.*

Madre: *Marcelo es un “amargo”, siempre está así... (hace la expresión de apatía), a veces pienso que es “bobo”.*

Docente: *NO! Señora cómo va a decir eso, él está triste. ¿ Usted no le pregunta por qué el se siente mal?*

Madre: *no yo no hablo de eso, en mi casa hay otros problemas. ¿Usted no lo puede entender?*

Docente: *tal vez sí, pero no soy yo la persona indicada , ni tengo todas la herramientas. Por qué no lo lleva al pediatra., tal vez él pueda decirle por qué está así, si usted no lo sabe. ¿ Nunca le pegaron a sus hijos?*

Madre: *¿ Cómo?*

Docente: *Si usted o su esposo se violentan con los chicos?*

Madre: *(la señora parece muy nerviosa y con lágrimas en los ojos) Y no sé... sí, sí (llora) y cuando el otro sale también les da, menos a la chiquita, pero no sé que se hace y él me amenaza.*

Docente: *y ¿ usted les ha pegado?*

Madre: *Sí pero a veces, pero no fuerte, sólo con el cinto en la cola y en las manos.*

Docente: *es necesario? Eso también es violencia.*

Madre: *es que yo soy sola para los tres y no puedo más, ahora él está por salir, ¿ sabe lo que puede pasar? (continua llorando)*

Cada vez aportaba más, pero ya escapaba a las estrategias de la docente, para abordarlo y dar respuesta a la madre.

Intento calmar los ánimos y se prometieron una nueva charla, la cual nunca tuvo lugar, pues por un lado, según la señora su esposo se lo prohibía y por el otro al Jardín no le interesaba lo que sucedía en el hogar.

“LUCÍA”

Lucía asistía esporádicamente al Jardín, siempre faltaba por alguna causa; según la familia siempre estaba enferma, pero nunca se entregaron certificados que constataran tales ausencias.

En este caso se realizarán inferencias sobre los relatos de la niña y las negativas de la madre ante el pedido reiterado de una entrevista con la docente.

Lucía no compartía los juegos, siempre estaba sola o sentada con la maestra observando lo que ésta hacía. Se mostraba tímida y poco conversadora. Amable, servicial, respetuosa, pero con una mirada muy triste. De familia extensa y de condiciones socioeconómicas indigentes, al igual que el resto de las familias citadas.

Sólo en 1 oportunidad Lucía expresó dolor por lo que le sucedía. Fue una conversación entre la niña y la docente. Comenzaron a charlar de las cosas malas y buenas, a lo que la niña preguntó:

Lucía: *¿ Está mal pegarle a los chicos?*

Docente: *Y sí está mal, ¿ Pero cómo decís vos?*

Lucía: *Y con un palo, o con las piernas, porque en mi casa mi papá hace eso, mi mamá le grita y él se enoja más.*

Docente: *¿ a vos te pegan?*

Lucía: *a veces mi papá o mi hermano, pero él me acaricia mucho.*

Docente: *¿quién te acaricia?*

Lucía: *Mi hermano, él dice que es bueno, que por eso me toca así, yo lo quiero.*

Cuando la docente intentó hacer la siguiente pregunta, la conversación fue interrumpida porque una de las niñas se lastimó y no fue posible retomarla.

Ante lo expuesto, de forma inmediata se le comunicó a las autoridades, las que decidieron no involucrarse; respondieron que “*son fantasías de la nena y que hay que intrrometerse en esas cosas, porque los padres pueden hacer una denuncia*”.

No conforme se intentó hablar con la madre, nunca asistió a las citas , y tampoco a retirar a la niña .

La docente llena de impotencia buscó sin éxito quién pudiera ayudarla; todos respondieron que la situación era engorrosa y perjudicial para todos los que se involucraran.

Buscando respuestas y ayuda llegó fin de año, quedando la situación de Lucía sin resolver, pero seguramente, a quienes no quisieron involucrarse, debe haberles quedado la inquietud.

“MARCOS”

Marcos vive con los abuelos paternos y su papá. Su mamá los abandonó, pero el niño, actualmente, la ve los fines de semana.

Marcos habla muy poco de su mamá, sólo cuenta que su madre es policía y que mata con su arma.

De su papá sólo cuenta que le pega a él y que le pegaba a su mamá; que un día la corrió con un “machete”, arrojándole luego un cuchillo por la cabeza.

Fueron todos los comentarios, hasta que un día durante el desayuno comentó que su papá lo había echado de la casa y con el bolso, se fue a la casa de la mamá, pero ésta llamó a la “abu” para que se lo llevara, porque ella estaba con un amigo nuevo.

Se buscaron diversas oportunidades para conversar con la familia, pero nunca se recibió respuesta, siempre se evadían. La abuela se presentó en una oportunidad para advertir a la maestra de que nada raro pasaba en la casa y que se quedara tranquila.

Nunca se hallaron respuestas ni más preguntas de por qué Marcos había hecho estos comentarios.

“RICARDO”

Ricardo vive con su hermana y los padres. Lo único que se conoce son los relatos que hace el niño sobre los hechos de violencia vividos en el hogar.

Una mañana durante el desayuno, Ricardo pidió que se lo escuchara, deseaba comunicar que él, su hermana y su mamá, que está embarazada, se habían ido a vivir a la casa de una tía, porque su papá les había pegado mucho, tanto a ellos como a su mamá (le pegó en la panza).

Esa fue la única vez que Ricardo dijo algo sobre el tema. Pasado un tiempo la docente observó que su padre nuevamente estaba con ellos, pues los venía a buscar al jardín.

Ricardo no quiso hablar más y cuando se le preguntaba algo relacionado con el tema, sostenía que en la casa no lo dejaban contar nada, que si lo hacía lo iban a retar.

Se citó a los padres, pero no asistieron. Pasados los días, la señora argumentó que todo estaba bien, que pasaba lo mismo que en cualquier casa, y “*no cosas raras*”.

Tal vez si se contara con ayuda de profesionales y de personal directivo idóneo, muchas de las situaciones de maltrato, podrían encauzarse y asignarle, al menos, una respuesta a los niños.

En resumen, estos niños siguen desamparados, como tantos otros, pero con ellos se pudo corroborar que sus conductas tienen un por qué. Cuando una situación resuena es porque detrás existen hechos que pueden dar respuesta. Si al menos estos niños hubieran sido escuchados, no sólo por la docente, sino también por los directivos, quizá los hechos se hubieran detenido, o al menos el maltrato ya no sería acto privativo de estas familias.

Las observaciones fueron dando respuesta a los interrogantes, pero que se hace ahora; no basta con tener los por qué, hay que buscar las estrategias que reviertan la situación de maltrato infantil y posibiliten el abordaje.

