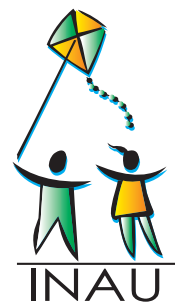


Colección Primera Infancia - Serie Fascículos - INTERVENCIÓN EN 1ª INFANCIA (0 A 3 AÑOS) EN EL CAMPO EDUC., APORTES DESDE EL T. S. Nº 7



Colección Primera Infancia



INTERVENCIÓN EN PRIMERA INFANCIA (0 A 3 AÑOS)

APORTES DESDE EL TRABAJO SOCIAL



**Colección Primera Infancia
Serie Fascículo N° 7**

INTERVENCIÓN EN PRIMERA INFANCIA (0 A 3 AÑOS)

APORTES DESDE EL TRABAJO SOCIAL

Plan CAIF, Montevideo 2009

**Trabajo Social en el Campo Educativo
La intervención en la Primera Infancia.
Mag. Verónica Krisman**

**El CAIF frente a las situaciones de maltrato y abuso sexual
que viven niños/as en el ámbito familiar.
A.S. Mariela Solari**



INSTITUTO DEL NIÑO Y ADOLESCENTE DEL URUGUAY

AUTORIDADES

Directorio

Maestra Nora Castro
Presidenta

Psic. Jorge Ferrando
Director

Sra. Carmen Melo
Directora General

3

Maestra y Lic. Ana Cerutti
Directora de la Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF

Psic. Virginia Varela
Oficial de Programa PNUD

Soc. Gabriel Corbo
Coord. Proyecto Desarrolla PNUD



4

1^{era}. Edición, diciembre de 2009

© Plan CAIF - INAU

Soriano 1209 - Tels.: 598 02 9081574 - 598 02 9006294 - 9011565

Montevideo - Uruguay

Correos electrónicos: plancaif@inau.gub.uy - plancaif@internet.com.uy

Pág. web: <http://www.plancaif.org.uy>

Diseño: Dalma Pérez.

Impresión Imprenta Rosgal S.A.

Depósito Legal N° 352198/10

Com. Papel Dto. 218/996

1000 ejemplares

DERECHOS RESERVADOS

Queda prohibida cualquier forma de reproducción, transmisión o archivo en sistemas recuperables, sea para uso privado o público por medios mecánicos, fotocopiadoras, grabaciones o cualquier otro, total o parcial, del presente ejemplar, con o sin finalidad de lucro, sin la autorización del editor.

A modo de presentación

Uno de los desafíos de esta Dirección Ejecutiva del Plan CAIF es promover la reflexión acerca de los roles de los distintos integrantes del equipo de trabajo de los Centros CAIF, como una apuesta a la mejora de la calidad de la atención.

En esta línea de trabajo se realizó en agosto del 2008 un encuentro de Trabajadores Sociales del Plan CAIF, con dos Trabajadoras Sociales de nuestro medio. Ellas fueron invitadas a dictar dos conferencias, con el objetivo de promover la reflexión desde el área social en el campo educativo en primera infancia y en el tema de maltrato infantil, abordando una de las problemáticas que interpela a nuestros equipos de trabajo.

5

La publicación que se presenta compila en su primera parte la conferencia dictada por Verónica Krisman y en la segunda el trabajo escrito por Mariela Solari a partir de su exposición. Este último aporte trasciende lo disciplinario, y se elabora como un documento de apoyo para los integrantes del equipo de trabajo y no sólo para el trabajador/a social.

Secretaría Ejecutiva del Plan CAIF



Conferencia efectuada en un encuentro con Trabajadores Sociales del Plan CAIF, el 22 de agosto del 2008.

Trabajo Social en el Campo Educativo

La intervención en la Primera Infancia

Verónica Krisman*

Introducción

Agradezco en primer lugar la invitación cursada por la Directora del Plan CAIF Lic. Ana Cerutti a través de la colega Patricia Hauser con la cual nos une un recorrido común en la educación- a participar de este Encuentro de Trabajadores Sociales de todo el país que se desempeñan en los CAIF.

El aporte que realizaré, está enmarcado en un proceso de trabajo profesional que se construyó en 22 años de trabajo en el campo de la educación y especialmente en el área de la Primera Infancia.

Creo que podría afirmar que formo parte de un grupo muy reducido de Trabajadores Sociales pioneros en este campo de intervención. Hoy, la realidad es bastante distinta, encontrando un número importante de colegas formando parte del personal de las instituciones educativas y especialmente en Centros educativos en la Primera Infancia, aportando en la construcción del espacio profesional-ocupacional.

Lo que intentaré compartir es una visión personal del ejercicio de la profesión en esta área de trabajo, atravesada por la experiencia, el contexto y la formación académica.

La única pretensión que tiene este aporte, es principalmente que sirva para pensar la práctica a la luz de algunos marcos teóricos – que son una elección personal- los cuales nutrieron mi experiencia profesional.

* Magíster en Trabajo Social (UDELAR). Especialización en Trabajo Social Familiar. Experta Universitaria en Adm. de la Educ. en Atención a la Diversidad (OEI). Docente en el CIEP. Asesora en la comisión de reformulación del programa de Educación Preescolar (CEP), integrante del grupo de redacción del documento «diseño básico curricular para niños/as de 0 a 36 meses». Asesora Eq. Técnico Componente de Educación Inicial, Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Ed. Pública (MECAEP/ANEP Convenio Banco Mundial) Integrante de equipos de capacitación a agentes educativos en Educ. Inicial UNESCO-OMEP (2007-2008).



Algunas consideraciones del campo de intervención: lo educativo

Génesis.

Para comenzar a delinear el campo de intervención en lo educativo, debemos recurrir a la génesis del Trabajo Social, la cual se cimentó en la lógica positivista, naturalizando lo social, basada en la idea que de la evolución en el mundo orgánico tenía profunda repercusión en las demás ciencias.

Recurrimos a Kolakowski, quien nos aporta las reglas del positivismo (1988:15) que nos ayudaran a entender en qué concepción teórica se ancló la intervención.

- Fenomenalismo: consideración de que no existe diferencia real entre esencia y fenómeno.
- Nominalismo: es la interdicción de suponer que un saber cualquiera formulado en términos generales, tenga en la realidad otros equivalentes que los objetos concretos singulares (1988:17).

8

La interpretación del saber abstracto es un modo de ordenación y clasificación de los datos experimentales, no posee ninguna función cognitiva autónoma.

- Niega todo valor cognitivo a los juicios de valor y a los enunciados normativos (1988:20). Los juicios de valor son relativos, porque no pueden ser fundados en el conocimiento científico y los otros, como los tecnológicos pueden ser considerados verdaderos o falso, porque no son obtenidos de la experiencia.
- Fe en la unidad fundamental en el método de la ciencia (1988:21). Los métodos de la adquisición del saber considerado válido son los mismos en todos los campos de la experiencia.

Esta forma de objetividad comprende tanto el mundo objetivo (natural y social) como lo subjetivo, es sobre la base del proceso de mercantilización que se desarrolla esta forma de conciencia social- la conciencia reificada (Acosta; 1997:58).

Esto encierra un concepto de ciencia que supone un conocimiento sobre un objeto (objetivo, verificable, etc.) que posee dos característi-

cas, uno es el control sobre el objeto y el otro es la previsión del desarrollo del objeto. Controlar supone que se puede proyectar el comportamiento del objeto (Netto apud Borgiani- Montaña; 2000:74).

Con los soportes del positivismo se genera el espacio para que a través del modelo higienista se trate a la cuestión social desde una racionalidad técnica, controlando y ordenando el mundo objetivo y subjetivo.

Otra influencia que aparece en la génesis del Trabajo Social fue el modelo «higienista», fuertemente asociado al campo médico.

El higienismo, *«fue parte de un proyecto socio cultural de gobernar por hegemonía a las clases peligrosas que debían acostumbrarse a ser vigiladas y controladas en nombre de la salud»* (Acosta; 1997, 112) y también de la educación, donde los problemas sociales eran ocasionados por el avance modernizador del capitalismo y surgimiento de un Estado-nación.

El modelo «higienista» se construyó en el Uruguay del siglo XIX; donde podemos ver a salud pública y a la educación pública (la reforma escolar valeriana es un hito del mencionado modelo), como campos fundacionales, constituyéndose en ámbitos de control y disciplinamiento de la población.

9

Históricamente, entonces, el positivismo y el higienismo se asocian al componente disciplinador que se ejerció a principios de siglo y donde la educación desde el comienzo se consideró un capital esencial para crear la nación, transformando el mundo de los inmigrantes y del «matreraje» en miembros de una sociedad nueva. Tal como lo plantea el historiador Barrán, se constituyó el paso de la barbarie a la civilización.

Los cambios que reclamaba insistentemente la Asociación Rural: desaparición del matreraje, moralización, agricultura, cambios de hábitos alimenticios, etc, no sólo se lograrían con decretos y medidas represivas, sino sería necesaria la difusión de la educación en la campaña. (Bralich; 1987:59)

«Por lo tanto se procuró contar con una creencia fuerte de integración regional, ya que éste es uno de los pilares de una integración nacional y democrática, así como también es la base de un país adaptado a la modernidad – en el sentido más amplio de la palabra-.»(Rama; 1999:54)



Esto coloca a la educación como un pilar que estructuró nuestro sistema y lo ubicó en el siglo XX, como una sociedad «cultura» y «educada».

Dependencias escolares, policiales y religiosas se extendieron a lo largo y ancho del territorio, conformando a la población en tanto objeto de prácticas institucionales destinadas a la educación de los niños, el mantenimiento del orden local como la promoción de la salvación del alma.

La disciplina es lo que transforma la animalidad en humanidad (Terrén; 1999:59) y todas las institucionalizaciones apuntaron al progreso, apareciendo entre otras cosas, lo que Giddens llama el «lado oscuro» de la modernidad: la idea de orden, el tiempo controlado, el método de trabajo; donde «la máquina pedagógica moderna» (Dressen; 1982)¹ contribuyó a crear conciencia industrial.

Surgen propuestas de un higienismo social pretendiendo evitar la degeneración irracional de las costumbres.

Donzelot (1979) plantea que el trabajo con la familia debía converger en el diseño de una nueva administración del mundo social. En ella, sólo lo socialmente útil es visto como relevante para la felicidad social, aparece una nueva configuración de las prácticas sociales basadas en patrones reglados, demostrables que son útiles para la sociedad humana.

La enseñanza se vuelve metódica, racionalizada, organizada, parcelada, presentada didácticamente, para consolidar una nueva arquitectura social, más eficiente y más feliz, donde la universalización y obligatoriedad de la enseñanza primaria fue columna vertebral para disciplinar.

A modo de síntesis, la intervención del Trabajo Social estuvo influenciada por el positivismo vinculada estrechamente a los procesos higienistas, que marcaron dispositivos de disciplinamiento, orden, la normalidad, de la sociedad de principio de siglo en nuestro país, donde las instituciones educativas fueron ejecutoras privilegiadas de los mismos. Esto constituye una «marca a fuego» que integra la intervención de los trabajadores sociales de todos los tiempos.

Señal de lo explicitado, fue la primera demanda de profesionales en trabajo social, realizada en 1926 por el Consejo Nacional de Educa-

¹ Aquí aparece la idea de la glorificación del trabajo y la industria, asociadas a prácticas disciplinarias que tenían como objetivo la regulación de «tareas» basadas en prácticas de la escuela común y el ejército.

ción Primaria, quien solicita a la Facultad de Medicina la realización de cursos en el Instituto de Higiene Experimental. Estaban previstos en el Presupuesto General de Nación la creación de 12 cargos de «Visitadoras escolares» (Bralich, 1992). Los cursos impartidos se orientaron para el desempeño para-médico y no pedagógico.

En 1933 se funda el Laboratorio Psicopedagógico S. Morey Otero dependiente del Consejo Nacional de Enseñanza Pública, con una fuerte presencia de médicos- pediatras y neurólogos, psicólogos y pedagogos. El campo de lo social aparentemente no estaba contemplado.

Las primeras intervenciones profesionales en el ámbito educativo se efectuaron con niños discapacitados (Sordos 1934), con el fin de realizar en primera instancia un seguimiento médico, para luego atender los aspectos educativos del niño.

En 1961 se crea la División Salud y Bienestar Escolar, dependiente del Consejo de Enseñanza Primaria, con la formación del Departamento de Diagnóstico y Orientación, Diagnóstico Integración del Alumno, con atención médica, psicológica, pedagógica y social.

En 1986 se funda la División Salud y Bienestar Estudiantil dependiente del (CODICEN) que integra las tres ramas de la educación: primaria, secundaria y técnica. Formándose la Unidad de Diagnóstico Integral «Sebastián Morey Otero».

11

Las áreas de atención son: salud, psicológica, social, estimulación temprana, coexistiendo Asistentes Sociales y Visitadoras Sociales. La intervención estuvo asociada a estándares de normalidad y a la adaptación conductual de los niños y jóvenes.

Hay dos hitos a destacar en la demanda de Trabajadores Sociales: la implementación del Plan CAIF y la reforma educativa en la línea de diseños de políticas sociales compensatorias, con el objetivo de atacar los profundos problemas de inequidad socio-educativos.

Esta demanda coincide con los visibles cambios en los patrones de acumulación capitalista: infantilización de la pobreza (la reproducción biológica y social en las capas más pobres), los cambios en los patrones familiares, culturales, el trabajo pierde su centralidad, etc.

En la década de los 90 el Trabajo Social es fuertemente demandado por la política educativa integrada por: «(i) una *díada representada por el contenido y el proceso*, (ii) *el contenido consta de líneas² de*

² Las líneas de acción son actos y « no actos», en el entendido que la omisión de actuar también puede constituir una política. (Mancebo, 141,2002)

acción orientadas normativamente por ciertos principios u objetivos rectores, (iii) las líneas de acción se materializan en distintos formatos: leyes, reglamentos, resoluciones.»(Mancebo; 2002:141)

Las políticas educativas tienen siempre una matriz teórica que está determinada históricamente y en éste sentido a partir de los 90 los ejes rectores eran la calidad, la equidad, la eficiencia, dignificar la profesionalización docente y modernizar la gestión.

Lo anteriormente expuesto forma parte de la «ola» de reformas educacionales de los 90 realizadas en América Latina.

La demanda de Asistente Sociales ha sido importante en términos numéricos, para trabajar en escuelas de contexto crítico, escuelas de tiempo completo, liceos considerados de riesgo, Centros de atención a la infancia y la familia. Estas incorporaciones se circunscribirían en programas como:

En 1988 que comienza a funcionar El Plan CAIF a partir de un convenio suscrito entre UNICEF y la República Oriental del Uruguay. Surge frente a los elevados índices de pobreza en ciertos grupos de población y la ineficiencia relativa del gasto social en los programas existentes.

12

«El Plan CAIF es un servicio de protección social focalizado, dirigido a niños menores de 4 años y sus familias en «situación de riesgo social», desarrollando programas en las áreas de estimulación oportuna, educación inicial, nutrición, promoción de la salud, promoción de la familia y desarrollo comunitario.»(Vecinday: 1,2000.)

El principal objetivo es aumentar la cobertura y los Centros de atención a la infancia y la familia en todo el país. El enfoque estuvo dirigido en atender al niño/a, la familia, con participación de la comunidad a través de las organizaciones civiles desde una perspectiva integral

En 1993 se pone en funcionamiento la incorporación de Equipos Multidisciplinarios en algunos Liceos de Montevideo considerados de riesgo, *«con los objetivos de : mejorar la calidad de la enseñanza – aprendizaje, fortalecer la gestión de los centros educativos, abatir situaciones anómalas (violencia, intentos de suicidios, crisis exacerbada de adolescencia, consumo de alcohol, estupefacientes, desajuste de roles, confusión respecto a la autoridad, fracaso escolar, deserción, repetición, ausentismo).»* (Oficio mimeografiado 164/98, Expediente 6289/98)

En el Consejo de Educación Secundaria / CO.DI.CEN. se incorporan en 1993 Equipos multidisciplinarios, integrados por Trabajadores Sociales, en 40 Liceos considerados «de riesgo psico-social» en Montevideo.

Cabe señalar, que esta modalidad de intervención, nace a partir de los siguientes emergentes: crecimiento de la matrícula (1985-1992), se produce una expansión horizontal o geográfica del sistema y una penetración a sectores sociales con características socio-económicas deprimidas que implicaron un profundo cambio socio-cultural de la población estudiantil.

Segmentación interna y el vaciamiento de los contenidos. El relacionamiento social entre el contexto y la institución educativa, produce un aumento de las demandas educativas sin tenerlas claramente identificadas y contextualizadas.

