

Fabiana Cousido  
Paula Macchi



# Tradición y prácticas disciplinarias

Vida cotidiana de las familias rurales  
e intervención escolar



# **TRADICIÓN Y PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS**

**Vida cotidiana de las familias rurales  
e intervención escolar**

Fabiana Cousido y Paula Macchi



Cousido, Fabiana

Tradición y prácticas disciplinarias : vida cotidiana de las familias rurales e intervención escolar / Fabiana Cousido ; Paula Macchi. - 1a ed. - Mar del Plata : EUDEM, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4440-84-6

1. Sociología de la Cultura. 2. Escuelas Rurales. 3. Relaciones Familiares. I. Macchi, Paula. II. Título.

CDD 307.72

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723 de Propiedad Intelectual.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio o método, sin autorización previa de los autores.

ISBN: 978-987-4440-84-6

*Este libro fue evaluado por el Dr. Alfredo Juan Manuel Carballeda*

Primera edición digital: junio 2020

© 2020, Fabiana Cousido y Paula Macchi

© 2020, EUDEM

Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata  
3 de Febrero 2538 / Mar del Plata / Argentina

Arte y Diagramación: Luciano Alem y Agustina Cosulich

Imagen de tapa: Juan Scalise



Libro  
Universitario  
Argentino

A nuestras familias que nos apoyan día a día para seguir, a Paula Meschini y Romina Conti por esta hermosa oportunidad y a todas aquellas personas que a lo largo del camino han sembrado en nosotras el interés, las ganas, el compromiso y sobre todo el ser y hacer en nuestra hermosa profesión.



## ÍNDICE

PRÓLOGO por Paula Meschini	9
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1	
Modernidad y modernización: resistencia de una Sociedad Tradicional frente a la construcción de nuevos escenarios	21
¿Modernidad? La visión latinoamericana	27
Las Familias y sus transformaciones	33
Las familias en el lugar	37
CAPÍTULO 2	
Aportes del Modelo agro-exportador a la configuración de la familia tradicional en el lugar	43
Historia del lugar	49
CAPÍTULO 3	
Prácticas Disciplinarias y conflicto en las relaciones intrafamiliares	57
Breve Genealogía de la Escuela Moderna en Argentina	64
“Hogar, dulce hogar”... ¿Cómo se tejen Relaciones intrafamiliares-violentas?	75
CAPÍTULO 4	
Contribución del enfoque de derechos a la construcción de un orden social diferente	83
CAPÍTULO 5	
Sistematización de la intervención social en trabajo social: experiencia en el marco de la práctica organizacional supervisada	95

Sistematizar es problematizar	95
La experiencia en el marco de la práctica	97
Primera Situación	97
Segunda situación	99
Análisis de las entrevistas	101
Algunos datos relevantes	102
REFLEXIONES FINALES	109
BIBLIOGRAFIA	115

## PRÓLOGO

Este libro, forma parte de una serie de textos, ya publicados por la Editorial Eudem como son: *“Trabajo infantil y estrategias familiares de vida”* de María Luz Dahul “y *“Familia y Padecimiento mental. Un análisis desde el ámbito de la Justicia”* de Bru Gabriela Silvina y Garro María Eugenia. Los mismos son el resultado del esfuerzo institucional que estamos realizando desde la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) por contribuir en la publicación de los trabajos de tesinas de grado, que problematicen las intervenciones sociales supervisadas que realizan nuestros estudiantes durante sus prácticas de formación académica. El texto que nos proponen en esta ocasión Fabiana Cousido y Paula Macchi, titulado *“Tradición y prácticas disciplinarias. Vida cotidiana de las familias rurales e intervención escolar”*, forma parte de este esfuerzo.