Es verdad que es difícil la tarea, cuando la familia niega la problemática o no la vive como tal. Es preciso crear espacios en los cuales la familia encuentre quién la escuche y le brinde contención. Las familias necesitan profesionales capaces de observar y escuchar para mejorar la calidad de vida.

CAPITULO IX

Propuesta de intervención – Prevención

Artículo 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 la salud o para el desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

1. TRABAJO INTERDISCIPLINARIO: FAMILIAS, DOCENTES, PSICOPEDAGOGA Y ALUMNOS.

Con los relatos que se han expuesto en el Capítulo VIII, se hace urgente la intervención de un trabajo interdisciplinario entre familias, docentes y psicopedagoga.

Como la institución no cuenta con personal especializado, la primera tarea sería buscar un profesional idóneo para el abordaje de esta temática y otras tantas que pudiesen presentarse, ya que la escuela en particular y el sistema educativo en general, deben formar personas capaces de resolver sus diferencias haciendo de la palabra, el pensamiento y la reflexión anticipadores y analizadores de los hechos.

La temática del maltrato infantil atañe a todos los entornos en los que los niños se desarrollan. Tal vez en la escuela el problema sea más elocuente porque es el lugar donde los niños se expresan desde las diversas áreas y permanecen varias horas al día.

El abordaje de la problemática podría realizarse de diversas formas, algunas han de proponerse en los párrafos siguientes, como posibilidades de intervención en una tarea conjunta de familias, docentes y psicopedagoga.

El primer paso es descubrir el problema, y aquí ya fue descubierto. El problema es el maltrato infantil en el hogar . Lo siguiente será establecer un vínculo con las familias para lograr entrar en ellas e intervenir desde la utilización de determinadas estrategias. Para que el lazo entre las familias y la escuela se logre, es preciso realizar una serie de trabajos que requerirán tiempo y una elaboración sutil y cuidadosa para que nadie se sienta observado ni expuesto ante el resto de las familias y personas asistentes.

Se llevarán a cabo una serie de encuentros en los cuales se realizarán diversas actividades con los adultos. Las actividades introductorias estarán orientadas al descubrimiento de los factores sociales que conducen al maltrato. Se intentará ir de lo macro a lo micro, para que no sea tan abrupta la intervención desde la escuela y los miembros de las familias puedan sentirse invadidos.

Para que las acciones preventivas logren ser efectivas es preciso plantear las pautas generales para la elaboración de las mismas, es de rigor establecer los objetivos, las estrategias y hacia quiénes están dirigidas las acciones, es decir, procurar el establecimiento de un encuadre que impida que se desvirtúe el enfoque de la problemática.

El encuadre de las acciones será adecuado a las necesidades y posibilidades de cada familia, para que asistan y la prevención dé resultados.

Encuadre de los talleres:

- Se realizarán dentro de los horarios en los que los niños concurren al jardín.
- La frecuencia será una vez por semana inicialmente y luego cada quince días, según la evolución y funcionamiento.
- Estarán dirigidos a los padres en general y contarán con la presencia de docentes y directivos.
- El lugar de encuentro será solicitado a la E.G.B , por carecer de espacio en el jardín.
- El tiempo de cada encuentro será de 50 minutos y la duración de los talleres estará dada por la evolución o involución de la problemática.

Los talleres estarán desarrollados con flexibilidad operativa; deberán tener un coordinador, cuya función será estar atento a los **existentes**; introducirá las **variables intervinientes** ; dando lugar a un nuevo **emergente**.

Las acciones de los talleres comprenderán una parte teórica, en la que se informará a las familias sobre los síntomas iniciales de violencia familiar, el maltrato y sus consecuencias en la convivencia en los diferentes entornos en los que se desarrollan los sujetos, las secuelas posibles en los niños que padecen de maltrato, y los recursos con los que cuenta una persona que es sometida al maltrato.

El desglose de las actividades, que se propondrán en los talleres, se presentan al final de este capítulo en forma de anexo complementario. El marco teórico que se señala como la segunda parte, es el aportado por este trabajo.

Al abordar la temática se es consciente que el tema debe profundizarse más. En este primer momento la intención es sólo una aproximación, para tomar conciencia del conflicto existe y se es parte de él.

El planteo del trabajo interdisciplinario es un modelo de análisis, sin perder de vista que pueden ser prevenidas desde el ámbito escolar y del resto de los contextos de los que cada uno es parte (como otras instituciones, la familia misma, etc).

La organización del trabajo será en tres partes:

1- Se presentarán las actividades introductorias que permitan al lector, a modo de taller dirigido, vincularse con el tema de maltrato.

2- Se presentará el marco teórico

3- Se presentarán las actividades de evaluación pensadas para que- a partir de las actividades introductorias y el marco teórico- los participantes puedan enfrentarse a situaciones de maltrato poniendo en práctica nuevas estrategias de resolución.

2. ACCIONES PREVENTIVAS DESDE LA PSICOPEDAGOGÍA.

El maltrato, el abandono y la negligencia exigen una actuación interdisciplinaria que para ser operativa, tiene que ser coordinada con la máxima rentabilidad de los recursos existentes.

Al sector de salud le corresponde junto con la escuela, especial protagonismo en la fase de detección y prevención.

La participación del personal de salud puede ser de gran importancia en varios puntos claves del proceso, pero lo más relevante, es la información y detección del caso. Una inadecuada y prematura actuación en la familia puede dificultar la posterior acción terapéutica por los profesionales que se ocupen del caso.

Una limitación importante en la prevención del maltrato infantil radica precisamente en la multiplicidad interactiva de las causas. Se han propuesto muchos programas sobre la base de que el maltrato se reducirá en la medida en que se reduzca la presencia de alguno de los factores de riesgo. Algunos autores han desarrollado sus planes de prevención tratando de paliar lo que consideran el factor causal básico: deficiente relación afectiva de los padres durante su infancia, ausencia de apoyo en la familia, etc.

El modelo ecológico plantea que la verdadera prevención de muchas formas de maltrato infantil es posible si, y solo si, su enfoque es multifactorial y con intervenciones desde focos diferentes y complementarios.

Tratar de mejorar el apoyo social de un sujeto o una familia puede no ser efectivo si a la vez no se actúa, sobre sus habilidades sociales, su autoestima, etc, de forma que pueda aprovechar las posibilidades objetivas de apoyo social que se le ofrece. La educación de los padres sobre las necesidades de cuidado de los niños es importante, pero si no se trabajan o elaboran las dificultades psicológicas de los padres o no se disminuye la cantidad de situaciones estresantes que vive esa familia, será difícil que se apliquen los conocimientos y habilidades adquiridas.

Dado que en el origen del maltrato existe un problema de relación entre el adulto y el niño es preciso instaurar medidas preventivas antes de que esta fase de disfunción aparezca.