Aumento de alumnos con necesidades educativas especiales. Esta tendencia a la universalización del Ciclo Básico exige la atención de una población estudiantil muy heterogénea, lo cual también exige dar respuestas pedagógicas que tiendan a mejorar la calidad de una educación orientada a la equidad social.

En 1998 surge el proyecto MECAEP (Mejoramiento de la Calidad de la Educación Pública), con el aporte del BID. El trabajo se basa fundamentalmente en fomentar el vínculo escuela, familia, comunidad, para el mejoramiento educativo de los niños/as.

Un ejemplo de ello lo constituye el acta N° 90 aprobada por el Consejo Directivo Central con fecha 24-12-98, donde se establece los lineamientos pedagógicos e institucionales para las Escuelas de Tiempo Completo, preveía en el artículo 11 la incorporación de profesionales del área social y psicológica para apoyar a la escuela en su relacionamiento con las familias y la comunidad y en el abordaje de problemas sociales que inciden en el rendimiento de los niños/as.³

En el campo específico de la educación en la Primera Infancia aparecen tres instantes:

- La incorporación en 1987 de A. Sociales a la Inspección Nacional de Educación Preescolar dependiente del Consejo de Educación Primaria. Dicha incorporación se da en el marco «pase en comisión» desde el Ministerio de Educación y Cultura. Dando

³ «Tejiendo vínculo para aumentar la equidad». ANEP/CODICEN/CEP/MECAEP/ BIRF.199-2004

cuenta de la inexistencia dentro del organismo de Trabajadores Sociales y de la evidencia que no existían aún mecanismos internos para la contratación funcional de tales profesionales.

- En el período 80/90 se visibiliza la presencia de trabajo de Asistentes Sociales en la Red Uruguay, integrantes de la Red para la Infancia y la Familia de América Latina y el Caribe. El trabajo estuvo centrado en la promoción de los derechos del niño y en promoción de la educación inicial como un derecho fundamental.
- En 1988 se crean los Centros CAIF, donde los Trabajadores Sociales se incorporan aproximadamente entre 1997-1998.

En el 2008 CODICEN realiza un concurso de oposición y mérito para regularizar la situación de los psicólogos y trabajadores sociales entre otros, a los efectos de ser incorporados definitivamente en diferentes subsistemas del campo educativo (educación inicial, escolar, secundaria y técnico profesional) con cargo técnicos, terminando con la condición de docentes interinos que durante muchos años fue sostenida por el sistema educativo formal.

El campo de la educación en la Primera Infancia

14

Podríamos decir que la matriz fundante de la Educación inicial va de la mano de la reforma vareliana (idea de la minoridad positivista e higienista) y de la doctrina pedagógica de Froebel. En 1892 se inaugura el primer Jardín de Infantes bajo la dirección de Enriqueta Compte y Riquet.

El crecimiento del campo de la Primera Infancia estuvo atado a la cuestión social, a la poca oferta asociada a escasa generación de políticas educativas activas en el área, permitiendo el surgimiento del ámbito privado de instituciones educativas. Desde 1934⁴ a los 90 el crecimiento fue lento y discontinuo.

María Victoria Peralta señala que las etapas de la educación inicial latinoamericana son:

- Etapa de instalación de las primeras acciones para la infancia y de educación infantil (época colonial, nacimiento y consolida-

⁴ 1934 se redacta y se aprueba el Código del Niño y se crea La **Casa del Niño** con diferentes departamentos; cuna, creche, oficina de nodrizas, escuela de niñeras diplomadas, cocina. **Los consultorios de gota de leche, albergues para niños menores de tres años, las casas de albergues para madres con niños pequeños y cantinas maternas**(**Diseño Curricular Básico, 4, 2006**)

ción de las Repúblicas), fueron en el plano de la salud y protección social con un enfoque de beneficencia.

- Etapa de consolidación de la institucionalidad inicial (comienzos del siglo XX hasta los años 50 aproximadamente). Se instalan los primeros Jardines de Infantes o «Kindergardens», con influencias metodológicas de Froebel, Montessori y Decroly.
- Etapa de atención a las urgencias sociales y de instalación de nuevas alternativas de educación inicial (década de 50-60 hasta los 80 aproximadamente). Se hacen visibles las carencias que padecen los niños y las niñas y se comienza a pensar en programas que atiendan esta realidad.

Se implementan programas de estimulación temprana acompañados por instrumentos de evaluación que se estandarizan en la región.

En esta época existe institucionalidad y profesionalización en el área dando lugar a diferentes modalidades de atención: aparecen las «guarderías».

- Etapa de reordenamiento, afianzamiento y ampliación de la atención, y de mayor valorización de las acciones en este campo (décadas de los noventa e inicio del siglo XXI). Aparece la expansión de la matrícula, nuevas modalidades de intervención Estado y Sociedad Civil, como apuesta a la calidad. Se visualiza la construcción de currículos y programas específicos para el área.

15

Las discusiones a lo largo del siglo XX en torno a la educación inicial, según Malajovich y Hebe San Martín de Duprat tienen su arraigo en contradicciones que se formulan de la siguiente manera:

- *«Niño: responsabilidad exclusiva de la familia versus responsabilidad de la sociedad.*
- *Rol de la familia en la educación de los hijos versus papel del Estado en la educación.*
- *Iniciativa privada versus responsabilidad del Estado.*
- *Mujer productora versus mujer reproductora.*
- *Rol tradicional de la mujer como principal responsable de la tarea de educar a sus hijos versus nivel inicial.» (Malajovich: 52, 2006)*



Para María Victoria Peralta la educación ha pasado por tres fases:» *una primera basada en servicio para el cuidado y protección de los niños pequeños, la siguiente fase con orientación más educativa centrada en la preparación para la escuela (años 60-70) y una fase más moderna centrada en favorecer el desarrollo de los niños/as y poner a disposición un ambiente enriquecido que haga posible su expansión experiencial equilibrada.*» (2005)

En nuestro país, hoy, encontramos diferentes universos de atención a niños de 0 a 5 años: centros administrados o supervisados por el Consejo de Educación Primaria, Centros de educación infantil privados (contemplados en la Ley 16802), Centros del Plan CAIF (INAU), Centros del Programa Nuestros Niños de la IMM y Centros diurnos de INAU.

La presencia del Trabajo Social en el campo educativo específicamente en el área de la primera infancia está anclada en las expresiones de la cuestión social, donde el Estado debe hacerse cargo de ellas. Para ello comienza a visualizar la necesidad de una intervención estatal centralizada, coordinada y efectuada por especialistas.

16

El campo de la Primera Infancia exige hoy, al Trabajador Social estar al tanto de los avances en torno a la niñez temprana, entre ellas destacamos:

- La consideración que la Primera Infancia es una construcción socio-cultural, política e histórica. No existe un niño universal, conocible objetivamente y separado de su tiempo y espacio contextual.
- En esta etapa de la infancia aparece como central pensar en una pedagogía de las oportunidades.
- Hecho social significativo y un recurso, donde las investigaciones demuestran que la educación en los primeros años tiene beneficios sociales, educativos y económicos de largo alcance, permitiendo la inclusión social en el logro del bienestar de la existencia humana

En la Ley General de Educación N° 18437 (2008), que recoge y contempla por primera vez la existencia de un Área Educativa en Primera Infancia, al mismo tiempo que la delimita, define quiénes tienen competencia y crea un Consejo Coordinador con competencias específicas. De manera que es de vital importancia destacar los siguientes aspectos:

Art. 38 Delimitación de la educación en la primera infancia «comprenderá el ciclo vital desde el nacimiento hasta los tres años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona, a lo largo de toda la vida...»

Niños/as sujetos de derecho.

A los niños se los visualiza como un grupo social, con derechos reconocidos, como sujetos titulares de derechos y no objeto de derecho.

Nuevos instrumentos legales internacionales (hitos jurídicos) los reconoce como ciudadanos y ciudadanas en pleno derecho y capacidad de participación.

Hacemos referencia a la Declaración de Ginebra de 1924, la Declaración de los Derechos de Infancia de 1959, la Convención de los Derechos del Niño de 1989, el Código de Niñez y Adolescencia de 2004.

El Estado tiene la responsabilidad de proporcionar las condiciones necesarias para asegurar el acceso igualitario a las oportunidades de educación y a la apropiación de los saberes significativos, asumiendo la función educativa garantista en el ejercicio de los derechos de los niños/as.

Uruguay ha iniciado un proceso de adecuación en su normativa para ajustarse a los nuevos paradigmas instituidos en la Convención de los Derechos del Niño. Este proceso busca construir desde el sistema democrático, la extensión de la ciudadanía respetando y garantizando todos los derechos de los niños y niñas de la sociedad.

17

Se reconoce a los niños y niñas como sujetos de derecho, con necesidades propias, contextualizado por un proceso de evolución sociocultural, donde la centralidad es el interés superior del niño y de la niña, reconociendo la titularidad de los derechos inherentes a su calidad de persona y ciudadano.

Esta perspectiva integral, considera todas las necesidades del niño/a en su desarrollo biopsicosocial, tomando en cuenta los contextos socioculturales en los que se desenvuelven. Esto implica pensar en la creación e implementación de estrategias y métodos que permitan implementar acciones desde la perspectiva de derechos, donde no se puede excluir a la familia.

Desde el paradigma de la protección integral es que las instituciones educativas en la primera infancia deben garantizar la participación de los niños- ciudadanos desde sus particularidades. Es imprescindible



ble pensar que la inclusión supone el desarrollo de la autonomía, reformular las formas de vínculo entre adulto y niño, potenciar los espacios de escucha, que garanticen su voz y la oportunidad de atender las reales necesidades de los mismos.

Garantizar el ejercicio de la ciudadanía plena de los niños/as permite cambiar las concepciones del mundo adulto a nivel familiar como institucional (centro de educación infantil).

Desde esta perspectiva parece imprescindible incluir las redes sociales articulando las acciones institucionales dentro de un encuadre territorial, que tengan como eje de intervención la protección integral de derechos.

Etapa vital con especificidad en sí misma.

En el Diseño Curricular Básico se define a la primera infancia como la etapa vital:

- «que se produce un desarrollo mental y físico extraordinario
- se inicia el pensamiento con la inteligencia sensorio-motriz. Las primeras experiencias resultan decisivas para el desarrollo afectivo.
- existe gran plasticidad y receptividad a los estímulos
- se integran y establecen conductas motrices básicas fundamentales para el desarrollo de otras actividades,
- Es una etapa de transiciones continuas, de transformaciones rápidas, violentas e incluso hasta tempestuosas»(11,2005)

Vínculo imprescindible entre la institución educativa – familia.

La familia y los referentes afectivos significativos son fundamentales para la formación humana. El vínculo entre los dos sistemas es fundamental, ya que «... *la crianza es un proceso educativo que incluye funciones de cuidado, socialización y adquisición de identidad, que pueden ser desarrolladas por diferentes adultos.* (Soto/Violante: 25,2008)

Schlemenson plantea al respecto: «*lo importante es el lazo de amor que asegure la permanencia de una persona, siempre la misma, que pueda mimar y que se haga cargo de la crianza del bebé (...). La única condición para quien sustituye a la madre en el ejercicio de su función es que desee hacerse cargo del niño y que tenga un psiquismo lo su-*

ficientemente desarrollado como para entender e interpretar amorosamente sus necesidades» (11:2002)

Desde el punto de vista social la corresponsabilidad de la educación generacional, puede ser entendida como el espacio que comparte la familia, institución educativa y la comunidad en la formación de ciudadanía y en la construcción de un contexto democrático anclada en una perspectiva de los derechos humanos.

El aporte de las neurociencias

Los aportes en este campo nos muestran que el cerebro infantil tiene enormes posibilidades de aprendizaje desde el nacimiento o incluso antes.

Se ha podido establecer, que a los dos años tres cuartas partes de la red neuronal ya está formada, por lo cual va a incidir en el proceso de desarrollo de los niños/as. Por lo tanto las posibilidades del aprendizaje infantil estarán en directa relación con los estímulos externos y de ambientes ricos que potencien las condiciones de aprendizajes en los niños/as.

« en su conjunto, los neurocientíficos afirman que lo que «cable» o forma la arquitectura cerebral de un niño, es la experiencia estable, ampliada, oportuna, pertinente en todas las áreas del comportamiento humano» (Menegazzo y Peralta, 43:2005)

19

Debemos tener en cuenta también los aportes de la neurobiología para crear espacios de convivencia que apunten a la calidad de la educación infantil con el objetivo que los niños crezcan como seres autónomos, confiados y respetados.

Esto se construye con otros, donde los adultos puedan «... recibir al niño o niña abriendo un espacio de convivencia, que no esté centrado en las expectativas de lo que va a ser después o en los miedos de qué va a pasar con él o ella» (Maturana y Dávila: 7, 2005).

Lo explicitado hasta ahora esta enmarcado en el concepto de campo de la Primera Infancia, concepto ampliamente estudiado por Bourdieu, ya que considera que todo comportamiento está situado en un campo⁵ de acción particular, un sistema de evaluación y de prácti-

⁵Bourdieu considera los campos como «universos sociales relativamente autónomos» (1987:84) en los cuales se desarrollan los conflictos específicos entre los agentes, es una red de relaciones objetivas entre posiciones que se definen

cas que lo definen marcando las «reglas de juego». Todos los agentes que interactúan en un campo tienen una posición relativa, de acuerdo a los recursos de que disponen y con los que pueden intervenir. Por esto es que creemos pertinente afirmar que el campo académico, es responsable en cierta medida de otorgar recursos⁶ a los agentes para intervenir y posicionarse en los diferentes espacios del campo.

Los campos ofrecen a los agentes «espacios de posibilidades» que se construye históricamente y tiene relativa autonomía con las determinaciones directas del entorno económico y social del momento (Bourdieu; 1999:53-54), este espacio de alguna manera, «*define el universo de los problemas, de las referencias, de los referentes intelectuales.*»

En este sentido entonces, el campo de la Primera Infancia es un espacio privilegiado para la investigación social, especialmente en lo que tiene que ver en el desarrollo del niño, de la niña, su familia y su entorno. Esto nos permitiría ampliar los conocimientos e instrumentar estrategias de intervención, ajustadas a la realidad con que se trabaja. Aspecto que en Servicio Social no se ha profundizado desde la academia ni desde el área de la intervención. Sí hemos encontrado algunos trabajos que dan cuenta del incipiente interés en profundizar en este campo concreto de intervención para el Trabajo Social.

20

Creemos que desde el Trabajo Social se han realizados aportes específicos, principalmente desde lo metodológico, que se deberán profundizar para que el desarrollo del campo de la Primera Infancia trascienda los anclajes tradicionales –médico- pedagógico- con el fin de tender a mirar más integralmente a la educación, considerándolo como «...un espacio de encuentro con ideas, con normas, con experiencias diversificadas...» (Soto, Violante: 46, 2008), atendiendo el desarrollo personal y social de los niños/as y sus familias.

por la forma en que , la situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes formas de poder (capital), generan determinaciones a los agentes que las ocupan. Define también al campo como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones; estas posiciones se definen objetivamente en las determinaciones que imponen los ocupantes, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder o de capital.

⁶ Con recursos no sólo nos referimos a las posibilidades teóricas y metodológicas que ofrece a los profesionales sino también a elementos referidos a la identidad y autovaloración respecto a la profesión.

La Intervención del Trabajo Social

Intervenir implica un modo de ver y hacer. Supone una selección epistemológica coherente que sea marco para poder nombrar, comprender, interpretar la realidad sobre la cual se intervendrá para transformarla (Matus, 2001:41).

La intervención profesional posee una intencionalidad ético-política, guiada por valores y proyectos. Quienes tienen una especificidad profesional a desarrollar en distintos escenarios⁷

Existe a nuestro entender, poca visibilidad del Trabajo Social en el campo educativo (cuyos primeros indicios aparecen con la primera demanda en 1926), debido a tres factores fundamentalmente:

- 1) dificultades en la consolidación interna de los profesionales que se desempeñan en el campo educativo.
- 2) escasa reflexión teórico metodológica.
- 3) poca producción académica y sistematización del quehacer profesional,

Desde la intervención, ha estado signada por la nula necesidad del campo educativo del aporte del Trabajo Social, hasta que en los últimos 25 años las expresiones de la cuestión social emergen explosivamente y por lo tanto «... son fragmentadas en las denominadas «problemáticas sociales», y por tanto reducidas a un conjunto de variables susceptibles de ser modificadas» (Netto: 34, 2002).

Necesitan ser abordadas, gestionadas y modificadas, pero muchas veces son vivenciadas por los sistemas, entre ellos, el sistema

21

⁷ «Escenario» concepto desarrollado por Carballada (2005,57-61). Remite a algo particular, es cambiante y puede mudar dentro de una misma trama, es decir, dentro de un mismo guión, de este modo, la intervención en lo social se transforma en una herramienta de trabajo en tanto puede definir una secuencia de acciones, pero especialmente un horizonte.

En este aspecto la visión del «otro» (en tanto actor) plantea la necesidad de nuevos acercamientos donde la palabra de éste, su cotidianidad y su historicidad sugieren caminos posibles en la dirección de la intervención de lo social.

La utilización de la noción de escenario implica también cierto reconocimiento de la heterogeneidad de lo social, ya que lo que antes se consideraba homogéneo, en tanto escenario previsible donde se suponía que se expresaba lo social, era caracterizado mediante el establecimiento de relaciones causales y una fuerte tendencia a construir enunciados generales.

educativo, como externas a él y por este motivo demandan a especialistas que se hagan «cargo» de ellas.

Se demanda al Asistente Social dar respuestas de orden instrumental, así como conocimientos teórico-metodológicos que ayuden a «re-adaptar» aquello que salió de su cauce. En este sentido, la demanda de Asistentes Sociales en la educación ha sido discontinua, que se hace visible significativamente en momentos de inflexión social y generalmente se enmarcan en funciones típicamente protofórmicas (Netto: 1997), de emergencia, que como dice Verdès-Leroux (1986 apud Netto:1997) muestran la «ausencia casi completa de una demanda soluble».

En el campo educativo se visualizó cierta lentitud para ver y procesar la complejidad de la realidad social y dificultades para adaptarse con rapidez a los cambios que en ella acontecen. En este sentido las demandas institucionales –especialmente en el campo de la educación formal- tienen que ver muchas veces con el sostenimiento del discurso pedagógico, currículum explícito u oculto y no con las necesidades reales de la población. Al Trabajador Social se le hace muy difícil en este contexto trascender la «urgencialidad» de la demanda.

22

A pesar del contexto descrito, se visualizaron en las políticas educativas un despliegue instrumental, con aire innovador en la forma de abordar la vigilancia poblacional y la gestión, especialmente de la pobreza. Desde el marco de la reforma del Estado y las transformaciones que se implementaron, emerge un nuevo escenario donde el abordaje de la cuestión social no es exclusividad del Estado sino que también se le da participación a la Sociedad Civil (Plan CAIF).

Las expresiones de la cuestión social: pobreza, la familia, la infancia, adolescencia, tiene un abordaje público, recolocando a la infancia, la familia y la comunidad como centrales en la intervención desde lo teórico y metodológico (MECAEP/ El Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela Familia Comunidad).

Otro aspecto a destacar es la aparición de la noción de riesgo, explícita o no en la diagramación de programas de gestión poblacional de la pobreza. (Escuelas de Tiempo Completo, CAIF, equipos multidisciplinares en C.E.S.).

Existe la idea, de que el Trabajo Social puede y debe realizar una intervención social acorde con los desafíos contemporáneos, apareciendo un profesional bien adiestrado para operar instrumentalmente sobre las demandas del mercado de trabajo.

Para poder dar respuestas a las demandas históricamente construidas es necesario un profesional del Trabajo Social que logre comprender los fenómenos sobre los cuales actúa y también identificar los juegos que se desarrollan en su campo laboral. Para ello es imprescindible formación teórica, dar respuestas de tipo operativo a las demandas institucionales, para lo que se requiere formación técnico-operativa, que trascienda el aspecto instrumental a los efectos de poder incorporar los sustentos teóricos de las técnicas que se eligen para operar.

La intervención en el campo de la Primera Infancia

La intervención en educación en la Primera Infancia tiene, a nuestro entender, un encuadre dirigido a potenciar los aspectos emancipatorios –más que los disciplinadores- y para ello se debe tener presente los siguientes aspectos:

- Es un espacio privilegiado para intervenir desde la promoción, protección y prevención.
- Un espacio de socialización secundario y complementario al que se desarrolla en el seno familiar, que se debe fortalecer y potenciar.
- Se puede pensar en la construcción de escenarios de crianza protectores (dentro de las instituciones como en el hogar), ofreciendo a los niños/as disponibilidad corporal, acompañamiento con la palabra, compartir expresiones mutuas de afecto, apuntando a la calidad.
- Se puede pensar en prácticas con una intencionalidad educativa que trasciendan lo pedagógico.
- Espacio para fortalecer el aprendizaje ciudadano y ejercicio de los derechos como tal. Algunos autores plantean que es un espacio para desarrollar la «pedagogía infantil de la convivencia» desde las dimensiones ética- política. Atendiendo básicamente en el carácter social de la relación pedagógica, teniendo en cuenta que el currículo es dinámico a los cambios que se gestionan en la sociedad, donde el conflicto es un aspecto a trabajar, tendiendo a que la educación en la primera infancia sean espacios «para aprender a convivir y convivir para aprender»(Herrera apud Malajovich: 2006)
- Intervenir en primera infancia implica aceptar los relatos de los niños/as y sus familias que surge de la historia social en un centro

educativo , donde aparecen dificultades , necesidades, construyéndose así la demanda, que al decir de Carballada «como un dispositivo que intenta articular lo real con lo subjetivo, a través de lo imaginario y lo simbólico...» (109;2005) Donde a partir de ello es necesario interrogarse cómo se tramitan, cómo se mediatizan. Parecería que una forma es la recuperación de solidaridades, articulando las subjetividades y los procesos colectivos en la búsqueda de explicar la realidad y el encuentro de estrategias para la intervención. (Carballada: 2005).

- Necesidad de un despliegue técnico-operativo creativo, que se sustente en el trabajo interdisciplinario

Aportes del Trabajo Social al campo de la educación en la Primera Infancia

A continuación se detallan los siguientes aportes:

- *Una mirada integral (macro, micro y meso).*

En la formación de los Trabajadores Sociales aparece como necesario que el sujeto de intervención sea visualizado en su contexto micro, meso y macro.

24

La mirada macro implica la contextualización social, histórica e institucional de los individuos y las construcciones sociales, dan el marco para situar al sujeto de intervención humanizando los datos que de este nivel provienen.

A nivel meso o intermedio, implica ubicar al sujeto de intervención en el territorio y en las organizaciones, redes, que constituye para su desempeño social.

El nivel micro incluye al individuo y a los grupos que se caracterizan por las interacciones afectivas: su familia, grupo de amigos.

Estos niveles interactúan, aspecto imprescindible para comprender, explicar y encontrar estrategias que atiendan las demandas que los sujetos plantean.

- *Experiencia acumulada en trabajo con familias y con la comunidad.*

Experiencia acumulada que se ha construido desde los inicios de las intervenciones del Trabajo Social, donde somos -aún- unas de las pocas profesiones que se adentraban en los hogares tomando contac-

to con las realidades familiares, tramas familiares, estructura, ritos familiares, vínculos, entendiéndola como la mediadora entre las condiciones sociales y la experiencia individual (De Martino: 2000).

Partir de las potencialidades y recursos con que cuentan las familias, independientemente de su condición social, económica, estructura, etc. No desconocer que es la primera matriz de aprendizaje y desde ese punto de partida se deberá trabajar junto y con ella para ampliar los espacios de aprendizaje del niño/a que allí se desarrollan.

Apuntar a programas o proyectos que no fragmenten la realidad de los niños/as y de sus familias. En el entendido, que los aspectos de protección y cuidados de los integrantes de la familia, hoy, debe ser un problema de política pública, con implicancia real de los involucrados y de todos los programas que la atienden. Entendiendo además que puede ser un espacio integrador de la política social, si reconocemos que puede ser una agencia de bienestar, lo que implica el ejercicio de una serie de derechos (libre conformación de las familias, calidad de vida digna y supervivencia material, espacio habitacional, estético, propio, salud y seguridad social, educación y formación, cuidado y desarrollo de los niños/as, etc.) que le permitan ejercer simplemente, sus funciones (Alonso, A: 2005:46 apud Arriagada).

25

El Trabajo Social está en condiciones ventajosas respecto a otras profesiones si sistematizamos lo que en práctica cotidiana recogemos, si además trabajamos líneas de investigación que a la luz de ejes teóricos aporten al diseño de políticas que atiendan a este sistema.

· *Conocimiento de trabajo grupal y los aprendizajes en torno a la grupalidad.*

El Trabajo Social ha utilizado lo grupal para vincular lo individual con lo social y la participación de los individuos por las instituciones, organizaciones. Por lo que la grupalidad «...ofrece ese espacio social posibilitador de la experiencia... puede desempeñar el papel de una especie de organizador social de los espacios de experiencia.» (Bauleo: 12,1980)

En este escenario se pueden crear y recrear modalidades de interacción, se expresan las relaciones, interacciones y vínculos sociales. El aprendizaje y construcción con otro, permite cambios de actitudes, procesos de transformación individual desde un rol protagónico y activo. Permite socializar conocimientos, potenciarlo, reflexionar y crear conocimientos a nivel colectivo.



El trabajo Social cuenta con un bagaje teórico metodológico que ha puesto en marcha a lo largo del proceso de consolidación de la profesión, que hoy nos posibilita poner al servicio de los grupos humanos (niños/as, familias, colectivos docentes, técnicos, organizaciones barriales, etc.) herramientas para la inclusión, organización, formación y búsqueda de solución de necesidades que plantean a nivel social.

- *La complejidad de la realidad social hace imprescindible el trabajo en equipo y desde la interdisciplina.*

Entendemos la interdisciplina como una construcción colectiva que supone la interacción en espacios de confluencia entre diferentes especialidades, donde se interrelacionan los códigos, los conocimientos, las miradas, las percepciones y se establecen acuerdos de trabajo compartidos. Acuerdos que no borran las especificidades técnicas, sino que las integran valorando lo diferente.

Esta construcción colectiva se da en un proceso, constituyendo un modelo de trabajo que se activa a la hora de pensar la realidad, permitiendo una mayor comprensión de los problemas. Supone un grado importante de integración interdisciplinar, donde se dan interacciones y espacios de confluencia, a partir de los cuales se comienzan a generar códigos comunes para referirse a la realidad y operar en ella.

26

Implica necesariamente una construcción, en donde se apunta a la generación de un nuevo saber surgido del entrecruzamiento de los distintos campos disciplinares. Será éste, un saber original y único que se producirá en el encuentro de miradas, donde se contemplarán las disciplinas de origen, generando un nuevo saber a partir de éstas.

El Trabajo Social ha sido conciente que en los últimos años, la expresión de la cuestión social presenta dimensiones complejas, por lo cual es necesario dar respuestas disciplinares y profesionales no aisladas.

- *Aportes teóricos- metodológicos en la formación de agentes educativos.*

El Trabajo Social ha aportado en forma incipiente su «saber profesional» a la formación de educadores, docentes y agentes educativos (padres, personal auxiliar, técnicos), principalmente en los últimos 25 años.

También ha participado en los equipos multidisciplinarios que aportaron para la construcción de los últimos diseños curriculares y programas educativos de la Primera Infancia.

Podemos comprobar que en el campo de estudio de las Ciencias Sociales en nuestro país, la Primera Infancia (0 a 3 años) tiene escasa visibilidad, si tenemos en cuenta los avances en los estudios e investigaciones acerca de la niñez y adolescencia en los últimos años.

Creemos que sería altamente conveniente que ésta área de intervención se incluyera en la currícula de la formación universitaria, se potenciara la investigación, docencia y extensión, a los efectos de comprender los procesos de realidad de la Primera Infancia y por último hacer visible las experiencias y el saber acumulado por los Trabajadores Sociales a través del registro y sistematización.

Algunas conclusiones finales

Es imprescindible asumir que la Primera Infancia constituye un objeto de conocimiento y de construcción sociopolítica, ya que allí se juegan algunos aspectos de la reproducción social.

Adquiere importancia en la medida que supone el acceso a la educación de los niños/as de 45 días a 3 años fundamentalmente, lo que supone hoy la existencia de un campo en lucha entre el asistir y enseñar. En el discurso teórico existe acuerdos básicos que «*educar es cuidar y cuidar es educar*», que deberá plasmarse día a día en las prácticas profesionales que se despliegan en las instituciones de la Primera Infancia y en la implementación de programas que aporten para una educación de calidad en esta franja etárea.

27

Creemos que los Trabajadores Sociales deberíamos trascender lo estrictamente metodológico, pensando muchas veces en una caja de herramientas huérfana de marcos teóricos. Esto nos impone reflexionar acerca de los ejes teóricos que explican la realidad con la que trabajamos y articular con coherencia la teoría y la práctica. Sin dejar de lado la necesidad de contar con recursos materiales para dar respuestas a la complejidad de las situaciones que se pretenden abordar.

Apelamos al compromiso ético político que los Trabajadores Sociales han dado cuenta a lo largo del ejercicio profesional, para que el campo de la Primera Infancia sea considerada capital en la construcción de una sociedad más justa.

Bibliografía

Acosta, Luis. Tesis de Maestría:» Modernidad y Servicio Social».Un estudio sobre la génesis del S.S. en el Uruguay. Río de Janeiro, 1997

Arriagada, Irma (Editora). Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales.



- Seminario y Conferencias. NACIONES UNIDAS. CEPAL, UNFPA. Santiago de Chile, 2005.
- Bauleo, Armando (comp) Grupo operativo y psicología social. Ed. Imago, Montevideo, 1980.
- Bralich, Jorge. «Breve historia de la educación en el Uruguay». CIEP- Uruguay, 1987.
- Bralich, Jorge. «Las misiones socio-pedagógicas en el Uruguay». Ed. Nordon - Comunidad. Uruguay, 1986.
- Bralich, Jorge. «La formación universitaria de Asistentes Sociales». Universidad de la República, 1993.
- Borgiani, Montañó. «Metodología y Servicio Social». Ed. Cortez. Brasil, 2000.
- Carballeda, Alfredo «La intervención en lo social.»Ed. Paidós. 2005.
- De Martino, Mónica. «Aportes para un debate: familias, intervenciones técnicas, desafíos y dilemas de la intervención profesional. Jornada de Actualización Profesional». Plan CAIF. Montevideo: 2000.
- Donzelot, J. «La policía de la familias».Pretextos. Valencia, 1990.
- Netto, J .P. «Capitalismo monopolista y Servicio Social».Ed. Cortez. 1997
- Netto, Parra y otros. «Nuevos escenarios y práctica profesional».Ed. Espacio. Argentina, 2002.
- Kolakowski, L. «La filosofía positivista». Ed. Cátedra. España, 1988.
- Malajovich, Ana (comp.) «Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada Latinoamericana». Ed. Siglo XXI. Argentina 2006
- Mancebo y otros. «Uruguay: la reforma del estado y Las Políticas públicas en la democracia. Restaurada. 1985.2000.» Ed. Banda Oriental, Uruguay-2002.
- Menegazzo, L. Peralta, V. «Neurociencia, vincularidad y escucha. Desafíos en la educación». Ed. Infanto Juvenil, 2005 Argentina.
- Maturana H. y Dávila, X «Educación desde la matriz biológica de la Existencia humana» En Encuentro sentidos de la educación y la Cultura. Cultivar la humanidad. UNESCO, Santiago de Chile- 2005.
- Ministerio de Educación y Cultura. Diseño Curricular Básico para niños y niñas de 0 a 36 meses. URUGUAY. M.E.C. 2006.
- Peralta, María Victoria. «Nacidos para ser y aprender».Ed. Infanto Juvenil. Buenos Aires, 2005.
- Rama ,Germán.»La Reforma de la educación. Una alternativa real» CODICEN- ANEP. Uruguay. 1999
- Ribeiro Ferreira, Manuel. «Familia y política social». Ed. Lumen-Hvmanitas. Buenos Aires. 2009
- Schlemensons y otros. Mimeo Jornada sobre crianza, cantos y cuentos. Centro Cultural San Martín., Argentina -2002.
- Soto, Claudia y Violante, Rosa. «Pedagogía de la crianza». Ed. Paidós. Buenos Aires. 2008
- Terrén, E. «Educación y modernidad» Ed. Anthropos. España.1999
- Vecinday, Laura. Tesis de Maestría: La evaluación del riesgo como dispositivo de regulación sociopolítica. Análisis de un caso: el Pan CAIF. Río de Janeiro, Marzo 2003.

Documento elaborado a partir de la exposición efectuada en la Jornada de trabajo con el colectivo de Trabajo Social de los Centros CAIF, realizada el 22 de agosto del 2008.