La intervención preventiva debe servir para mejorar las relaciones paterno-filiales en toda familia en donde hayan sido detectados problemas y no exclusivamente de malos tratos.

Entender el abordaje preventivo no sólo como la evitación de los malos tratos sino como la búsqueda de relaciones óptimas, supone una ampliación del marco de la actividad preventiva, acorde con las posibilidades de los sistemas de detección utilizados.

Los acercamientos preventivos serán por tanto, aquellos que resulten capaces de actuar simultáneamente sobre los numerosos factores (desocupación, tóxicos, actividades delictivas, necesidades básicas insatisfechas, etc) que crean los contextos propicios para el maltrato infantil.

Al momento de realizar el abordaje de las situaciones conflictivas, no hay que olvidar que en el maltrato infantil el niño se convierte en signo de guía de enfermedad familiar y en tal concepción el principal objetivo a abordar será realizar los máximos esfuerzos para recuperar la funcionalidad familiar y consecuentemente la reintegración del niño en su microsistema. La adecuada relación de los diferentes servicios y el equipo interdisciplinario, junto a la familia van a acondicionar en gran medida los resultados de la intervención.

Difícilmente se encuentren familias maltratantes de sus hijos que demanden directamente la terapia o ayuda. Esta ausencia hace adquirir a los profesionales el rol de demandante.

La intervención con la familia ha de partir de una reordenación de roles. Es un requisito de la intervención, hacer percibir a la familia la existencia de un problema que afecta al desarrollo del niño y a todo el bienestar de la familia. Las ayudas y tratamientos puestos en marcha sin contar con este elemento, están condenadas al fracaso.

Aunque la urgencia de tratamiento es siempre deseable, es importante no obviar estas cuestiones ya que a veces actitudes salvadoras de niños y familias que precipitan la intervención, condicionan negativamente sus resultados.

2.1 Acciones primarias

Son aquellas en las que cualquier actuación fundamentalmente a nivel social trate de alterar y cambiar una amplia estructura social, como evitar situaciones de pobreza, racismo o marginación; modificar las actitudes hacia el castigo físico; modificar la percepción social sobre la infancia; aumentar los recursos en servicios sociales; cambiar un plan de actuación sanitario. Estas modificaciones afectarán a un gran número de personas.

Se entienden, las actuaciones programadas que van dirigidas al conjunto de la población y con las que se pretende promover los cuidados necesarios y el contexto adecuado para cada etapa del desarrollo de los niños.

2.2 Acciones secundarias

Las acciones se dirigen al entorno de aquellos niños que están en riesgo de ser maltratados o de padecer deficiencias en sus cuidados.

El objetivo es modificar aquellos factores que favorecen la aparición de malos tratos. Es preciso recordar que es imposible identificar a los padres que van a maltratar o abandonar a sus hijos. Lo que sí es posible es identificar a futuros padres “con riesgo” o con un potencial determinado para tener problemas en el vínculo con su hijo. Son familias que tienen características personales y/o sociales de inestabilidad, desestructuración y falta de seguridad. Familias sometidas a tensiones internas y externas que, por la personalidad de sus componentes, no tienen capacidad de afrontar, transformándolas en agresiones contra los niños.

En los dos niveles de prevención las líneas de trabajo pueden ser:

- Inclusión del tema en los programas de salud.
- Organizar o participar en actividades informativas, individuales o comunitarias.
- Mejorar la calidad de comunicación con los padres y cuidadores.

-Incrementar los controles clínicos en niños de riesgo o que han sufrido malos tratos.

-Evitar los malos tratos institucionales.

Las acciones de las diferentes instituciones que deseen revertir la situación de maltrato serán, promover el contacto padres e hijos a través del juego, de la participación del padre en la higiene y alimentación de su hijo; informar y educar sobre las necesidades nutricionales, higiénicas, y afectivas según las etapas del desarrollo del niño. Propiciar la evolución madurativa y del comportamiento. Enseñar cómo resolver los conflictos cotidianos. Dotar de mecanismos de autocontrol a los padres, la orientación de las tensiones y aumento de la tolerancia. Favorecer la reflexión de los padres sobre sus comportamientos habituales con los hijos, sobre los problemas que encuentran para su educación y cuidado, y sobre las medidas de castigo que aplican.

Tanto para la cumplimentación de las acciones primarias como secundarias, es preciso elaborar objetivos, como parte del proceso de abordaje.

A continuación se enumeran una serie de objetivos generales considerados al momento de elaborar un plan estratégico de abordaje y de tratamiento a largo plazo.

El maltrato como tema de reflexión e investigación debe ser redimensionado en una análisis más amplio: la violencia individual, la violencia familiar, la violencia social con sus múltiples articulaciones y determinaciones, sólo desde ese punto de vista se podrá lograr una lectura completa y adecuada del problema. Ello permitirá producir un conocimiento relevante y ajustado a los cambios generados por la crisis actual en lo referente al abordaje de las formas de maltrato infantil. Para que dicho abordaje llegue a tener las características mencionadas, será preciso considerar los objetivos que aquí se detallan:

- *Establecer cuáles son las variables de análisis para abordar el estudio de la violencia hacia los niños en el marco de las situaciones cotidianas de vida en la actual coyuntura.*

- *Revisar y ajustar los resultados obtenidos en los instrumentos válidos para facilitar su aplicación en investigación y diagnóstico.*
- *Elaborar un perfil de las familias maltratantes en sus principales aspectos psicosociales en comparación con los perfiles obtenidos en estudios anteriores.*
- *Proponer un marco teórico integrativo que permita el análisis de la problemática en función de los cambios ocurridos en el seno familiar a fin de construir un marco teórico de los cambios alternativos.*
- *Los aportes de la investigación en el tema hoy se tornan imprescindibles para establecer adecuadas estrategias de prevención y asistencia, para optimizar recursos y orientar políticas públicas y sociales.*

2.3 Enriquecimiento de los factores resilientes.

Hasta el momento se han descripto aquellas acciones necesarias para la prevención y abordaje del maltrato infantil observado desde la institución escolar. En los párrafos siguientes se explicitarán los factores necesarios para el enriquecimiento de la resiliencia, condición necesaria para que se revierta la situación de violencia por la que transitan los niños.

Se plantean tres características principales que ayudan a mitigar el efecto del riesgo en la vida de los niños, y los impulsa hacia la resiliencia.

1- *Enriquecer los vínculos.* Esto implica fortalecer las conexiones entre los individuos y actividad prosocial; se basa en pruebas indicativas de que los niños con fuertes vínculos positivos incurrir mucho menos en conducta de riesgo que los que carecen de ellos. De manera análoga, los marcos teóricos sobre el tema y sobre el cambio escolar también hacen hincapié en la necesidad de vincular a los alumnos con el

rendimiento escolar y académico conectando a cada uno de ellos con un estilo de aprendizaje preferido.