EL CAIF

frente a las situaciones de maltrato y abuso sexual que viven niños/as en el ámbito familiar

Mariela Solari*

El maltrato y abuso sexual en el Uruguay

La violencia intrafamiliar es una violación a los Derechos Humanos, que se da en el ámbito privado de la familia, pero que se constituye en un problema público que compromete a todos/as los ciudadanos/as y en especial llama la atención a la responsabilidad de las instituciones que deben garantizar y promover los Derechos básicos de los y las ciudadanas.

29

Cuando hacemos referencia a violencia intrafamiliar estamos primero que nada ante la violación a los Derechos Humanos y frente a un fenómeno complejo y multicausal que podemos verlo a través de un recorrido en el tiempo y en diferentes culturas. Durante décadas, mitos y prejuicios han hecho de la violencia intrafamiliar una forma naturalizada e invisible de relacionamiento, en el más absoluto y privado de los silencios del ámbito doméstico.

Recorriendo la historia, a partir de la Primera Conferencia de la Mujer (México, 1975), se comienza a abordar el tema de la violencia doméstica, y en 1979 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de

*Asistente Social (UDELAR), Maestranda en Educación con énfasis en evaluación (UCUDAL). Especialización en temáticas relacionadas a la Prevención y Atención de la violencia y en redes sociales. Consultora en PNUD - Unidad de Política y Programa y Programa ART. Consultora honoraria en el área metodológica de la ONG «Juntos con los niños» de Ecuador. Docente en las licenciaturas de Educación Inicial y Servicio Social en UCUDAL. Co autora de la investigación «Prácticas de Crianza y resolución de conflictos familiares. Prevalencia del maltrato intra familiar contra niños y adolescentes» Prog. Infamilia - MIDES 2008.



Discriminación Contra la Mujer, ratificada por el Estado Uruguayo en 1981.

En este trabajo nos centraremos en el Maltrato Infantil como una de las formas de violencia que se produce en los distintos escenarios donde participan los niños: familias, escuela, comunidad, otras. En especial, daremos mayor atención a aquellas situaciones de Maltrato Infantil que se desarrollan en el ámbito doméstico y que se manifiestan en el Centro CAIF.

Como han analizado varios autores, la evolución del maltrato infantil como problema social, atravesó diferentes períodos. Según Bringiotti (1999: 29) se pueden diferenciar varias etapas pasando desde los primeros descubrimientos de los médicos Tardieu (Francia) y Johnson (Inglaterra) (1860) que alertan sobre las fracturas múltiples en niños pequeños, que aparecen en las consultas hasta los años 1946 y 1961, donde se cuenta con la descripción de los síntomas a partir de los estudios de Cafley, Wooley y Evans. Desde 1961 a los años 70 con los estudios de Kempe se avanza con el Síndrome del niño golpeado. En 1972 Cafley describe el Síndrome del niño sacudido y en 1970 Gil habla de las responsabilidades institucionales y sociales. En 1971 Lukianowicz habla del maltrato emocional, sin contar que desde S. Freud se cuentan con elementos teóricos sobre el abuso sexual. Por otra parte, en el año 1959 es aprobada la Declaración de los Derechos del Niño en la Asamblea General de la Naciones Unidas.

30

En Uruguay, en el año 2002 se aprueba la Ley N° 17.514 de Violencia Doméstica y posteriormente se crea el Consejo Consultivo Honorario de Lucha contra la Violencia Doméstica (CCVD), presidido por el Instituto Nacional de las Mujeres del Ministerio de Desarrollo Social. En este marco, se elabora el Primer Plan de Lucha contra la Violencia Doméstica, aprobado en el año 2004. A su vez, en el año 2004, el nuevo Código de la Niñez toma estas temáticas en varios de sus artículos.

En el año 2006, se crea el Sistema Integrado de Protección a la Infancia y Adolescencia que vive situaciones de Violencia (SIPIAV), presidido por el INAU y contando con la integración de la ANEP, MSP, Infamilia – MIDES, Ministerio del Interior, Poder Judicial y las OSC. Se han creado instrumentos y herramientas que brindan elementos a los operadores de diversos sectores para la mejor atención de estas situaciones:

- Mapa de Ruta en el ámbito escolar ANEP.

- Protocolo de Intervención para situaciones de violencia hacia niños/as y adolescentes de INAU,
- Guía de procedimiento policial para actuaciones en violencia doméstica contra la mujer del Ministerio del Interior,
- Pautas de orientación para operadores en el primer nivel de atención en salud – Asistencia a mujeres en situación de violencia doméstica del Ministerio de Salud Pública.

El problema del Maltrato Infantil está ampliamente diagnosticado a nivel mundial y nuestro país no es ajeno a ello. En el Informe Mundial sobre la violencia hacia los niños y niñas, realizado «Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes» (2005) por el experto independiente Paulo Sergio Pinheiro, para el Estudio General de Naciones Unidas, se plantea que:

- La OMS calcula que, en 2002, alrededor de 53.000 niñas y niños murieron en todo el mundo como consecuencia de homicidios.
- *La Encuesta Global de Salud en la Escuela* llevada a cabo en una amplia gama de países en desarrollo, ha mostrado recientemente que entre 20% y 65% de los niños y niñas en edad escolar informaron haber sido intimidados verbal o físicamente en su escuela en los treinta días precedentes. Tasas similares de intimidación han sido encontradas en los países industrializados.
- Se calcula que 150 millones de niñas y 73 millones de chicos menores de 18 años han experimentado relaciones sexuales forzadas u otras formas de violencia sexual con contacto físico en 2002.
- UNICEF calcula que en África Sub-sahariana, Egipto y Sudán, tres millones de niñas y mujeres son sometidas a Mutilación Genital Femenina cada año.
- Cálculos realizados recientemente por la OIT indican que en el año 2004, 218 millones de niños y niñas trabajaban y 126 millones realizaban trabajos forzados. Los cálculos relativos al año 2000 indican que 5.7 millones realizaban trabajo forzoso o trabajo en condiciones de servidumbre, 1.8 millones trabajaban en la prostitución y la pornografía y 1.2 millones eran víctimas de la trata de personas.
- Sólo el 2.4% de los niños y niñas del mundo están protegidos jurídicamente contra el castigo físico en todos los entornos.

En ese sentido es importante destacar algunos datos para ilustrar la magnitud del problema en nuestro país:

- Según los datos del Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad del Ministerio del Interior, se plantea que si bien la evolución nacional de la criminalidad demuestra que los delitos más denunciados son aquellos contra la propiedad, desde 1985 hasta la fecha, el crecimiento más sostenido lo han experimentado los delitos contra las personas. Se destaca que este aumento se relaciona con la Violencia Doméstica. Este delito recién obtiene una «estadística» a nivel nacional en el año 2005. Según los datos del Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad del Ministerio del Interior, en 2006 se registraron 7.145 denuncias por violencia doméstica en todo el país. De acuerdo a la información brindada por la Dirección de Prevención Social del Delito muere una mujer adulta cada 14 días, si agregamos las adolescentes y las niñas muertas por violencia doméstica, la cifra alcanza a una cada 9 días. (Inmujeres, MIDES /Ruda p.15)
- Según el estudio realizado por Inmujeres (2008)- «No era un gran amor», en la investigación a cargo de Mónica Guchin, sobre la «Percepción de los/as jóvenes sobre violencia doméstica, violencia de género y abuso sexual en el noviazgo», en estudiantes de enseñanza media. (muestra: 302 varones y mujeres). El 80.1% declara haber vivenciado alguna situación de violencia en el ámbito de su familia y que el 28% de los entrevistados/as declara haber pasado alguna vez en su vida de forma obligada y en contra de su voluntad por algunas experiencias de «contactos sexuales impuestos». El 17.9% de los entrevistados conoce algún amigo que le pegó a su novia, ascendiendo al 18.7% en el caso de las mujeres entrevistadas. Un 9% de estas fue golpeada por su novio.
- Según el estudio realizado por Infamilia (2008) «Pautas de crianza y resolución de conflictos familiares. Prevalencia del maltrato intrafamiliar contra niños y adolescentes» (muestra de 1.100 familias en la zona metropolitana). Ocho de cada diez adultos entrevistados (79,8%) ha ejercido algún tipo de violencia hacia el niño o adolescente de referencia. Si se consideran solo los episodios recurrentes, el 63% de los adultos se ubica en alguna de las categorías de conducta violenta. Cuando se discrimina por tipo de violencia se encuentra que hay mayor prevalencia general de maltrato psicológico en los hogares de nivel socio-económico alto (43,1% frente a 27,3% en los hogares de nivel medio y 17,4% en

los de nivel bajo). En contraposición, se registra mayor prevalencia general de violencia física en los hogares más desfavorecidos socialmente (15,7% de violencia física severa o muy severa frente a 13,6% en los hogares medios y 9,2% en los hogares de nivel socioeconómico alto).

Estas cifras dan cuenta de una parte de la dimensión del problema, dejando en evidencia la vulnerabilidad de las mujeres y los niños/as y adolescentes en este tipo de situaciones; pero por sobre todo evidencian claramente que el ámbito familiar es un espacio de riesgo para muchas personas.

Estos avances, que se han generado en pocos años, brindan un marco de oportunidad para la reflexión sobre los aspectos conceptuales desde donde se comprenden las situaciones de violencia y por ende desde donde se parte para el diseño de programas y políticas que aborden esta problemática.

Conceptualización y enfoque

«La importancia de este esquema radica en que, si como actores contextuales logramos introducir un cuestionamiento en las ideas, una alternativa y freno en las acciones, o en las emociones, ya estamos introduciendo una posibilidad de cambio en el sistema.» (C. Ravazzola 1997).

33

Según cómo «vemos» un problema, como parte de nuestro marco de comprensión, se constituye la base para el diseño de las estrategias de intervención. Por lo tanto, no hay cuestión más pragmática que un buen marco conceptual en el que basarnos.

Desde la teoría de la complejidad y la teoría ecosistémica, entendemos que estas situaciones van mucho más allá de un problema personal entre quien agrede y es agredido, y que se inscribe en contextos más amplios e interrelacionados. En general, estas situaciones se nos presentan, a partir de un acontecimiento o un acto violento que deja ubicados a los actores en esos lugares. Ahora bien, sabemos que esa es la punta del iceberg y que nuestra intervención no es sólo describir o juzgar, sino también comprender la trama de relaciones en que se perpetúan esas situaciones para poder generar medidas de protección y cambio efectivas.

La etiología de los malos tratos se puede atribuir a diversos y complejos fenómenos:



- Barudy (2007:138) plantea que el origen de los malos tratos no es sólo consecuencia de la violencia en sus familias, sino también de diferentes formas de malos tratos que se originan en los procedimientos sociales, administrativos y judiciales destinados a brindarles protección. Este autor diferencia cuatro contextos que juegan un papel importante en el surgimiento de los malos tratos:
 - Los contextos familiares: la violencia intrafamiliar
 - Los sistemas sociales de protección infantil: los efectos dañinos de intervenciones de protección tardías, intempestivas o inadecuadas.
 - El sistema judicial: la victimización de los niños/as en procesos judiciales.
 - Los sistemas educativos y terapéuticos: la insuficiencia e inadecuación de los recursos para reparar los daños de los malos tratos en los niños/as.
- Bringiotti (2000:56) plantea cómo a partir del concepto de «Niño golpeado» establecido por Kempe, se inicia la investigación sistemática para comprender el por qué del fenómeno, sobre todo para detectar sus causas. En ese sentido, la autora describe modelos explicativos en 3 generaciones:

34

- Modelos de la primera generación o unicasales. Estos modelos de la década del '60 se caracterizan por analizar una serie de factores independientes entre sí, abarcando diversas áreas, como individual, psicológica o social, sin articulación entre ellas. En ellos encontramos: el modelo psicopatológico, el modelo sociológico o sociocultural, modelo centrado en las características del niño.
- Modelos de la segunda generación o de la interacción social. En la década del '70 surgen nuevos replanteos explicativos de mayor complejidad. Entre ellos encontramos el modelo ecológico sistémico (Belsky -1978, Garbarino -1977, Bronfenbrenner - 1979), el modelo de los dos componentes (Vasta, 1982) y el modelo transaccional (Cicchetti y Rizley - 1981, Wolfe - 1987)
- Modelos de tercera generación. En la década de los '90 se hace una crítica a los modelos anteriores. A los primeros porque se basan en una actitud simplista con los factores únicos, que no permite explicar la variabilidad del fenómeno.

A los segundos porque si bien integran enfoques más complejos, son meramente descriptivos. Es así que en esta tercera generación aparecen modelos como la Teoría del procesamiento de la información social (Milner, 1993), Teoría del stress y del afrontamiento (Hillson y Kuiper – 1994),

El intento por analizar el problema y encontrar las causas del mismo ha sido un avance que aún es perfectible. Estos modelos explicativos aportan elementos que ayudan a comprender el fenómeno y permiten diseñar las estrategias de intervención.

En este documento, tomamos como base de análisis el modelo ecológico del desarrollo humano, desarrollado por Bronfenbrenner (1979) ya que aporta a ampliar el campo de comprensión, ubicando el desencadenamiento de un hecho violento en una trama más compleja de interacciones entre los distintos sistemas. Entendiendo que no sólo aporta elementos descriptivos sino que permite analizar e interpretar la información en la trama de complejidad de los diversos escenarios y actores que participan en estas situaciones.

Este enfoque no debe reducirse a que el problema de la violencia tiene que ver sólo con el entorno, sino como muchas veces se hace una interpretación lineal de los efectos, atribuyendo causas al entorno. Se intenta atribuir la causa a un problema como la violencia a la clase social, al nivel educativo, a las características de las estructuras familiares o las características personales. Esta perspectiva brinda la posibilidad de ampliar el campo de comprensión, considerando al sujeto enmarcado en una trama de relaciones que le dan significado a lo vivido y por otro lado, también, amplía las posibilidades de visualizar recursos para la intervención.

35

Por otra parte, cuando se describe el ambiente, se hace en función de la estructura estática, que no da cuenta de los procesos de interacción que se producen, por medio de los cuales, en las situaciones de violencia, legitiman, perpetúan o interrumpen las acciones y conductas de los participantes.

El autor describe los siguientes sistemas: (Bronfenbrenner, 1979:40).

- Micro sistema: se caracteriza por las relaciones cara a cara que mantiene el sujeto.
- Meso sistema: comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente. Es el sistema de los microsistemas y sus interrelaciones.



- Exo sistema: se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que la comprende.
- Macro sistema: refiere a las correspondencias en forma y contenido, de los sistemas de menor orden que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias. (Brofenbenner, 1979: 45). En este sistema es donde se juegan las creencias y la cultura de cada sociedad que atribuye un deber ser «buena mujer y buen hombre», al tipo de familia «ideal», a los roles de «buena madre y buen padre», al lugar de la infancia, a la sexualidad y a las formas en que se deben «poner límites a los niños/as para que salgan derechos». Este contexto va naturalizando las formas de relacionarse en los diversos sistemas.

Desde este enfoque enfatizamos que el análisis de estas situaciones requiere de un mapeo de estos entornos y de las interrelaciones entre ellos.

36

Como hemos visto en las puntualizaciones anteriores es claro que la problemática de la violencia se asocia con diversos campos conceptuales, necesarios de considerar a la hora de complejizar el análisis del tema. En especial, es necesario profundizar en los sistemas de creencias, conceptos, ideas y el debate en torno a:

- Derechos humanos
- Género
- Generaciones – el lugar de los niños/as y adolescentes
- Modelos y Estructuras Familiares – formas y funciones de las familias, roles domésticos. Funciones: cuidado, protección y contención.
- Cuidados y pautas de crianza.
- Teoría del Trauma
- Teoría del Apego

Es así que entendemos que existe una situación de violencia en el ámbito familiar cuando la relación se basa en el **abuso de poder** que una de las personas ejerce sobre la otra, a través de la fuerza física, psicológica o sexual, generando **sometimiento, sufrimiento y daño**.

En este sentido, es importante hacer algunas puntualizaciones que aporten a complejizar el concepto planteado:

El abuso está basado en el desequilibrio de poder que se da en la forma de relacionarse, legitimado en una cultura patriarcal y adultocéntrica que atribuye lugares simbólicos y sociales a los hombres por sobre las mujeres y a los adultos (hombres y mujeres) por sobre los niños, estableciendo roles, funciones y un deber ser para cada uno de estos lugares en el ámbito doméstico.

La relación de abuso esta basada en el sometimiento, en el control del Otro. En el proceso de sometimiento, quien somete, anula al Otro, aniquila su esencia. El Otro deja de ser, de sentir, para pasar a actuar y sentir en función de quien ejerce el control de la relación. Se produce un efecto de invasión del ser y del deseo del Otro. Quien somete y agrede en general no siente, no ve, que quiera intencionalmente lastimar al otro, quiere someterlo, controlar que el Otro actúe en función de sus deseos. Quien es sometido y agredido, siente que hace todo mal y que merece lo que sucede.