2- *Fijar límites claros y firmes.* Ello consiste en elaborar e implementar procedimientos escolares coherentes y responde a la importancia de explicitar las expectativas de conducta existentes. Estas expectativas deben incluir la de encarar las conductas de riesgo para los alumnos y tendrán que ser expresadas y transmitidas con claridad, indicando los objetivos que se espera cumplir.

3- *Enseñar habilidades para la vida.* Éstas incluyen: cooperación, resolución de conflictos; estrategias de resistencia y assertividad; destrezas comunicacionales; habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, y un manejo sano del estrés. Estas estrategias, cuando se las enseña y refuerza en forma adecuada, ayudan a los alumnos a sortear los peligros de la adolescencia, sobre todo el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas.

También son importantes para crear un medio que procure el aprendizaje de los alumnos y para ayudar a los adultos a participar en interacciones eficaces dentro de la escuela.

4- *Brindar afecto y apoyo.* Esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Este afecto no tiene que provenir solamente de la familia biológica, sino que puede proveerlo todo aquel que mantenga un vínculo con el niño.

Quienes intentan reformar la educación están reconociendo que un ambiente afectivo es esencial como base de sostén para el éxito del aprendizaje.

5- *Establecer y transmitir expectativas elevadas.* Es importante que las expectativas sean elevadas y realistas a efectos de que obren como motivadores eficaces, pues lo que habitualmente ocurre es que muchos niños, son objeto de expectativas poco realistas y asumen bajas expectativas para ellos mismos.

6- *Brindar oportunidades de participación significativa.* Esta estrategia significa otorgar a los alumnos, a las familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela y en el hogar con estos niños, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones y ayudar a otros.

3. ACCIONES PREVENTIVAS DESDE EL AMBITO ESCOLAR.

Las acciones preventivas desde el ámbito escolar tendrán características de prevención primaria como también secundaria. Los niveles de las acciones estarán dados por la situación particular en la que esté inmersa cada familia.

Desde el ámbito escolar podrán plantearse acciones, tales como diversas actividades que requieran de la participación de toda la familia y de aquellos que estén implicados en la educación y desarrollo de los niños.

Mediante los encuentros cada uno aportará sus conocimientos desde una óptica concreta y diferenciada, llegándose a la unificación a través de la interrelación, superando los obstáculos que pudieran presentarse.

Para resolver los conflictos, es preciso ayudar en todas las fases de dicho proceso a través de acciones tales como:

1-Definir adecuadamente el conflicto, identificando todos sus componentes e integrando en dicha definición toda la información necesaria para resolverlo. A la conducta violenta subyacen con frecuencia definiciones hostiles, en las que se ignora información de gran relevancia para buscar explicaciones alternativas.

2-Establecer cuáles son los objetivos y ordenarlos según su importancia. La conducta violenta suele producirse cuando no se considera la globalidad de los objetivos implicados en la situación que la provoca, sino solamente alguno o algunos sin considerar los demás.

3-Diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas teniendo en cuenta las consecuencias que pueden tener para las distintas personas implicadas en la situación. La falta de consideración de las consecuencias que producen la violencia, es una de las principales deficiencias que subyacen a la conducta violenta.

4-*Elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo.* Es muy importante que dicho plan incluya una anticipación realista de las dificultades que van a surgir al intentar llevarlo a la práctica, así como de las posibles acciones que pueden permitir superarlas.

5-*Llevar a la práctica la solución elegida.* Cuando se anticipen dificultades importantes en esta fase del proceso, puede resultar conveniente que sea realizada con ayuda de un mediador.

6-*Valorar los resultados obtenidos* y, si no son los deseados, volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos.

SINTESIS

Convencidos de que la familia, como elemento básico de la sociedad y medio 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.

La violencia dentro de la familia no es un fenómeno reciente; por el contrario, ha sido una característica aceptada desde tiempos remotos. Sin embargo, no comienza a concientizarse como fenómeno social muy grave, hasta la década del sesenta en los países anglosajones, y en la década del ochenta en nuestro país.

En la década del sesenta, es donde empieza a formarse un cuerpo teórico específico con referencia a estos fenómenos y a entenderlos como un producto multicausal que está apoyado en valores, creencias y mitos fuertemente arraigados en la sociedad.

Para que la conducta violenta sea posible, tiene que darse la existencia de un cierto desequilibrio de poder, que puede estar definido culturalmente o por el contexto, o producido por maniobras interpersonales de control de la relación.

La transmisión de valores se hace básicamente a través de la organización social en familias.

Las familias han sido portadoras de numerosas idealizaciones a lo largo de la historia, que la situaban en el privilegiado lugar de refugio, remanso, y bienestar para los sujetos que la componen, célula básica afectiva que moldea a los individuos, les otorga sentido de pertenencia y ayuda a formar la subjetividad, lugar seguro en donde se aprende la reciprocidad básica social.

Esta imagen idílica nos ha ayudado a comprender por qué se producen fenómenos de maltrato, que disminuyen la individualidad en el seno de la familia.

La práctica profesional muestra a la familia como una organización que tiende a ser conflictiva y , por lo tanto, es un núcleo generador de violencia potencial debido a las características de intimidad, privacidad y aislamiento.

La familia, como una organización social, se ordena jerárquicamente de acuerdo con principios que varían históricamente; sin embargo hay un principio que se ha mantenido estable a través de los siglos, y es el de la estructuración jerárquica en función de la edad y del sistema de género.

La existencia de un conjunto de supuestos implícitos que gobiernan las relaciones con los hijos, dan cuenta de la presencia de violencia en el seno familiar, y algunos de éstos son compartidos en el contexto cultural:

a) Los hijos son propiedad privada de los padres; éstos determinan qué clase de educación, cómo manejar y sancionar a los niños, con exclusividad del derecho de determinar sobre sus vidas, sin participación externa.

b) La aceptación de castigos físicos y la utilización de alguna forma de violencia para la corrección de conductas indeseables.

c) Todo lo que pasa entre las cuatro paredes de la casa es de incumbencia exclusiva del ámbito privado. Cuando hay amenaza de intervención del exterior en alguna forma de control social, la familia debe reaccionar protegiendo los secretos en su interior.

Estos implícitos corresponden al modelo autoritario de familia, donde el respeto no es entendido como reciprocidad entre los miembros, sino que es definido partir de una estructura de poder vertical, de dominio. La dependencia de los más débiles hacia los más fuertes se refuerza, y la autonomía es un derecho no reconocido para todos los miembros del sistema familiar.

Las categorías de maltrato infantil tienen en común que el daño inflingido por comisión o por omisión , se oculta y tergiversa, no es claramente explicitado, escapa a

la detección, y el temor a la represalia social, tanto como la intromisión en asuntos de familia, colabora en el ocultamiento, a la vez que se hace labor de los profesionales una intrincada trama de producción de hipótesis explicativas, medidas de intervención y protección, y distintos sistemas comunitarios actuando al unísono para desarmar sus efectos y prevenir la recurrencia.

Las causas por las que un padre o una madre presentan problemas en el control impulsivo y en el castigo físico de sus hijos no son las mismas por las cuales una madre o padre no provee de los cuidados básicos o los expone al abandono. Estas variables no operan de la misma manera en los casos de maltrato físico o en los casos de negligencia o abuso sexual. Las concepciones ecosistémicas son las que más se ajustan a la descripción del fenómeno; factores sociales como el aislamiento, provocan una reducción de la tolerancia al estrés, que dificulta el afrontar competentemente el cuidado de los hijos. Dentro del microsistema de relaciones familiares, es muy importante considerar la interacción entre los miembros de la familia. De esta manera, determinados atributos de los padres, y de su relación, en interacción con variables temperamentales y conductuales de los hijos, constituyen los desencadenantes del maltrato.

En una rápida síntesis es posible identificar algunos de los factores de riesgo asociados al maltrato infantil. El aislamiento social y la pobreza de relaciones con la familia extensa conforman una red de apoyo social deficitaria. Familias monoparentales, presentan mayor riesgo al maltrato. La presencia de toxicomanías es también una variable asociada al maltrato físico.

La transmisión generacional del maltrato ha sido siempre considerada de mucho peso en todos los estudios realizados. Todos los investigadores coinciden en la importancia de la presencia de historia de maltrato en la infancia de los padres.

Los problemas psicopatológicos o de personalidad de los padres son mencionados frecuentemente. Si bien no hay perfil psicopatológico que corresponda al tipo de maltrato físico o negligente, sí se encuentran índices altos de depresión, ansiedad generalizada sobre todo en las madres maltratantes. Todos estos índices están asociados a una categoría general: baja autoestima y pobreza de recursos yoicos.

En el caso del maltrato físico se trata de buscar las variables individuales, familiares y contextuales que determinan la aparición de patrones agresivos de interacción, mientras que, en el caso de la negligencia y el abandono, la cuestión se centra en entender el fracaso en asumir las responsabilidades propias del rol parental.

Los padres negligentes desarrollan menos interacciones sociales e ignoran más frecuentemente al hijo. La negligencia es siempre crónica y de peor pronóstico que los casos de maltrato físico, ya que la apatía que presentan estos padres, es de difícil reversibilidad.

Las distorsiones y atribuciones que las madres negligentes poseen de sus hijos no están condicionadas por el comportamiento de éstos; que se comporten positivamente o no, no afecta las atribuciones que las madres hacen de tales conductas.

El maltrato infantil, en general, es considerado un fenómeno de determinación multicausal, en donde los componentes sociales, culturales situacionales y relacionales, además de los ontogénicos.

Al finalizar el análisis de los hechos precedentes, es posible inferir que se han cometido errores con padres e hijos desde todos los contextos sociales. Muchas veces no intencionados. Lo importante sería pensar en no cometer el error de argumentar que se ha hecho sólo lo que se pudo, o que se hizo lo que se debía hacer en razón de las circunstancias. Porque nada justifica la supervivencia de estructuras familiares violentas, y menos aún que no se hagan todos los esfuerzos que estén al alcance de cada unos para salir de ellas.

En las conclusiones finales de este trabajo podría afirmarse que se está develando un mundo de violencia, como es el de la violencia intrafamiliar, que ha sido ocultado durante siglos.

Simultáneamente se tiene la impresión de que la totalidad de las relaciones de este tiempo se caracterizan por una violencia generalizada, demasiado intensa, insostenible. Por consiguiente, nada justifica que, ante semejante comprobación que configura el gran dolor y problema, no se intente hasta lo imposible para superar toda forma de maltrato infantil.

Si se desean formular algunas reflexiones sobre estos tiempos, podrían recordarse las opiniones que Karl Popper, citado por Diana Sanz en su libro “Violencia y abuso en la familia”⁹⁰, donde, al establecer una lista de prioridades que debe trazarse la sociedad para vivir un poco mejor, enuncia tres. En primer lugar, la paz; segundo, el análisis de la explosión demográfica, y en tercer lugar, la educación de los niños en contra de la violencia. Hablar de ésta como una pauta de salida hacia un mundo mejor tiene que llevar a detenerse en el análisis de los centro generadores de violencia. Popper señala, por ejemplo, la televisión; y es sabido que las causas son diversas pero esa violencia se manifiesta a través de un vínculo interpersonal mal instalado, que destruye los niños.

El análisis teórico sobre la problemática de maltrato otorga una profunda convicción de que es preciso el dictado de normativas específicas, porque esta violencia genera tal grado de injusticia, que es imperante la necesidad de una convivencia más armónica, más pacífica; en definitiva menos violenta.

El maltrato no es privativo de ninguna clase social, en países donde las necesidades básicas parecen resueltas ocurren hechos de violencia que nos sorprenden al leer los diarios.

Violencia en todos los contextos sociales, hasta en que aquellos en los que se supone, deben ser el cobijo de las personas.

El microsistema en el que se adquieren los primeros aprendizajes y comienzan a moldearse sujetos con pensamiento crítico, y el que, también, debiera recibirse el afecto, la protección y el suministro de las necesidades básicas, es el más afectado de todos los entornos, tal vez, por ser consecuente de una sociedad en crisis desde todos los aspectos y variables que la conforman como tal.

En Argentina, como en tantos otros países, las políticas provocan violencia.

La misma modifica escalas de valores. El ser y el tener se encuentra en constante conflicto. La gente comienza a sentir que sólo cuando se tiene se es, lo que genera confusión. Los medios de comunicación invaden de propuestas materiales, relegan las otras que no lo son.

⁹⁰ Sanz, Diana y Molina , Alejandro; “ Violencia y abuso en la familia”; Lumen Humanitas; Bs As; 1999.

La comunidad educativa deber estar preparada para lograr diferenciar cuando un acto pasa de ser agresivo a maltrato y maltrato crónico, teniendo en estos casos la obligación de denunciarlos a las autoridades competentes.

Por otra parte, las consignas claras en la información y los acuerdos de convivencia familiar y escolar, en donde se encuentran todos los actores implicados en la adecuación de los intereses y obligaciones, conjuntamente con las posibilidades de cada uno, son el punto de partida de las acciones preventivas y de abordaje si ya estuviese instalada la problemática en el seno, tanto familiar como escolar.