Estas relaciones se basan en circuitos de abuso (Ravazzolla, 1997) donde al menos coexisten tres polos: quien agrede, quien es agredido y los terceros (personas, instituciones, escenarios). Los terceros son aquellos que ven y hacen que no ven, o que no pueden ver. Son quienes con su acción u omisión legitiman y sostienen o interrumpen estas situaciones. Como plantea la autora, esos tres polos comparten creencias valores y acciones que permiten sostener el circuito. Existe un acuerdo implícito de las razones y teorías que explican por qué suceden las cosas de esta manera y no de otra. Esto se da a través del lenguaje y la forma de comunicación compartida. Estos lugares son circulares y quien en un escenario hoy es violento puede ser víctima en otro. Por lo tanto, el problema esta en la forma de vincularse en un polo o en el otro.

Las situaciones de violencia siempre se dan en un proceso a lo largo del tiempo que va matizando la forma de relacionarse y va afectando la subjetividad de cada uno, generando una nueva forma de relacionarse y de pensarse a sí mismo. Un acto de violencia, es una parte de un proceso mucho más complejo. Para que se llegue a un golpe, se han vivido situaciones de sometimiento y micro abusos cotidianos (Ravazzolla, 1997) constantes que han naturalizado esa forma de relacionamiento, y han «corrido» la barrera de tolerancia al sufrimiento de quien recibe las agresiones. Para un tercero es inadmisibile «que ella se deje tratar así», o «es terrible que los padres traten a esa niña de esa forma»; pero para quienes lo sufren parece que eso, «es nada». Como plantea Ravazzolla en este proceso se

genera un efecto de anestesia, donde quien sufre estas agresiones no siente, no puede ver emocionalmente lo que sucede, como efecto del sometimiento, del bloqueo de las emociones.

Este cambio de enfoque, implica pasar de mirar el problema como algo personal entre dos sujetos ubicados en lugares opuestos, víctima – pasiva y buena/o frente al agresor/a – malo/a; y replantear las relaciones de poder reconstruyendo y redefiniendo el papel que cada persona tiene incluyendo los terceros. Por lo tanto, quienes intervienen en las situaciones ya no son meros observadores externos, son también parte de los terceros que logran interrumpir o perpetuar esta situación. En tal sentido, como se planteó anteriormente, desde ese lugar, es importante cuestionarse el sistema de creencias y las teorías que se tienen para explicar, porque allí está una de las claves para romper el circuito de abuso que se está generando.

El vínculo entre quien agrede y es agredido también está teñido de una forma de amor y de sufrimiento. Quien agrede no es sólo el agresor para quien lo sufre, sino que también es una persona a quien quiere. Este sentimiento de ambivalencia es parte de lo que sostiene estas relaciones.

38

Las personas que sufren situaciones de violencia sienten que han hecho algo por lo cual merecen esto, en general, creen que nunca podrán salir y que quien lo/a agrede siempre tendrá control sobre su vida. En el caso de la población infantil que atienden los Centros CAIF, por la edad de los mismos, es necesario destacar que se pondrá en evidencia esta situación por la forma en que los niños/as se relacionan con sus pares y con los adultos (temerosos/as, agresivos/as, aislados/s, «pegoteados/as») por el estado de su desarrollo de acuerdo a su edad.

Por otra parte, como menciona David Filkenhord¹, para que se genere una situación de violencia se deben dar cuatro pre - condiciones:

- Motivación (historia personal de quien comete el abuso, incapacidad para relacionarse con adultos).
- Bloqueos inhibidores internos (autocontrol, valores)
- Bloqueos de inhibidores externos (control social, represión judicial, acción de la comunidad y el estado)
- Acceso a un niño, niña o adolescente vulnerable.

El maltrato podrá clasificarse según diversos puntos de vista (Larraín, S. 2008):

¹ Finkelhord, David, «Chile Sexual Abuse», New York, Free Press. 1984

- Según el momento en el que se produce el maltrato
- Según los autores del maltrato
- Según las acciones concretas que constituyen el maltrato infligido.

Según el momento en el que se produce	<ul style="list-style-type: none"> • Prenatal: cuando el maltrato se produce antes del nacimiento del niño. • Postnatal: cuando el maltrato se produce durante su vida extrauterina.
Los autores	<ul style="list-style-type: none"> • Familiar: cuando los autores del maltrato son familiares en primer grado (padres, abuelos, hermanos, tíos, etc.) • Extrafamiliar: cuando los autores del maltrato no son familiares del niño, o el grado de parentesco es muy lejano y no tienen relaciones familiares. • Institucional: cuando el maltrato es provocado por las instituciones públicas, bien sean sanitarias, educativas, etc. • Social: cuando no hay un sujeto concreto responsable del maltrato, pero hay una serie de circunstancias externas en la vida de los progenitores y del menor que imposibilitan una atención o un cuidado adecuado del niño/a.
La acción o la omisión concreta que se está produciendo.	<ul style="list-style-type: none"> • Maltrato físico: toda acción de carácter físico voluntariamente realizada que provoque o pueda provocar lesiones físicas en el niño. • Negligencia: dejar o abstenerse de atender a las necesidades del niño/a y a los deberes de protección o cuidado del niño/a. • Maltrato emocional: toda acción, normalmente de carácter verbal, o toda actitud hacia un niño/a que provoquen en él, daños psicológicos. • Abuso sexual: cualquier comportamiento en el que un niño/a es utilizado por un adulto como medio para obtener estimulación o placer sexual.

Fuente: Protocolo de actuación español 2000, en «Maltrato Infantil y Relaciones Familiares en Chile. Análisis Comparativo 1009-2000-2006» UNICEF.

Considerando que en general existe el mito de asociar violencia a violencia física, las formas de violencia emocional son las formas más difíciles de visualizar socialmente. Tanto el agresor como la víctima lo vivencian como algo «natural» y «no visible» porque no deja marcas en el cuerpo que den cuenta de ello.

En contra de la opinión más popularizada, el daño ocasionado por el maltrato simbólico puede llegar a ser más grave que el del maltrato físico. La sutileza de este tipo de violencia dificulta a la víctima comprender la situación. Ésta se ve envuelta en una dinámica tolerada socialmente y encubierta en la «intimidación» del hogar. La dificultad de objetivar esta situación hace muy difícil el pedido de ayuda (ya sea por parte del agresor como por parte de la víctima) y la elaboración de las situaciones vividas.

En referencia a las situaciones de violencia sexual, se dan cuando existen contactos e interacciones entre dos personas en los que uno de ellos (en general quien está en un lugar de menor poder) es usado para la gratificación sexual del otro por medio de la fuerza física y/o la intimidación.

40

Las situaciones de violencia sexual son las que requieren de un diagnóstico más cuidadoso y son aquellas que generan mayor complejidad en su intervención.

En el caso de la población infantil a la que asisten los Centros CAIF, por la edad de los mismos, estas situaciones se acentúan, ya que los niños entre 0 y 3 años, acorde a su desarrollo, tendrán menores posibilidades de expresar estas situaciones. En general, su vínculo con la institución, está mediado por los adultos de referencia, que en muchas ocasiones puede ser quien los agrede. Por ello es de gran relevancia, estar atento mediante la observación a las formas en que los niños/as según esta etapa del desarrollo puede expresar lo que les genera sufrimiento. Para ello, se deberá estar atento a su evolución en el desarrollo en todas las áreas, en su forma de relacionarse con pares y adultos, a su conocimiento y comportamiento sexual de acuerdo a su edad, en su estado de ánimo, entre otros.

Es importante considerar cómo se siente la persona que vive una situación de violencia en el ámbito familiar a la hora de pensar las estrategias de intervención. Como menciona María Cristina Ravazzola²

² María Cristina Ravazzola, «Historias infames: los maltratos en las relaciones». Ed Paidós, 1999

podemos decir que en estas situaciones, con respecto a los sentimientos se produce el efecto de las etiquetas cambiadas y la persona que es agredida siente lo que debería sentir la persona que agrede.

- **Miedo**, de las posibles represalias del agresor/a, de su entorno inmediato. Miedo a que nadie le va a creer. Miedo del daño físico y de su futuro (en ocasiones cuando se trata de niños/as se teme por su orientación sexual, por lo que le sucederá a sus hermanos/as).
- **Angustia - Ambivalencia y confusión** porque el abusador es una persona de su confianza a quien también quiere, y con quien tiene una relación muy cercana. Se siente querido y «especial», tiene ciertos privilegios pero a la vez se siente lastimado, agredido. El sentimiento de ambivalencia es el que predomina en quienes viven estas situaciones, provocando mucha angustia y crisis emocional. A su vez, el miedo y el terror de que romper el silencio traiciona la lealtad con sus seres queridos y que eso puede provocar la ruptura de la familia, la pérdida del cariño y apoyo de sus seres más cercanos /hijos/as, padres, otros), o que no le van a creer los paraliza – anestesia en esta situación.
- **Vergüenza**. Siente vergüenza de lo que pasó, de lo que «hizo». Siente ganas de ocultarse, de ocultar su cuerpo. No quiere que lo/a toquen.
- **Culpa**. Siente que lo que sucede es por su culpa, que de alguna manera lo provocó y se lo merece. En los casos que se reveló la situación siente culpa por haber roto con la lealtad a sus seres queridos, por haber traicionado ese silencio que sostenía el circuito de abuso.

41

Cuando la situación se conoce en el entorno inmediato, no siempre se reacciona apoyando al niño o la niña. Muchas veces comienzan a aparecer creencias y prejuicios justificando o minimizando lo que sucede. En otras situaciones, los adultos más cercanos a los niños, confían en ellos en un principio, pero luego de revelada la situación y cuando se inician «los movimientos» familiares (separaciones, rupturas de vínculos cercanos, procesamientos judiciales, detenciones policiales, mudanzas, entre otros), la culpa circula y el niño o niña se siente culpable por lo que sucede en su familia. En algunas situaciones, se le llega a explicitar al niño que es el o la culpable de lo que sucede en/a la familia, por haberlo contado.



Límites y Castigos:

En lo que refiere al concepto de violencia cabe destacar que los malos tratos, la humillación y el sometimiento no son formas que contribuyan a «ganarse el respeto», de poner límites o de educar. El respecto por el otro y la puesta de límites no se producen cuando existe el sufrimiento sino que por el contrario lo que se genera es miedo. Con miedo no existe la posibilidad de un desarrollo saludable ni para un niño/a o adolescente ni para un adulto.

En el caso de los niños/as y adolescentes, los límites, la enseñanza de lo que está permitido y lo que no, es parte fundamental de los roles parentales y sin duda es parte de la socialización, cuidado y protección que se debe brindar en este ámbito. Los límites siempre tienen que ser un aprendizaje para los niños y el aprendizaje no debe ser asociado al sufrimiento ni físico, ni emocional. El aprendizaje debe estar asociado a la experiencia del apego, del amor incondicional, la confianza y seguridad.

42

CASTIGO	DISCIPLINA
<p>El castigo es una expresión del poder desde una figura de autoridad. El adulto asume la responsabilidad. «Haz lo que digo, porque te lo ordeno». Esto provoca la rebelión, estar solapado, la venganza y una falta de autodisciplina.</p>	<p>La disciplina está basada en las consecuencias lógicas de la conducta. El énfasis está en la realidad del orden social. Muestra respeto. El niño o la niña asume la responsabilidad.»Confío en ti para que aprendas y respetes los derechos de los demás». Desarrolla la cooperación y el respeto.</p>
<p>El castigo casi nunca está relacionado con el mal comportamiento, es arbitrario. Normalmente se relaciona con el pasado, hace daño y está basado en la rabia que se tiene en el momento. «¡Voy a mostrarte lo que mereces! ¡Mereces lo que estás recibiendo!» Provoca el resentimiento, la venganza, el miedo y la confusión.</p>	<p>La disciplina está relacionada lógicamente con el comportamiento. «Confío en que tomes decisiones o elecciones responsables».</p>

<p>El castigo insinúa un juicio moral. «¡Eres malo! ¡No vales nada! ¡No sirves de nada!» Apela a sentimientos de daño y de culpa. Provoca el deseo de vengarse o escaparse.</p>	<p>La disciplina trata al niño de una manera digna. Separa la acción de la persona que la hace. «Tú eres digno y vales mucho». El niño o la niña siente que es aceptable o aceptado aunque el comportamiento es inaceptable.</p>
<p>El castigo es provocado por enojo u hostilidad abierta. Usa amenazas o violencia: «¡Voy a darte una palmada!» El niño o la niña tienen miedo de una pérdida del amor, cariño y apoyo. Provoca la rebelión, la culpa, la rabia reprimida y la confusión.</p>	<p>El comportamiento verbal y no verbal de la disciplina comunican respeto y buena voluntad. Es agradable hacia el niño. «No me gusta lo que estás haciendo, pero igual te quiero». El niño o la niña se siente seguro sobre el amor, la aceptación y el apoyo.</p>
<p>El castigo es fácil o conveniente para usar. Requiere poco pensamiento para implementarlo. No requiere autocontrol ni autodisciplina. Exige cumplimientos. «¡No puedes salir de la casa por un mes!» Reafirma una identidad de fracaso para el niño o niña.</p>	<p>La disciplina requiere pensar, planificar, el autocontrol y la madurez. «Yo cometí un error, pero yo sé que las consecuencias serán justas y razonables». Construye el respeto y el cariño.</p>
<p>El castigo desarrolla una forma externa de control y una obligación del mandato externo: «Esto no es mi culpa. No soy culpable». Reafirma la idea que la vida del niño o la niña está controlada por eventos o personas externas.</p>	<p>La disciplina desarrolla una forma de control interno y un crecimiento de sí mismo. «Yo soy responsable y tendré que asumir las consecuencias de mis acciones». El niño o la niña hace o influencia lo que le pasa a sí mismo.</p>

Fuente: Aprendiendo a Convivir UNICEF – MEMCH, 2005. en «Maltrato Infantil y Relaciones Familiares en Chile. Análisis Comparativo 1009-2000-2006» UNICEF.



Como plantea González Brenes, R. (2001) el castigo corporal es una de las formas de disciplinar que históricamente se ha legitimado socialmente, algunos profesionales en ocasiones recomiendan esta forma como la más adecuada para obtener resultados positivos en los niños, otros consideran que el castigo físico no debe estar presente nunca al disciplinar a un niño o niña. Ambas opiniones han generado controversias en el sentido de que a la primera se le critica porque el castigo físico se le considera una forma más de agresión, sobre todo porque cuando se produce está motivada por la ira de quien corrige y que además se utilizan objetos que causan lesiones importantes, además de que se considera que la violencia genera más violencia. La segunda posición también es criticada porque muchos/as consideran que si a un niño «no se le pega lo malcría» y se vuelve incontrolable e incluso los padres corren el riesgo de perder autoridad ante éstos.

Según cita esta misma autora, estudios realizados en los EEUU, de un 70 a un 90% de los padres castigan físicamente a sus hijos, a los que están en edad preescolar se comprobó que son castigados al menos una vez a la semana; el 33% habían sido castigados una vez al mes, Esto ha generado que en países como Suecia se haya dictado una legislación específica contra el castigo físico, pues se ha comprobado que el daño físico y psicológico rebasa cualquier beneficio personal.

El lugar de los equipos frente a las situaciones de violencia

- ¿Qué sienten los equipos frente a las situaciones de violencia que viven niños/as y se detectan en el Centro?

Para muchos niños/as las instituciones educativas como CAIF son un lugar de integración social donde encuentran un referente de confianza, alguien que les brinda atención, protección y cuidado, que los escucha. Esto genera confianza, seguridad y cercanía que habilita la revelación de lo que pasa en el ámbito familiar y/o comunitario. Se genera un espacio donde se permite escuchar lo que el niño/a o adulto de referencia cuenta y «ver» a través de la conducta del niño/a su evolución y advertir las situaciones por las que atraviesa.