Por lo expuesto en los párrafos anteriores, infiero que, en un contexto en el que el maltrato infantil es cotidiano, no es posible aprender a resolver los conflictos sin utilizar agresión, ni establecer vínculos significativos.

En la medida en que el ser humano pueda aceptarse por lo que es y por lo que son los demás, incluyendo las diferencias, utilizando la palabra como mediadora y anticipadora de los actos y encontrando en la solidaridad un camino, podrá comenzar a dar las primeras respuestas y a revertir la situación en la que se encuentra inmerso.

La vida social se ha convertido en un mundo de exigencias y soledades. El conjunto de exigencias tiene también su correlato en las tensiones del cuerpo y la mente. Este mundo de exigencias sociales se acompaña de una fragilización psíquica por pérdida de vínculos humanos en los que el individuo intenta tramitar sus angustias y conflictos, tanto personales como familiares. El sujeto cuenta menos con la contención de los vínculos familiares. Ese mundo emocional se ha ido atenuando.

Muchas son las personas que atraviesan situaciones de violencia, y en muchos casos quienes sufren o padecen no tienen las palabras para pedir ayuda, para que otros conozcan e interpreten su dolor; otros no desean que se los interroge sobre tal o cuál problema que los aflige.

En las últimas palabras cabe dejar abierto un interrogante acerca de si la magnitud del sufrimiento humano, debe encontrar respuestas en los profesionales que atienden casos singulares o habrá que intentar que la sociedad toda reflexione acerca de

lo que en la vida social y en esta nueva cultura se está promoviendo para la vida humana.

Ante las problemáticas multicausales se necesitan respuestas mixtas.

En lo macrosocial, se debe fomentar la inclusión social de los sectores que están fuera del circuito socioeconómico productivo, y elevar la calidad de vida de las personas. En el ámbito educativo no solo deberán observarse las situaciones de maltrato infantil, sino que también será preciso detenerse en cuáles son las posibles consecuencias en el aprendizaje; en el pensar y el sentir de cada uno de esos niños.

En lo específico hay que reforzar el desarrollo de programas sociales, de educación, de salud, prevención; fortalecer los programas existentes y promover la participación comunitaria.

El Estado tiene un déficit en lo relativo a la capacidad de asistencia directa de las patologías sociales y necesita que las organizaciones complementen su indelegable función.

El papel de la prevención es fundamental, no solo en términos de campañas, sino ligada directamente a la necesidad de formación y capacitación de profesionales aptos para ejercer la responsabilidad sobre los terceros, profesionales de todas las áreas.

La responsabilidad es de muchos, como lo son los factores que promueven el maltrato, pero *¿ Se está preparado para afrontar la problemática? ¿ Las condiciones de los entornos son las adecuadas para el abordaje de las mismas? ¿ Somos responsables los psicopedagogos de crear nuevos entornos? ¿ En la psicopedagogía se cuenta con las herramientas como para hacerlo? ¿ Sabemos cómo hacerlo?.*

Muchos son los interrogantes, tal vez se sumen a los planteados en la introducción de este trabajo, a los que he podido dar luz en el desarrollo teórico de la problemática, pero sólo es una aproximación, una muestra de la crisis por la que muchas familias transitan y del padecimiento de los niños que son sometidos al maltrato.

Las observaciones y la experiencia han dado lugar al planteo de los enigmas, pero no basta con conocerlos, sino que es preciso actuar para reflatar los valores familiares y quitar el velo, para que quienes maltratan queden expuestos de tal manera

que la violencia sea observada en el inicio y no cuando no exista posibilidad de prevención o intervención alguna.

Habr  , entonces, que proporcionarles, desde la psicopedagogía, a familias, docentes y alumnos, las estrategias para que comiencen a resolver las dificultades más simples, posibilitando el establecimiento de vínculos estrechos, fundados en la paciencia, la escucha, la solidaridad, el amor, demostrándoles que el otro (adulto o par) es significativo, que est  presente, que puede gratificar y estimular.

Es en este punto donde los factores resilientes individuales y grupales serán el pilar sobre el cual podremos reconstruir la convivencia, escolar y familiar, y echar por tierra la violencia sobre los niños y sus secuelas.

Tal vez es aquí en donde debería detenerme y preguntarme   qué capacidades y valores pretendo que desarrollen y enriquezcan los niños? (Sin desatender los que cada uno ha logrado).

En la vida cotidiana, los niños tienen oportunidad para aprender a encontrar soluciones a los conflictos con otros niños, sin embargo los adultos intervienen aplicando sus propias normas construidas sobre su escala de valores, muy distante de la de los niños, e inhiben el desarrollo de algunos aprendizajes que hacen a la buena convivencia.

Cada niño establece sus relaciones a partir de los significados que le adjudica a los hechos que vive (Estela D. Menéndez)⁹¹.

El abordaje de las realidades caóticas para nuestros niños y las consecuencias que de ellas se siguen, obligan a abrir sendas en otras direcciones. Desde la psicopedagogía hacia ellas se apunta, para arribar a la problemática del maltrato infantil, partiendo de las observaciones, del marco teórico que ha descripto en el presente trabajo y de tantos otros escritos que enriquecen el conocimiento de la situación y aportan estrategias para arribar a posibles soluciones.

Desde la propuesta de los talleres en el presente trabajo, se intenta aportar una herramienta más, para el abordaje de las problemáticas en la convivencia escolar y en el aprendizaje, consecuencias de la violencia inflingida en el hogar, y para el fortalecimiento de los pilares resilientes, indispensables para el desarrollo de las personas y la posibilidad de establecer vínculos.

⁹¹ **Menéndez D ngelo, Estela;** “ Trabajar los conflictos en el Aula” ; Ediciones Novedades Educativas.

Muchos son los postulados sobre el tema maltrato infantil; extensos escritos; interminables jornadas, pero en muy pocos se prioriza la necesidad de ser escuchado y si el niño es portador de teorías, preguntas y es co-protagonista de los procesos de construcción del conocimiento, el verbo más importante que guía la acción educativa ya no es hablar, explicar, transmitir, sino ESCUCHAR. (Reggio E; Rinaldi C).

En el abordaje de los casos no sólo se debe conocer la teoría , sino que es muy importante, para trabajar con el grupo de personas, conocer el existente; para luego pensar las intervenciones que hagan surgir los emergentes.

Nuevos rumbos que, en definitiva, son los que el hombre busca desde siempre, rumbos verdaderos, de justicia, de amor y de paz. Desde aquí “**confío**” en haber aportado algo.

ANEXO

Talleres preventivos y de abordaje

1. ENCUADRE

- Destinatarios: Comunidad Educativa (padres, docentes, directivos, auxiliares).
- Coordinadora: Psicopedagoga.