Ante estas situaciones, a veces muy crudas y graves, quienes las reciben se sienten solos y sin herramientas. Esto, en muchas situaciones provoca que se «actúe» por impulso, con la mejor intención de ayudar. Otras veces se minimiza lo que sucede «No fue tanto lo que le pegó», «sólo fue un cachetazo», y a veces se toma como algo

natural «ellos se tratan así « «En este barrio es común» , «Esto siempre pasa en esta familia, con su hermano fue igual». En otras ocasiones y frente a intervenciones conflictivas los actores que están en posición de poder intervenir se repliegan por miedo, por inseguridad: «yo no me meto, porque haces todo y después todo queda igual, no pasa nada y encima tenes problema con la madre, con la directora»-

Ante estas situaciones muchos equipos se pueden plantear «¿Por qué debemos intervenir en algo que es responsabilidad de la familia, o de otras instituciones que trabajan con estos problemas?», «Yo no soy especialista en estos temas», «si me meto después todo sigue igual y yo soy quien me enfrente a la madre/padre», «prefiero no saber lo que le pasa... me hace mal». Quienes reciben estas situaciones y además conviven cotidianamente en la institución con los niños/as y mantienen un vínculo cercano con las familias se llegan a sentir atrapados y con una gran carga. Como plantean varios autores los operadores tienen los mismos sentimientos que quienes están viviendo la situación de violencia y eso es lo que provocaría parálisis ante la situación.

Algunos de esos sentimientos son:

45

- Angustia, dolor, sufrimiento, rabia, ambivalencia.
- Omnipotencia. Los operadores muchas veces y en especial cuando se trata de niños, consideran que pueden combatir los problemas y se lanzan a hacer intervenciones basadas en una reacción frente al impacto que les causa la situación. Basada en la mejor intención de brindar ayuda, pero teñido de la urgencia que tiene el operador por «solucionar el problema ya», se generan estrategias que tienden, en muchas ocasiones, a «pasar el problema», «a derivarlo a otro que sepa», aún sin tener la información suficiente de qué y cómo sucede la situación.
- Impotencia. Sentirse atrapado/a, sin salida, que la situación no tiene solución, que ya se ha intentado todo y no funciona, que la persona no tiene recursos propios ni en su entorno, atribuyendo a quien agrede un lugar de omnipotente, tal como se lo atribuye quien nos pide ayuda.
- Minimizar la situación. Las actuaciones que han frustrado a los equipos y/o aquellos equipos que enfrentan cotidianamente la



violencia, generaran mecanismos de «acomodación y defensa» que les lleva, muchas veces, a minimizar algunas de estas situaciones. Tal como lo vimos en los efectos del ciclo de abuso, se produce, también en los operadores un corrimiento en la tolerancia y se anestesia el registro de sufrimiento que se va generando. Se escuchan frases como «Solo le pegó una vez, no es para tanto, esperemos a ver qué pasa», «bueno, la tocó pero no sabemos si fue tan así».

- Identificarse masivamente con quien sufre la situación, quedando tan implicado que sólo es posible pensar en estrategias «contra el Otro, para defender a quien sufre». Esta forma de posicionarse como tercero no contribuye a romper con el circuito de abuso, sino que perpetua la creencia y los lugares de poder.
- Miedo. En muchas ocasiones los equipos sienten miedo de ser víctimas de agresiones de quien está ubicado en el lugar de agresor/a en la relación en la que se interviene. En este sentido, es de destacar que esta sensación que transmite quien sufre la violencia logra impregnar a los equipos al punto que temen al agresor tanto como la víctima, sin poder generar un espacio de diálogo que permita contar con mayor información sobre la situación. Si bien, no se debe desconocer la situación de peligro que muchas veces implica intervenir en este tipo de situaciones, se hace necesario que para poder brindar un espacio de ayuda, el operador, como tercero, no comparta la creencia de máximo poder y omnipresencia que tienen quien agrede. Como explicitaremos más adelante, se hace necesario incluir a quien agrede (esto debe evaluarse según el tipo de situación) en las estrategias de intervención, desde la etapa de diagnóstico. Despojarnos de nuestra rabia y miedo «contra» el Otro para poder generar un espacio de intervención que contribuya al cambio en la forma de relacionamiento y no que perpetúe los lugares de «los buenos y los malos».

Si no se trabaja con los equipos estas emociones que se generan como efecto de la violencia, es probable que como terceros «*ven pero hacen que no ven*», o no pueden ver, porque emocionalmente están afectados. Es necesario que se trabajen estos aspectos, para cuidar a quienes se enfrentan al problema y fortalecer el sentido que tiene su tarea en el marco institucional que se desempeñan.

- Algunas estrategias institucionales para afrontar la situaciones de violencia que viven niños/as y se detectan en el Centro.

Por ello, es relevante que las instituciones que trabajan con niños/as, adolescentes y familias logren tomar posición frente al tema y construir colectivamente las estrategias a desarrollar desde dispositivos de prevención y atención.

Es necesario que los equipos reflexionen sobre los modelos conceptuales y explicativos que se asocian con la violencia y que logren:

- Definir claramente el rol de la institución frente al problema que se aborda. Cuál es su especificidad, sus posibilidades y cuáles son las necesidades de trabajo en conjunto con otras instituciones para realizar una atención integral de la situación.
- Reconocer el problema, conocer su dinámica, los marcos explicativos y los efectos que genera.
- Desnaturalizar las situaciones de violencia cotidiana que se viven o presencian en la institución.
- Cuestionar los modelos de relación niño/a adulto, tanto en la institución como el rol asignado de cuidado en la familia.
- Valorizar el trabajo en equipo y el pedido de ayuda frente a las situaciones complejas. Desestimular el trabajo en soledad
- Contar con espacios de auto cuidado de los equipos que permita disfrutar de lo que hacen, encontrar sentido a su tarea, y producir sobre la práctica.
- Identificar las posibilidades de cada integrante del equipo dentro del mandato institucional en el que se desempeña, para implementar estrategias de prevención y atención.
- Identificar, valorar y fortalecer las acciones que desarrollan para prevenir la violencia y para trabajar sobre los efectos de la misma desde lo dispositivos que ya tienen en la institución.
- Brindar apoyo sin juzgar. No buscar víctimas y culpables, ni culpar a las familias.

47

Es importante destacar también, que los equipos logran encontrar sentido a su intervención, todas aquellas veces que logran romper con el vínculo de violencia y se evidencian cambios en la forma de relacionamiento de las personas con las que se trabaja. Esto muchas



veces, está basado en la capacidad de los equipos de producir estrategias colectivas e institucionales que apuntan al trabajo con otras instituciones pero que a la vez les permite intervenir desde su especificidad.

Queda planteada la necesidad de generar estrategias que potencien lo que cada operador es capaz de realizar desde su lugar de poder en el marco institucional que le corresponda intervenir.

- El rol de Trabajo Social

Este documento surge de una Jornada de trabajo con el colectivo de Trabajo Social que se desempeña en los Centros CAIF, en ese sentido cabe destacar algunos puntos específicos del rol del Trabajo Social frente a las situaciones de violencia que viven niños/as y se detectan en estos Centros.

El/la trabajador/a social se desempeña en un equipo de trabajo, por ende su tarea estará en complementariedad con la tarea de los otros integrantes del equipo. No obstante algunas acciones delineadas en los procesos de intervención desde los Centros CAIF, hacen a la especificidad del Trabajo Social.

48

En ese sentido podemos indicar algunas posibles acciones a desarrollar desde el Trabajo Social, brindando apoyo para:

- a. Detectar las situaciones, propiciando espacios de trabajo con el equipo, con especial énfasis con las educadoras, por el vínculo cotidiano que tienen con los niños, para contar con pautas de observación en el relacionamiento con los niños/as y sus familias. En el mismo sentido, podrá generar espacios para reflexionar junto con la educadora en cómo generar un vínculo de confianza con el niño/a y qué pasos seguir si se revela la situación.
- b. Promover espacios de discusión institucional sobre los temas relacionados a la violencia y cómo encararlos institucionalmente. Se podrán presentar y analizar situaciones o la sistematización de varias de ellas para visualizar los caminos acertados y las mayores dificultades que se encuentran en la intervención en este tipo de situaciones.
- c. Diseñar estrategias de trabajo con los niños/as:
 - Apoyo en el diseño e implementación de talleres específicos en la temática y en temáticas a fines.

- Generar espacios para el trabajo en entrevistas con los niños/as tanto para aportar al diagnóstico situacional como para el trabajo en las secuelas (autoestima, confianza, relacionamiento con sus pares y los adultos, otras) y seguimiento de las situaciones.
- d. Diseñar estrategias de trabajo con las familias:
- Talleres sobre la temática específica y temáticas relacionadas.
 - Facilitar el acceso de las familias a la información sobre los recursos comunitarios.
 - Generar espacios de entrevista (en la institución o domiciliaria) para aportar al diagnóstico situacional, generar la demanda e implementar las estrategias de intervención y seguimiento, que requiera la situación, en conjunto con las otras áreas del equipo.
- e. Diseñar una estrategia comunitaria:
- Relevamiento y actualización de los recursos comunitarios relacionados a la infancia y familias con los que se realizarán las intervenciones integrales (salud, INAU, otras)
 - Relevamiento y actualización de recursos para el tratamiento de las secuelas graves que puedan padecer los niños/as o familiares (físicas, emocionales, aprendizaje, otras).
 - Apoyo en el diseño de acciones comunitarias de promoción del buen trato y Derechos a nivel comunitario.
- f. Promover la conformación de la red focal, con otras instituciones comunitarias, a la hora de generar una intervención en situaciones de este tipo.
- g. Realizar acciones de seguimiento de las situaciones, a través de la elaboración de un plan de intervención con objetivos y sistema de monitoreo que permita dar cuenta de los avances realizados.

Estrategias de Prevención y Atención desde el CAIF

Las secuelas y las marcas que deja el haber vivido situaciones de violencia y/o abuso sexual son con el tiempo, cicatrices. Muchas de las personas han logrado sobreponerse a estas situaciones con éxito en su integración social y desarrollo personal. En este proceso de cambio y recuperación siempre ha tenido importancia su entorno inmediato, los mensajes que recibe de sí mismo, y siempre ha existido alguien en quien confiar y alguien que confía en ellos y les brinda apoyo y seguri-

dad. Por ello es importante generar estrategias que desde el territorio (redes primarias) brinden a los sujetos respuestas efectivas y que a su vez se enmarquen en programas y políticas acordadas intersectorialmente e interdisciplinariamente.

La intervención en estas situaciones nunca puede hacerla una persona sola o una institución sola. La complejidad de la trama de silencio, ocultamiento e impunidad en que se perpetúan estas situaciones requiere de intervenciones complejas en las que debe participar más de un actor. Se requiere de elaborar estrategias para generar mecanismos de protección y para generar cambios en las situaciones, esto sin duda implica saberes y responsabilidades diferentes y complementarias.

Cuando estas situaciones aparecen, como vimos en el punto 4 generan en los equipos sentimientos encontrados que puede llevar a la reacción irreflexiva tratando de «solucionar» el problema o la naturalización de la misma.

Podemos esquematizar el proceso por el que pasamos en tres momentos:

50

- Siento - reconozco/ registro lo que me genera esa situación, en qué me afecta. Analizar nuestros propios prejuicios, sistemas de creencias y mitos a la hora de escuchar y analizar lo que sucede.
- Reflexiono - trabajo en equipo, busco con quien compartir lo que siento y lo que pienso de la situación y con quien compartir las estrategias a seguir. Son situaciones muy complejas y requieren de estrategias complejas donde necesariamente deben participar varios actores.
- Actúo - busco la estrategia a seguir en esta situación, según las posibilidades técnicas, personales e institucionales.

En este material se plantean las estrategias de intervención en dos planos:

- a) **Acciones de Promoción** de una cultura de Derechos y Buen Trato. Prevención de las situaciones de violencia.
- b) **Un plan de actuación ante las situaciones de crisis** – cuando una persona, equipo técnico, educadores u otros detectan una situación donde está ocurriendo o ha ocurrido un episodio de violencia.

Como **criterios generales** es importante advertir que cuando nos planteamos intervenir en situaciones de violencia que viven niños y adolescentes podemos hacernos las siguientes preguntas:

¿Para qué intervenimos?

El objetivo prioritario de la intervención debe ser:

- a) detener la situación de violencia,
- b) apoyar a generar medidas de protección hacia los más vulnerables y
- c) generar estrategias que permitan cambios en la forma de relacionarse de los actores involucrados en mediano y largo plazo.

¿Con quiénes?

Identificar todos los actores que intervienen, no recayendo sólo en quien es víctima de la situación.

Identificar los actores institucionales (internos y de otras instituciones) que podrán conformar una red de apoyo en la intervención.

¿Cómo?

Identificar el problema y analizarlo. En varias ocasiones parte de la intervención será apoyar el proceso de transformar el pedido de ayuda en demanda y esto requiere trabajar con los actores involucrados en el reconocimiento del problema, sus causas y efectos.

Identificar recursos (personales, familiares y comunitarios).

Definir estrategias en conjunto con los actores involucrados.

- Acciones de prevención y promoción de la cultura del buen trato.

En los centros CAIF es posible desarrollar acciones de promoción de una Cultura de buen trato mediante las acciones cotidianas del centro y como eje en el proyecto institucional.

Las acciones de prevención a implementar deben ser integradas a los dispositivos de trabajo ya existentes. En ese sentido podemos decir que podrán incluirse acciones en los siguientes espacios institucionales:

1. Proyecto institucional de Centro
2. Clima institucional
3. Trabajo en la sala con los niños/as



4. Trabajo con familias
5. Coordinaciones interinstitucionales y actividades comunitarias.

En ese sentido podrán realizarse actividades que apunten a:

- Potenciar los factores protectores y resilientes de niños/as, adolescentes y familias (autoestima, confianza, referentes de protección, entre otros).
- Potenciar las redes sociales, tanto primarias y personales como las redes institucionales. Fortalecer la trama social de los individuos que se constituyen en una red de protección y contención.
- Diseñar estrategias intencionales para la detección de las situaciones de maltrato y abuso sexual.
- Desnaturalizar los malos tratos en la cultura institucional y desarrollar capacidades para que los conflictos en este nivel, se manejen de forma no violenta.
- Promover la cultura de buen trato institucional entre adultos y niños/as.
- Identificar y desarrollar prácticas institucionales que favorezcan el respeto por el otro, la aceptación de la diversidad, el desarrollo de las capacidades de cada individuo.
- Desarrollar acciones específicas para sensibilizar y brindar información al personal del centro, los/as adolescentes y las familias sobre la violencia intrafamiliar y posibles estrategias de salida a las situaciones.
- Implementar acciones de trabajo individual y/o colectivas con las familias, a cargo del equipo de la institución o en coordinación con equipos de otras instituciones comunitarias, sobre pautas de crianza, límites, desarrollo y sexualidad.

52

Específicamente en los espacios de trabajo con los niños/as es posible:

- Brindar información adecuada a la edad sobre las situaciones de maltrato y abuso sexual que se pueden dar y sobre sus Derechos.
- Desarrollar acciones que favorezcan su autoestima, autoconfianza y seguridad.
- Desarrollar habilidades para expresar las emociones.
- Desarrollar la capacidad de comunicación, de análisis y resolución de problemas de acuerdo a su edad.

- Facilitar el establecimiento de acuerdos sobre normas de convivencia, límites y cooperación, basadas en Derechos y el Buen Trato.

Actividades con las familias:

- Brindar información sobre Derechos y en especial sobre el Derecho a la no violencia.
- Brindar información sobre las etapas del desarrollo del niño/as y las posibles complicaciones que se pueden presentar en cada una de ellas, brindando un espacio para que las familias puedan expresar sus miedos, debilidades y frustraciones frente a estas situaciones.
- Generar espacios de intercambio entre las familias, para intercambiar las estrategias que han implementado frente a las dificultades que afrontan en las etapas de desarrollo de sus hijos/as.
- Brindar información sobre las dinámicas de las situaciones de violencia y abuso y sus efectos en el desarrollo de los niños/as. Sin juzgar ni culpabilizar sino brindando apoyo para el análisis de estas conductas y en especial promoviendo conductas que se basen en el respeto por el otro y en los buenos tratos.
- Apoyar a las familias en la implementación de pautas de crianza y formas de educación en la familia basada en el respeto, la tolerancia y la confianza.
- Desarrollar habilidades de comunicación y expresión de sentimientos.
- Brindar espacios de apoyo a las familias para manejar las situaciones complejas que se pueden generar con sus hijos/as, sin culpabilizar, sino ayudando a reflexionar sobre lo sucedido y apoyando en el diseño de alternativas.

53

Actividades con la comunidad:

- Articular con las instituciones de la comunidad que trabajan con infancia y familias desde otros sectores que son complementarios a la hora de intervenir en forma integral en estas situaciones. En este sentido, es fundamental la articulación con las instituciones de Salud, servicios de protección a la infancia de INAU.
- Articular con las instituciones de la comunidad que pueden ser parte de campañas para generar acciones comunitarias de protección a la infancia en el territorio. Campañas por los Dere-



chos de los niños/as, Campañas por el Buen Trato, por la infancia.