2. PROPUESTAS:

- a) Encuentros vinculares para crear confianza.
- b) Actividades sobre la toma de conciencia de la violencia.
- c) Actividades para favorecer factores Resilientes.

a) ENCUENTROS VINCULARES PARA CREAR CONFIANZA.

Encuentro N° 1:

1. Se les entregará un párrafo escrito y se les pedirá que al finalizar la lectura, cierren los ojos y se pongan cómodos:

“ TODO HECHO VIOLENTO ES LA MANIFESTACIÓN DE UNA SOCIEDAD EN CRISIS, ES UN SÍNTOMA QUE SE REFLEJA EN ...”

2. ¿ Con qué sentimientos, emociones, acciones...? ¿ Con qué te conectas cuando escuchas la palabra **VIOLENCIA**?

3. Intenta rescatar lo que surge de tu interior y escríbelo en las líneas siguientes.

4. De las palabras que surjan se les pedirá que las relacionen con la vida cotidiana dentro de cada familia.

5. De los conceptos se intentará realizar un mera definición de cada uno

6. Puesta en común.

7. Intervenciones.

8. Emergentes.

9. Cierre.

" CON ESTO YA HEMOS COMENZADO POR ALGO; HABLAMOS EL MISMO IDIOMA. INTENTEMOS, ENTONCES JUNTOS, DAR RESPUESTAS".

Encuentro N° 2:

1. Trataremos de recordar el encuentro anterior y con él una escena de violencia o maltrato.

2. Intenta describirla:

¿ En qué lugar ocurrió?

¿ En qué momento?

¿ Quiénes participaron?

¿ Cómo estabas tu involucrado en la escena?

3. Puesta en común .

4. Intervenciones.

5. Emergentes.

6. Cierre.

" LA VIOLENCIA Y LA AGRESIÓN NUNCA SE JUEGAN DE UNA PUNTA. HAY UN INTERJUEGO QUE DEBE SER ANALIZADO COMO TAL. CADA SITUACIÓN MERECE SER ENTENDIDA COMO UN TODO, DONDE CADA UNA DE LAS PARTES SON MERECEDORAS DE DAR RESPUESTA".

Encuentro N° 3

1. ¿ Qué recuerdos tienes de los sentimientos que surgieron en ti a partir de ese hecho?

2. Por favor escríbelos a continuación.

3. Puesta en común .

4. Intervenciones.

5. Emergentes.

6. Cierre.

" FRENTE A UN MISMO ESTIMULO NO VAMOS A OBTENER SIEMPRE LAS MISMAS RESPUESTAS. LOS FACTORES CONGÉNITOS Y HEREDITARIOS, LAS EXPERIENCIAS INFANTILES, LA DISPOSICIÓN Y LOS FACTORES ACTUALES O DESENCADENANTES, VAN A INFLUIR PARA QUE FRENTE A DETERMINADA SITUACIÓN CADA UNO SIENTA Y ACTÚE DE DIFERENTE MANERA".

Encuentro N° 4

1. En el encuentro anterior re-creamos una escena, ahora toma distancia de ella, tal como lo hace un espectador en una obra de teatro.

2. Puesta en común .

3. Intervenciones.

4. Emergentes.

5. Cierre.

“ TODA ESCENA DE VIOLENCIA TIENE UN COMIENZO, UN DESARROLLO Y UN FINAL”

Encuentro N° 5

1. Ahora imagina que la escena sucede en el seno de tu familia.

¿ Quiénes intervienen?

¿Cuál es el desencadenante?

¿ Qué sucede entre los participantes?

2. Puesta en común .

3. Intervenciones.

4. Emergentes.

5. Cierre.

“ LA CAPACIDAD DE PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO OTORGA LA POSIBILIDAD DE SER FLEXIBLES Y PADECER EL DOLOR DEL OTRO”.

Encuentro N° 6

1. En los encuentros previos has podido evocar una escena, has diferenciado los momentos, los participantes y te has puesto en el lugar del otro

2. A partir de este análisis inclúyete nuevamente en la escena original.

¿ Crees que haya habido una falla en la comunicación?

¿ Crees que están fallando las relaciones, los roles?

¿ Podría cambiarse algo para modificar el desenlace violento?

2. Enumera algunas alternativas.

3. Describe como te imaginas a ti en el final de ésta escena a partir de las modificaciones que has propuesto.

4. Puesta en común.

5. Intervenciones.

6. Emergentes.

7. Cierre.

“ CADA ACTO DE MALTRATO ESTA COMUNICANDO ALGO... ESCUCHAR EL PEDIDO DE AYUDA, LES QUITA LA POSIBILIDAD DE NO SER VICTIMAS DEL SILENCIO”.

b) ACTIVIDAD SOBRE LA TOMA DE CONCIENCIA DE LA VIOLENCIA.

(Síntesis del Aporte teórico planteado en el presente trabajo)

c) ACTIVIDAD PARA FAVORECER LA RESILIENCIA.

Actividad

Relato de una escena de maltrato suscitada en una familia de la comunidad educativa de la localidad de Lomas de Zamora.

1. Modalidad de Análisis:

Escribe qué puede haber desencadenado esta situación en la familia.

¿ Qué harías para modificar esta situación familiar?

Incluye en tu justificación algún concepto que recuerdes de los encuentros anteriores.

2. Puesta en común.

3. Intervenciones.

4. Emergentes

5. Cierre.

BIBLIOGRAFIA

- **Ander- Egg, E;** “**Interdisciplinariedad en educación**”; Bs. As; Magisterio Río de la Plata; 1994
- **Andolfi, M., Angelo, C., Menghi, P., Nicolo-Corigliano, A. M;** “**Detrás de la máscara familiar**”; Bs As; Amorrortu; 1986.
- **Atención de Médicos Municipales de la Ciudad de Buenos Aires;** “**La Violencia, un problema de Salud Pública**”; Diario Mundo Hospitalario; Noviembre de 2002, Año 9 N° 83; Pág. 1- 8.
- **Bleichmar, S, Castorina J A., Frigerio, G y De la Cruz, M;** “**Cuando el aprendizaje es un problema**”; Bs As; Miño y Davila; 1995.
- **Bringiotti, M D ;** “**La escuela ante los niños maltratados**”; Bs As; Paidós; 2000.
- **Bringiotti, M. Inés;** “**Niños maltratados: alumnos problemas**”; Revista Ensayos Y Experiencias; Novedades Educativas; 2002; N° 32; Pág. 43-49.
- **Bronfenbrenner, U;** “**La ecología del desarrollo humano**”; Bs As; Paidós; 1987.
- **Calzón, A;** “**Los niveles de violencia y el rendimiento escolar**”; Revista Psignos; Julio-Agosto de 2003; N° 16 (Maltrato Infantil); Pág. 8-9.
- **Cechin, C;** “**Contruccionismo social e irreverencia terapéutica**” En Schnitman, D; “**Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad**”; Bs As; Paidós; 1993.
- **Cederrón, S;** “**Ciegos, Sordos, mudos. Derechos de la Infancia**”; Revista La educación en los primeros años; Novedades Educativas; Mayo de 2000; N° 24; Pág. 3-19.