- Promover acciones comunitarias para fortalecer mecanismos de protección a la infancia y adolescencia en el territorio.
- Generar acciones comunitarias de sensibilización de la población sobre infancia, derechos, los efectos de las situaciones de violencia en los niños/as y adolescentes y el lugar de las comunidades en la prevención de estas situaciones.

- Plan de actuación ante las situaciones de crisis

La magnitud del problema en nuestro país, deja en evidencia la necesidad que presentan las instituciones que trabajan con niños/as, adolescentes y familias en contar con herramientas para el abordaje de la violencia intrafamiliar. Estas situaciones surgen y se perpetúan en los espacios de convivencia cotidiana de los niños y adolescentes; en las escuelas, los centros de educación inicial, en los Centros CAIF, club de niños, centros juveniles, entre otros. Son estos equipos, quienes en la mayoría de los casos, hacen un primer abordaje de estas problemáticas.

54

Aspectos clave a considerar en la primera intervención ³

1. Toda institución que trabaja con niños/as y familias debe considerar aspectos que garanticen y promuevan el Derecho a la no violencia, a través de mecanismos de prevención y atención a las situaciones que surgen.
2. La identificación e intervención nunca debe ser realizada «en soledad», siempre se debe actuar en equipo, con integrantes de la misma institución o armando un equipo interinstitucional.
3. No es posible generalizar en este tipo de situaciones por la complejidad y particularidad de cada una de ellas. Es esencial tener en cuenta las especificidades del caso para determinar el camino a seguir.
4. Especialmente en aquellas situaciones donde existe evidencia física, el primer nivel de atención y el diagnóstico deberían ser realizados por los servicios de salud a nivel local.

³ Algunos de los aspectos clave citados en este punto se basan en el Mapa CEP – ANEP- «Situaciones de Maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes Mapa de Ruta en el ámbito escolar» (2007) PNUD - UNICEF

5. El diagnóstico (sobre todo en abuso sexual) lleva tiempo. El resultado de una entrevista sólo puede ser considerado como una aproximación diagnóstica, lo cual no excluye tomar medidas de protección inmediatas si el caso lo amerita.
6. En la fase de atención de una situación deben intervenir diversas instituciones, públicas o privadas según las necesidades y posibilidades existentes.
7. La derivación no significa desvinculación del caso sino justamente se apela al armado de una red focal que permita armar un equipo interinstitucional que será quien trabaje desde las especificidades complementando la estrategia.
8. Quien identifica la situación no debe ser responsabilizado de encontrar una solución, pero sí debe involucrarse para pensar y acompañar el diseño de la estrategia de intervención y seguimiento.
9. Es importante que no se revictimice a las personas que viven situaciones de violencia en su familia. Para ello es importante acordar criterios para el manejo de la información al interior de las instituciones y con las familias.
10. Es necesario definir e implementar acciones y programas preventivos y de promoción de vínculos saludables a nivel territorial.

55

Intervenir en estas situaciones, requiere determinar estrategias que aborden el problema objeto de intervención: **la violencia intrafamiliar**. Esto implica, no sólo a los actores en tanto personas que intervienen desde distintos roles en la dinámica del abuso, sino la forma de relacionarse y los escenarios que interactúan en la perpetuación de estas situaciones.

Por lo tanto, parece necesario que para comprender la violencia, así como para intervenir en ella, deben considerarse las variables asociadas tanto a su desencadenamiento como a su perpetuación. Se trata de un problema complejo, que requiere de dispositivos complejos, complementarios e integrales. Al menos las estrategias de intervención deberán incluir al microsistema como espacio de acción: la familia y la comunidad.

Definir el problema objeto de intervención es delimitar qué aspectos de una necesidad social son susceptibles de modificar con nuestra intervención profesional (CELATS, p. 100)



Debemos partir de:

- En qué forma se plantea el problema para: la institución, la comunidad o el usuario y para el operador
- El por qué se presenta el problema para los tres
- Como relacionar los diferentes intereses y visiones.

Para definir en forma correcta el problema objeto de intervención tenemos que tener en cuenta al menos los siguientes factores (CELATS, p 104):

- Una correcta caracterización del problema, diferenciando el problema de fondo de sus manifestaciones, sus efectos y las situaciones agravantes.
- Cuál es el significado del problema para quien hace el pedido de ayuda
- Reconocer el espacio en el que nos movemos estableciendo la relación del problema con la práctica y la programación de la institución y su dinámica interna. El rol que ocupa el operador y la misión institucional.

56

Esto nos lleva a considerar que en cada institución (que trabaje con niños/as, adolescentes y familias) es necesario:

- Definir el rol de la institución respecto a la prevención y atención de las situaciones de violencia, según su misión y mandato institucional.
- Identificar qué acciones puede desarrollar la institución desde su misión y áreas de trabajo para la prevención y atención de estas situaciones.
- Definir los roles de los operadores según su formación, experiencia y capacidades.
- Intencionalmente generar estrategias para promover una cultura del buen trato y la prevención de las situaciones de violencia.
- Generar mecanismos para la detección de las situaciones y determinar los pasos que los equipos pueden desarrollar ante estas situaciones según el rol de la institución y de los operadores.
- En este punto se hace necesario considerar que se deberá contar con elementos para:
 - Definir el problema y sus características.

- Mapear recursos.
- Definir las redes internas de la institución y las redes interinstitucionales.
- Evaluar la gravedad de la situación y diseñar estrategias de intervención con otras instituciones.

Para que la intervención sea efectiva y tome como protagonista del cambio, al sujeto que la vive, es necesario contar con un método. Si bien los pasos a seguir no son categorías cerradas y rígidas, sí se hace necesario ordenarla, plantearnos criterios básicos que permitan generar rutas protectoras para la salida de estas situaciones y que a su vez brinden a quienes intervienen una orientación que los apoye en su actuar, permitiendo evaluar las acciones.

A su vez, estas etapas permiten poner en evidencia que la atención de estas situaciones son un sistema, un circuito en que se requiere de capacidades y roles diferentes para complementar la atención. En ese sentido, será necesario diferenciar los roles institucionales y los roles disciplinares que son parte sustantiva en el entramado de la atención. No es posible que una sola institución, ni una sola disciplina atienda aisladamente esta problemática.

La alta complejidad del abordaje, requiere de más de una institución. Cuando hacemos referencia a ello, estamos aludiendo **a la práctica en red como la producción de estrategias de intervención en forma colectiva**, entre técnicos de diversas instituciones, con distintas formaciones, capacidades y responsabilidad según el mandato institucional donde se desempeñan. Esto como forma de abordaje, opuesta al trabajo basado en la derivación o coordinación del caso.

Se trata de un modelo de redes sociales personales o focales (Arón, 2001: 56) de donde derivan las intervenciones en red que apunta a «devolver a las redes sociales la función que siempre tuvieron: Acoger y apoyar a sus miembros en los momentos difíciles»

Aquí se trata del armado de un equipo interinstitucional, con roles, capacidades y responsabilidades diferentes para abordar la complejidad de un problema, que requiere de la complementariedad de funciones y saberes. «Una práctica en red consiste en crear un contexto donde las redes puedan emerger y responde directamente a las necesidades de permitir que la gente se ayude a sí misma utilizando sus propios recursos» (Elkain) Es una estrategia de cooperación, de ayuda mutua (tanto personas como instituciones) donde se articulan

saberes y responsabilidades para superar situaciones de sufrimiento e implementar estrategias de cambio. Para que esto sea efectivo se requiere definir quien hace qué y contar con mecanismos de seguimiento.

Por lo tanto, este abordaje desde el paradigma de redes, implica que desde el diagnóstico se debe contar con un mapeo de los actores que están implicados:

- Red personal e institucional de las personas con las que se interviene
- Red intrainstitucional de la organización en la que se desempeña el operador
- Red interinstitucional con la que va a intervenir el equipo a nivel comunitario

Si consideramos que las situaciones de violencia se perpetúan en el tiempo por la impunidad del entorno y que se sostienen en el aislamiento, entonces, se hace necesario que desde los primeros pasos en la intervención se identifique y fortalezca las redes personales e institucionales que le devuelvan a estas personas las redes de sostén y apoyo.

58

Por un lado están las redes personales que aportan a la intervención, pero también están las redes interinstitucionales que deben de operar con roles y responsabilidades complementarias para generar medidas de protección y cambios en la situación.

Ahora bien, este trabajo de abordaje en red (interinstitucionales) de estas situaciones, requiere:

- Identificar y definir los roles de cada institución en el circuito de atención y prevención a las situaciones de violencia.
- Contar con apoyo institucional basado en políticas de atención. No solo bastará con la voluntad de los operadores de trabajar en red, sino que su intervención debe estar en un marco institucional que le permita tomar decisiones.
- Los dispositivos de prevención y atención debe ser comunitarios.
- Identificar, valorizar y fortalecer las estrategias que desarrollan las distintas organizaciones a nivel comunitario para la prevención y atención.

- Elaborar planes de intervención con responsabilidades y roles diferenciados que permita complementar las acciones.

Uno de los pasos fundamentales es producir colectivamente las estrategias de abordaje, armando un plan de intervención con roles y responsabilidades diferentes que incluyen la intervención en crisis, el acompañamiento en la implementación de las estrategias (trabajando sobre las secuelas de la violencia y favoreciendo cambios) y fundamentalmente en la evaluación y seguimiento. En este sentido, es necesario generar rigurosos mecanismos al respecto de los planes de intervención que se implementan con cada sujeto que demanda ayuda/ asistencia. Es una responsabilidad ética, profesional e institucional contar con estos mecanismos que permitan dar cuenta de las intervenciones realizadas, evidenciando sus avances y obstáculos. A su vez, es lo que permite ir generando conceptualización y reflexión sobre las formas de abordaje.

Como etapas en este circuito de atención pueden diferenciarse:

- a) Identificación de la situación. Construcción de la demanda y definición del problema.*
- b) Apreciación inicial.*
- c) Diagnóstico situacional. Identificación del problema y de los recursos personales e institucionales.*
- d) Valoración del riesgo.*
- e) Diseño de estrategias de intervención. Valoración de alternativas para la intervención incluyendo el trabajo en los efectos y secuelas de la violencia.*
- f) Seguimiento y evaluación*

59

Cada una de estas etapas requiere de una especial atención a la persona que sufre la situación de violencia, a su lugar como sujeto y al derecho a preservar su intimidad. Esto implica un alto sentido de responsabilidad en la toma en cuenta del Otro como Sujeto de intervención y en el manejo de la información.

Identificación

En esta etapa de identificación están incluidas todas las instituciones que en la comunidad tienen contacto con familias al igual que los agentes comunitarios.

En el ámbito territorial las situaciones de violencia que viven los integrantes de las familias se pueden detectar a partir de:

- relato de: quien vive la situación (niño/a, adolescente, adulto) o de un tercero (familiar cercano o vecino)
- marcas físicas.
- actitudes, comportamientos.

El rol de quien recibe este primer relato es sobre todo escuchar y brindar contención emocional.

Quien escucha no debe asumir la responsabilidad de determinar lo que aconteció y las medidas a adoptar, sino viabilizar que la persona que vive la situación sea adecuadamente atendida.

Ante este primer relato, es importante:

60

- Escuchar tratando de no interrumpir.
- Transmitirle comprensión.
- Infundirle confianza.
- Dar crédito a su relato.
- Permitir que exprese sus emociones.
- Asegurarle que no tiene la culpa de lo que pasó.
- Ofrecerle contención y apoyo.
- Decirle que es necesario buscar ayuda para encarar la situación.
- Estar atento si la persona comenta que lo ha contado antes o ha realizado algún pedido de ayuda a otra persona.
- En la medida de las posibilidades explicar claramente los pasos que se van a seguir. Esto contribuirá a que la persona sienta que es considerado como sujeto y que se lo toma en cuenta.
- Tratar de identificar una persona del medio familiar que pueda ser una referencia afectiva importante y lo acompañe en este proceso.

- En los casos en que la persona exprese temor y/o culpa por lo que ocurrirá, ayudarlo a deslindar su responsabilidad de las consecuencias que conlleve para el padre/madre o su compañero (ejemplo: que vaya preso, que se separen sus padres o se desintegre la familia).
- Si la persona solicita confidencialidad, aclarar que él necesita ayuda y que, respetando su deseo de confidencialidad, vamos a buscar una persona que pueda ayudarlo.
- Manejar la información con especial cuidado, por el respeto debido a los involucrados y en atención a los efectos no deseados que generaría una divulgación de la misma más allá de lo imprescindible.

Luego de la identificación de la situación documentar con la máxima reserva lo sucedido.

- Es importante tener en cuenta lo que genera en el adulto que recepciona el relato, la situación y facilitarle en la medida de lo posible contención para que pueda a su vez contener a la persona que vive la situación.

Uno de los primeros pasos se debe basar en problematizar la situación y el pedido de ayuda, para empezar el proceso de elaboración de la demanda, de identificación del problema y de análisis de las alternativas con el sujeto.

61

En el caso de los niños de 0 a 3, como los que asisten a CAIF, la problematización de la situación requiere necesariamente del trabajo con los adultos de referencia del niño/a. En especial con aquellos/as adultos que están en posición de poder brindarle al niño/a cuidado y protección y que podrán acompañar el proceso de cambio.

Debemos clarificar que el objetivo de la intervención debe ser generar mecanismos de protección para los más vulnerables, terminar con la situación de violencia y generar estrategias de cambio. Estos objetivos tienen plazos diversos, unos son en el plazo inmediato y otros a corto y mediano plazo. Unos requieren del trabajo en conjunto de unos actores y otros de otros.

Como bien dijimos anteriormente, para lograr identificar el problema objeto de intervención se hace necesario contar con elementos que nos posibiliten un **diagnóstico** de situación de violencia intrafamiliar. Este diagnóstico debe diferenciarse de la apreciación inicial y debe abarcar al menos los espacios del micro sistema en los que los suje-



tos interactúan. Siendo coherentes con el marco conceptual planteado, el diagnóstico requiere de una exploración de los vínculos que se establecen entre los actores que intervienen, así como de las interacciones de éstos y los diversos escenarios.

En esta primera etapa deberá considerarse:

- La edad de quien sufre la situación de violencia ya que características del problema, de la etapa vital y por ende las medidas y posibilidades de protección son diversas según si se trata de infancia, adolescencia o adultos.
- El tipo de violencia que se ejerce. Diferenciar si es una situación de abuso sexual, violencia física, psicológica.
- El momento del ciclo de violencia y o abuso en que se devela la situación.
- Cómo y cuándo han sucedido los episodios de violencia.
- Mapear los actores que participan en estos episodios y saber si conviven o no con quien ejerce violencia.
- Mapear los recursos personales significativos que podrán apoyar en este proceso. Son las personas que tienen un vínculo significativo con quienes sufren violencia, que les brindan o están en condiciones de brindarle seguridad, confianza, protección y cuidado. En caso de que no se cuente con estas personas, en algunas ocasiones, es necesario considerar los recursos institucionales que puedan brindar esto.
- Si existen intervenciones anteriores, conocer qué curso han tenido. Es importante considerar como ha reaccionado el entorno y que respuestas anteriores tuvieron las personas que deciden revelar la situación de violencia. Esto va generando secuelas más graves en la situación, mayor desconfianza y menor capacidad de creer en que se podrá cortar la violencia.

Contar con esta información primaria, puede requerir de mantener una escucha atenta del primer relato y de comenzar a contar con elementos que nos permitan incluir a los demás actores que participan en esta situación. En ese sentido, esto implica que en algunas situaciones se debe contar con un espacio de intercambio con quien se presume que es el/la agresor/a, dependiendo de la gravedad de la situación.

Esto dependerá de la gravedad de la situación, y el ejemplo más claro son las situaciones de maltrato emocional (cuando la madre/pa-

dre insulta permanentemente al niño/a, lo descalifica, destrata), donde es necesario no sólo trabajar con los niños sino que se debe trabajar con los adultos. El primer acercamiento tendrá que aportarnos la mirada sobre los recursos personales y familiares que existen para modificar esta situación. En general, en estas situaciones es posible realizar una intervención aportando elementos para desarrollar el apego, las pautas de crianzas basadas en el buen trato, los roles de protección y cuidado, entre otros aspectos.

De hecho, esto sucede en las instituciones educativas formales y no formales que trabajan con niños/as y adolescentes ya que se tiene un vínculo cotidiano con las familias, pero muchas veces ante la sospecha de que sea quien maltrata, para los operadores se hace más complejo entablar un vínculo que coloque a esa madre o padre en un lugar que le permita desarrollar su capacidad de cuidado y protección. En muchas de las situaciones que se inicia un proceso de trabajo con las familias para modificar las pautas de crianza con sus hijos/as, una de las claves que permiten avanzar es que se considere a esos padres y madres con la capacidad de poder proteger y cuidar; y que éstos logren admitir el problema y trabajarlo. En general, en este tipo de situaciones los adultos también transmiten su sufrimiento por no saber «cómo tratarlo de otra manera». Existen historias de malos tratos, desapego y desprotección que hace que estos adultos no hayan aprendido a vincularse desde el cuidado.

63

No obstante, en otras situaciones, esta posibilidad de cambio se ve limitada y se deben considerar otras estrategias en el corto plazo que permitan a los niños/as tener un espacio de cuidado y protección.

El diagnóstico para la intervención, requiere de elementos que aportan varias disciplinas y en los casos más complejos requieren de tiempo para evaluar estos elementos. En ese sentido, las herramientas como el genograma y el ecomapa (Klefbeck, 1999: 353) son de gran utilidad para aportar elementos de análisis.

Estas herramientas permiten:

- mapear los actores que intervienen en la situación y por ende se constituyen en posibles recursos activos a movilizar en una práctica de red.
- visualizar el entramado de interrelaciones en que se dan las situaciones de violencia, el tipo de relaciones entre los distintos integrantes de la familia (en cualquiera de sus formas) y de ésta con el entorno,



- caracterizar la familia y su historia describiendo acontecimientos que han marcado esa evolución,
- antecedentes de las formas de vincularse,
- características personales de los integrantes de la familia,
- la forma en que las familias han manejado las situaciones de violencia vividas anteriormente, si han pedido ayuda anteriormente y cómo se cursó la misma.
- recursos (personales, familiares y comunitarios) con los que cuentan para enfrentarse a situaciones complejas. En este punto es importante destacar que se trata de los recursos con los que cuentan los distintos actores y no sólo quien sufre la situación.

Las posibilidades de intervenir requieren de definir desde cada institución, según el rol y mandato que tenga, en qué aspectos podrá contribuir a ello y en qué aspectos requiere del trabajo junto con otros profesionales de otras instituciones para realizar un diagnóstico.

64

Por lo tanto, desde el momento de la detección de una situación debe considerarse el trabajo con otros. Esto implica tener un mapeo de los recursos comunitarios que trabajan con las mismas familias en el barrio y otros recursos que pueden no estar en el barrio, pero que son necesarios para diagnosticar o trabajar con la situación. Esta es una decisión que muchas veces debe tomarse en el correr de horas y cuando existen los elementos suficientes que permiten corroborar una situación se hace más fácil la intervención, pero cuando se trata de una sospecha requiere de activar una red que permita romper el circuito de abuso.

La elaboración del diagnóstico permitirá contar con elementos para valorar el riesgo y toma de decisiones. La definición de alternativas de intervención debe estar basada en este estudio, ponderando los recursos existentes, institucionales y personales, y debe incluirse la voz de los que viven la situación.

A partir de esta etapa es necesario determinar al menos dos categorías de situaciones que permitan intervenir en forma diferencial (Protocolo INAU, 2007):

- a) situaciones que requieren intervención (pero que no son consideradas de una magnitud urgente) y
- b) situaciones que requieren intervención grave y urgente.

A su vez será necesario discriminar estrategias particulares cuando se trata de personas adultas y cuando se trata niños, niñas y adolescentes.

Algunos aspectos relevantes para la valoración del riesgo:

- Tipo de violencia (emocional, física, sexual)
- Grado de secuelas (emocionales y físicas)
- Convivencia con el agresor
- Tipo de vínculo con el agresor
- Frecuencia con la que ocurre la situación de violencia
- Características del agresor
- Tenencia de armas en el domicilio
- Antecedentes de la situación – intervenciones previas. Respuestas y evaluación de dichas intervenciones
- Respuesta del entorno inmediato ante previas revelaciones de la situación
- Depresión, desequilibrio emocional notorio, IAE
- Fuga del hogar por miedo a seguir conviviendo con el agresor.

65

Cabe destacar, que la denuncia (policial y/o judicial) de una situación debe ser visualizada como parte de un proceso de intervención que permite romper con la impunidad de la misma y brindar medidas de protección. Ahora bien, no debe colocarse en ella, el efecto «mágico» de terminar con el problema. Diseñar la estrategia de intervención requiere de considerar los elementos para el antes y después de la denuncia, manejando varios escenarios y las posibles respuestas ante ellos. Esto es de suma importancia, trabajarlo con las personas que viven la situación de violencia y considerar las redes de apoyo que tienen para acompañar este proceso.

Siguiendo en esta línea, las situaciones más complejas de intervenir, parecen ser, aquellas donde no hay «marcas visibles» como el maltrato emocional o la sospecha de otro tipo de violencias. En estos casos es donde se requiere, en mayor medida, del armado de una red que permita hacer un seguimiento de lo que sucede, recopilar información y diseñar estrategias de intervención estableciendo plazos para la toma de decisiones.



Según el Protocolo de INAU se podrán distinguir entre:

a) Situaciones que requieren intervención grave y urgente

Comprende las situaciones en que los niños/as y adolescentes presentan marcas notorias y clara evidencia física de maltrato.

Abandono

Abuso sexual

b) Situaciones que requieren intervención:

Situaciones en las que evidencia de maltrato han generado efectos de entidad menor a las descritas en la categoría anterior; maltrato emocional, indicios de abandono.

Pasos generales a seguir frente a las situaciones:

1. Entrevista con la persona que vive la situación de violencia.
2. Reunión con alguien del equipo de la institución donde se identifica la situación (nunca trabajar solo en estas situaciones).
3. En las situaciones que requieren intervención **grave y urgente**, en general por la magnitud de las secuelas, es necesario una consulta con un equipo de salud antes de las 24 horas de identificada la situación para definir las medidas legales y de protección. Debemos considerar que se trata de las situaciones más graves y el objetivo es la protección del niño/a, por lo tanto la asistencia en salud es una prioridad en su integridad. Desde ese espacio institucional y en conjunto se deberá considerar la realización de la denuncia penal o policial, considerando la internación del niño/o o no.
4. Según el diagnóstico médico, el diagnóstico situacional y los antecedentes, considerando el grado de riesgo y la gravedad de la situación, realizar la denuncia con asesoramiento legal.
5. Preparar a los involucrados para el proceso de la denuncia.
6. Coordinación con otros técnicos para armar la red focal/ un equipo de abordaje para ese caso puntual. (tanto para preparar a las personas para el episodio de la denuncia o para la intervención luego de la denuncia)
7. En aquellas situaciones **que no son graves y urgentes** (incluye las situaciones de sospecha) elaborar una estrategia

para iniciar un proceso de diagnóstico situacional (de intervención) con los actores que intervienen en la situación

8. Identificar un referente adulto de protección.
Este referente siempre debe ser alguien de confianza y que le brinde protección y seguridad a la persona que vive la situación. Debemos romper el mito de que ese referente sea alguien de su familia (en el concepto más tradicional), en general podrá ser alguien de su red personal primaria que cumpla la función de cuidado, protección y seguridad. En NINGUN caso puede ser quien la/o agrede. Para identificar este recurso es fundamental escuchar a la persona que vive la situación y ayudarle a reconocer (ubicar y contactar) los y las posibles referentes que tiene. Cuando no existe este referente deberán buscarse mecanismos de protección institucional.
9. Indagar sobre los antecedentes de la situación. Denuncias anteriores o relatos anteriores que el niño/a haya realizado.
10. Si es posible y dependiendo de la situación, acercamiento al agresor/a.
11. Identificar y evaluar las potencialidades de cada uno de los actores que intervienen en la situación y las posibilidades de cambio. Fundamentalmente escuchando la percepción que tienen los involucrados sobre la situación vivida y la percepción sobre sus posibilidades.
12. En los casos de abuso sexual identificar recursos que aporten al diagnóstico especializado.

67

Estrategias para generar cambios - Trabajo en la recuperación de las secuelas

1. Armado de una red de sostén familiar y comunitaria. ⁴
2. Armar una red focal con las instituciones y personas (referentes adultos y comunidad) que intervienen en la situación.
3. Definir un acuerdo de trabajo con la familia, logrando identificar el problema y las posibilidades de cambio desde cada lugar.

⁴ Dentro de las primeras acciones debe fortalecerse o restaurar la red personal que ayude a quien vive esta situación a romper el aislamiento y contar con una red de sostén más allá de los técnicos intervinientes.

4. Lograr acuerdos entre las instituciones (red focal) para sostener los espacios institucionales que brinden sostén durante el proceso de intervención. En el caso de los niños es fundamental que continúen asistiendo a los centros educativos formales y no formales.⁵
5. Diseñar una estrategia de trabajo con todos los actores que intervienen en la situación de violencia. Identificar desde cada institución, según su rol, cuáles son las acciones que podrá desarrollar para trabajar en la modificación de la situación identificada. En el caso de los Centros CAIF todos los elementos planteados para trabajar con los niños/as y familias desde los dispositivos de prevención, son los que se pueden trabajar para la reparación de secuelas: trabajar sobre la autoestima, confianza, cuidado, relacionamiento, en las secuelas que se presentan en los procesos de aprendizaje, del desarrollo y demás.
6. Acompañamiento de la familia después de hecha la denuncia y acuerdo de trabajo para trabajar sobre las secuelas de estas situaciones desde el rol institucional que compete.
7. Comprometer a la red de sostén familiar y/o comunitaria que tenga la persona en el proceso de trabajo.

Seguimiento

En todas las situaciones el equipo de referencia deberá ser quien tenga mayor vínculo de confianza con la familia.

Al diseñarse la estrategia en forma interinstitucional deberán proponerse indicadores y períodos de evaluación atendiendo la gravedad de la situación.

El diseño de la estrategia de intervención debe incluir las medidas a tomar en caso del agravamiento de la situación siempre apuntando a garantizar los derechos de todos los actores que intervienen en la situación de violencia y priorizando la protección de los más vulnerables.

⁵ En varias de estas situaciones los mismos niños que viven violencia en su hogar son quienes agreden en los centros educativos y en los procesos de intervención (revelación de la situación, denuncias, separación de los padres) estas situaciones se agravan y por ello es importante que no abandonen estos espacios. En el caso de los adultos es necesario recomponer las redes de sostén en especial en esta etapa de inicio del proceso de intervención.

Definir algún tipo de sistematización común de los seguimientos para su registro y coordinación interinstitucional.

En este sentido, es necesario generar rigurosos mecanismos al respecto de los planes de intervención que se implementan con cada sujeto que demanda ayuda/ asistencia. Es una responsabilidad ética, profesional e institucional contar con estos mecanismos que permitan dar cuenta de las intervenciones realizadas, evidenciando sus avances y obstáculos. A su vez, es lo que permite ir generando conceptualización y reflexión sobre las formas de abordaje.

* A.S. Mariela Solari /Octubre 2009



Anexo

Bibliografía Recomendada

Maltrato y Violencia:

UNICEF (2004) – Oliver, Quima - «La Convención en tus manos. Los derechos de la infancia y la adolescencia».

BRONFENBRENNER, Urie (1979) «La ecología del desarrollo Humano» Cambridge, MA. Harvard University Press.

Redondo, Patricia (2004) «Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación» Ed. Paidós.

FREIRE, Paulo (1970) «Pedagogía del Oprimido.» Ed. Siglo veintiuno. Arg 2) (1993) «Pedagogía de la esperanza».

HIRIGOYEN, M (2000) «El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana» Ed. Paidós.

MILLER, A. (2009) «Salvar tu vida. La superación del maltrato en la infancia» Ed. Ensayo Tus Quets.

IINTEBI, Irene (1998) Abuso sexual infantil en las mejores familias ED. Granica

BRINGIOTTI, María Inés (2000) «La escuela ante los niños maltratados» Ed. Paidós.

70 ROZANSKI, Carlos Alberto (2003) «Abuso Sexual Infantil ¿denunciar o silenciar?»

BECA – Paraguay (2000) «La prevención del maltrato y el abuso sexual infantil. Manual para docentes de enseñanza escolar básica.» – Paraguay

CORSI, Jorge (2003) «Maltrato y abuso en el ámbito doméstico» fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares» Ed. Paidós. Arg.

ARON, Ana María (2001) «Violencia en la familia. Programa de intervención en red: la experiencia de San Bernardo» Ed. Galdoc

BARUDY, Jorge (1998) «El dolor invisible de la infancia» Ed. Paidós Terapia Familiar

BARUDY, J. DANTAGNAN, M (2007) «Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia». Ed. Gedisa

VOLNOVICH, J. (2008) «Abuso sexual en la infancia 3. La revictimización». Ed. Lumen Humanitas.

RAVAZZOLLA, Cristina (1997) «Historias Infames: los maltratos en las relaciones» Ed. Paidós Terapia Familiar

TEUBAL, Ruth (2001) «Violencia Familiar, Trabajo Social e instituciones» Ed. Paidós

SCHNITMAN, DORA FRIED (2000) Resolución de Conflictos nuevos diseños y nuevos contextos. Ed. Granica

- ONS, S, (2009) «Violencia/s». Ed. Paidos
- PERRONE, R, NANNINI, M. (2007) «Violencia y abusos sexuales en la familia. Una visión sistémica de las conductas sociales violentas». Ed. Paidos Terapia Familiar.
- Pinheiro, Paulo Sergio (2005) «Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes». Estudio General de Naciones Unidas.

Resiliencia y Habilidades Sociales:

- Briggs, D. (1970. Edición 2006) «El niño feliz. Su clave psicológica» Ed. Gedisa.
- HIRIGOYEN, M (2008) «Las nuevas soledades. El reto de las relaciones personales en el mundo de hoy». Ed. Paidos.
- ARON, Ana María (1992) «Vivir con otros. Programa de desarrollo de Habilidades Sociales» – Ed Universitaria.
- ARON, Ana María (2000) «Clima escolar y desarrollo personal» Ed. Paidós
- NIKODEM, M. (2009) «niños de alto riesgo. Intervenciones tempranas en el desarrollo y la salud infantil». Ed. Paidos.
- VANISTENDAEL, Stefan (2003) «La felicidad es Posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismo: construir la resiliencia». Ed. Gedisa
- HENDERSON, Nan – MIKE (2003) «Resiliencia en la escuela» Ed. Paidós – Arg
- CYRULNIK, Biris (2006) «Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida». Ed. Gedisa.
- MELILLO, Aldo – SUAREZ OJEDA, Elbio – (2003) «Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas». Ed. Paidos.
- Wash, Froma «Resiliencia Familiar» Estrategias para su fortalecimiento. Ed. Amorrortu, 2004

71

Redes sociales:

- Ross V. Speck y Carolyn Attneave (2000 2da Edición) «Redes familiares» Ed. Amorrortu
- NAJMANOVICH, D (2005) «El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación». Ed. Biblos.
- RODRIGUEZ NEBOT, J. (2004) «Clínica Móvil: el socio análisis y la red» Ed. Psicolibros.
- SLUZKI, C. (1998) La red social: frontera de la práctica sistémica. Barcelona, Gedisa
- DABAS, Elina (1998) «Redes sociales, familias y escuela» Ed. Paidós Arg.
- DABAS, Elina (1995) «Redes. El lenguaje de los vínculos» Ed. Paidós Arg.
- DABAS, Elina (2006) «Viviendo Redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social». Fudanred. Ed. Ciccus.



INDICE

Presentación	5
Trabajo Social en el Campo Educativo. La intervención en la Primera Infancia. Mag. Verónica Krisman.	7
Introducción	7
Algunas consideraciones del campo de intervención: lo educativo 8	
Génesis	8
El campo de la educación en la Primera Infancia	14
Niños/as sujetos de derecho	17
Etapa vital con especificidad en sí misma	18
El aporte de las neurociencias	19
La Intervención del Trabajo Social	21
La intervención en el campo de la Primera Infancia	23
Aportes del Trabajo Social al campo de la educación en la Primera Infancia	24
Algunas conclusiones finales	27
Bibliografía	27

72

El CAIF frente a las situaciones de maltrato y abuso sexual que viven niños/as en el ámbito familiar.

A.S. Mariela Solari	29
El maltrato y abuso sexual en el Uruguay	29
Conceptualización y enfoque	33
El lugar de los equipos frente a las situaciones de violencia	44
¿Qué sienten los equipos frente a las situaciones de violencia que viven niños/as y se detectan en el Centro?	44
Algunas estrategias institucionales para afrontar la situaciones de violencia que viven niños/as y se detectan en el Centro	47
El rol de Trabajo Social	48
Estrategias de Prevención y Atención desde el CAIF	49
Acciones de Prevención y Promoción de la cultura del buen trato .	51
Plan de actuación ante las situaciones de crisis	54
Anexo : Bibliografía recomendada	70