- **Cirillo, S., Di Blasio, Paola;** “Niños maltratados”; Barcelona (España); Paidós; 1991.
- **Coll, C., Pozo, J , Sarabia, B., y Valls, E;** “ Los contenidos de la reforma”; Bs. As; Santillana.
- **Dabas, E;** “ Redes Sociales, familias y escuela”: Bs As; Paidós, 1998.
- **Dangelo Menéndez, A;** “Trabajar los conflictos en el aula”; Revista La educación en los primeros años; Novedades Educativas; Mayo de 2000; N° 24; Pág. 20-43.
- **De Mause, Lloyd;** “Historia de la infancia”; 2ª reimpresión; Madrid; Alianza Universidad; 1994.
- **Droeven, J(comp.), Andolfi, M., Crescini, S., Diaz, E., Glasserman, M R., Loketek, A., Martinez, A., Mihanovich, M., Najmanovich, D., Puget, J., Szwrstein, J;** “Más allá de pactos y tradiciones”; Bs. As; Paidós; 1997.
- **Eco, Humberto;** “ Como se hace una Tesis”; 12ª Reimpresión; México; 1990.
- **Fernández, A;** “ La inteligencia atrapada”; 11ª Reimpresión; Bs. As; Nueva Visión; 2002.
- **Fernández, E. D ;** “ De los malos tratos en la niñez y otras crueldades”; Bs As; Lumen Humanitas; 2002.
- **Fernández, L M;** “ Instituciones educativas”; Bs. As; Paidós; 1998.
- **Freud, A;** “ El yo y los mecanismos de defensa”; Reimpresión; México, D F; Paidós; 2000.
- **Freud, A;** “ Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente”; 2ª reimpresión; Barcelona, España; Paidós; 1985.
- **Fuster Garcia, E;** “ Las víctimas invisibles de la violencia familiar”; Bs. As; Paidós; 2001..

- **Galende, E;** “ Demandas de Salud Mental”; Revista Ensayos Y Experiencias; Novedades Educativas; Bs. As; 2002; N° 45; Pág. 3-13.
- **Gómez, D;** “Los profesionales de la salud ante al maltrato infantil”; Bs. As;
- **Grossman, C y Mesterman, S;** “ El maltrato al menor. El lado oscuro de la escena familiar”; Bs As; Universidad; 1998.
- **Grossman, C., Mesterman, S., y Adamo, M:** “ Violencia en la familia. La relación de pareja”; Bs. As; Universidad; 1989.
- **Haley, J;** “ Terapia no convencional”; Bs. As; Amorrortu; 1980.
- **Henderson, N, Milstein, M;** “ Resiliencia en la Escuela”; Bs. As; Paidós: 2003.
- **Janin, B;** “ La violencia y los niños”; Revista Ensayos Y Experiencias; Novedades Educativas; Bs. As; 2002; N° 32; Pág.18-28.
- **Jaramillo Pérez, J;** “ Familia y Colegio”; Bogotá, Colombia; Grupo Editorial Norma; 2002.
- **Klimovsky, Gregorio;** “ Las desventuras del conocimiento científico”; 2^{da} Edición; Bs. As; A-Z Editora;1985.
- **Kotliarenco, M A., Cáceres, I., Fontecilla, M.,** “ Estado del arte en resiliencia”; Centro de estudios de Atención del niño y la mujer; Julio, 1996; Washington D C.; Oficina Panamericana de Salud.
- **Lobrot, M;** “ Pedagogía institucional”; 2^{da} Edición, Bs. As; Humanitas; 1980.
- **López, Ma. E;** “ La resiliencia, una potencia subjetiva”; Revista Punto de Partida; Julio de 2004; Año 1 N° 5; Pág.34-39.
- **Luna, M;** “ Qué hacer con menores y familias”; Bs. As; Lumen Humanitas; 1998.
- **McGoldrick, M y Gerson, R;** “ Genogramas en la evaluación familiar”; Barcelona; Gedisa; 1993.

- **Melillo, A y Suarez Ojeda;** “ Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas”; Bs. As; Paidós; 2001.
- **Minuchin, S;** “ Familias y terapia familiar”; Barcelona; Gedisa; 1982.
- **Minuchin, S;** “Calidoscopio familiar. Imágenes de violencia y curación”; 2^{da} Reimpresión; Bs. As; Paidós; 1994.
- **Morin, E;** “ Epistemología de la complejidad”. En Schnitman, D. (compiladora) “ Paradigmas, Cultura y Subjetividad”; Bs. As; Paidós; 1993.
- **Morin, E;** “ La cabeza bien puesta” ; Bs. As; Paidós; 1999.
- **Paiva, V., Barreto, V., Fukui, L., Guimaraes, E., Paula de V., y Zaluar, A (comp.);** “ Violencia y Educación”; Bs. As ; Coquena Grupo Editor, Libros del Quirquincho; 1992.
- **Piaget, J y Inhelder, B;** “ Psicología del niño”; Duodécima edición; Madrid; Morata; 1984.
- **Pozo Municio, J;** “ Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje”; Madrid; Alianza; 1996.
- **Puigrós, A;** “ Educar entre el acuerdo y la libertad”; Bs. As; Ariel; 1999.
- **Quiroga, A;** “ Matrices de Aprendizaje”; 7^a edición; Bs. As; Cinco; 2001.
- **Sanz, D., Molina, A;** “ Violencia y abuso en la familia”; Bs. As; Lumen Humanitas; 1999.
- **Schnitman, D;** “ Nuevos paradigmas , cultura y subjetividad”; Bs. As; Paidós; 1993.
- **Tucker, N;** “ ¿Qué es un niño?”; Madrid; Morata; 1994.
- **Videla, V;** “; Universidad Abierta Interamericana; Diciembre de 2004.
- **Visca, J;** “ Clínica Psicopedagógica. Epistemología Convergente”; Bs. As; Visca & Visca; 2000.

- **Volnovich, J;** “ Los cómplices del silencio. Infancia subjetividad y prácticas institucionales”; Bs. As; Lumen Humanitas; 1999.
- **Watzlawick, B., Beavin, J., Jackson, D;** “ Teoría de la comunicación”; 4^{ta} edición; Barcelona; Herder; 1985.