Dicho esto, y en especial en relación al texto que nos convoca en este prólogo, el mismo constituye un texto generoso en múltiples y diversos sentidos, ya que abundan las ideas, las críticas, las dudas, las no certezas, las prescripciones, la (in) disciplina. Es un texto potente, que no pretende instaurarse como una receta. El mismo surge de un proceso reflexivo en relación a como se singulariza lo social en nuestros territorios, intenta dar cuenta de ese esfuerzo epistémico por captar lo singular desde lo micro social, como el orden social instituido capitalista y patriarcal vive y resiste en nuestras instituciones, a pesar de los esfuerzos realizados por algunas instituciones, como en este caso, la escuela primaria, por despojarse de su herencia moderna y Sarmientina.

Es así que, el texto da cuenta del compromiso de las autoras por la necesidad de de - construir las intervenciones sociales que realizamos en las instituciones con niños proponiendo el enfoque de derechos y de género como clave de lectura indispensable a la hora de interpelar las desigualdades sociales instituidas en nuestras instituciones.

Dicho esto, me gustaría compartir con Uds. algunas cuestiones, no tan evidentes, acerca de cómo se fue dando una relación signada por el respeto y afecto, que primero me permitió tener el privilegio de ser docente de Fabiana y Paula, de dirigir su tesis de grado y ahora de escribir el prólogo de su primer libro.

A Fabiana Cousido y a Paula Macchi tuve el placer de conocerlas siendo estudiantes de la asignatura Supervisión de la Licenciatura de Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) en la sede áulica de Santa Teresita Pdo. de la Costa. Yo iba a dar clase y ahí, nos encontrábamos semanalmente en la sede de la Biblioteca de la localidad de Santa Teresita donde entre mate y mate, debo confesar que algunas facturas y galletitas también, cursaban semanalmente nuestras estudiantes.

Fabiana y Paula, al igual que yo formamos parte de las primeras generaciones de nuestras familias en acceder a un título universitario. Fabiana y Paula a diferencia de mí, que vivo en Mar del Plata, formaban parte de un grupo de estudiantes que se acercaban por primera vez a la universidad, porque la universidad a través de un convenio específico con el Municipio del Partido de la Costa, fue a buscarlas. Ellas al igual que muchas de sus compañeras querían estudiar una carrera universitaria. Ambas trabajaban y eran madres. Habían hecho otros recorridos después de finalizar los estudios secundarios. Sabían, solo tal vez por intuición, que no hay "una carrera", y que si hay un camino, que cada uno lo recorre al paso que puede y como quiere. Estos recorridos no previstos por la academia, que habilitaron otros trayectos, otros recorridos, son los que a mí, como docente universitaria, me sentí convocada a apoyar. Pienso que, justamente, nuestro desafío como docentes se juega ahí, al acompañar a nuestros estudiantes, que quieren graduarse aunque terminaron hace mucho el secundario, tienen sus familias, trabajan y muchas veces lo hacen sin protección y seguridad social, desde la economía popular donde no hay días para tomarse por

estudio, donde si no trabajas no comes y sin embargo a pesar y por todos estos obstáculos, nuestros estudiantes siguen estudiando. Es ahí en ese esfuerzo, de querer ser Trabajadoras Sociales, que me vincule con Fabiana y con Paula.

Ellas, en ese momento, no eran amigas y sus prácticas de formación académica supervisada la habían realizado en instituciones diferentes. De Fabiana me llamaba la atención su capacidad reflexiva, su interés por la historiografía y las lecturas intencionadas que realizaba “acerca de lo que veía” desde una mirada post estructuralista, en especial de los cruces que realizaba con pensadores de la envergadura de M Foucault, al cual lo podía convocar para interpelar lo que aparecía como naturalizado, como dado porque siempre “fue así”. Paula, por su parte, se insertó para su práctica de formación académica en el Equipo de Orientación Escolar (EOE) de la Escuela Primaria N°22, “Ricardo Güiraldes” del Paraje Pavón, Partido de General Lavalle. Desde ahí, traía semanalmente al igual que muchos de sus compañeres, preguntas, dudas, algunas síntesis que poníamos en común y que generalmente Fabiana opinaba acerca de la preocupación central que, de diferente modo, Paula planteaba en estos espacios de inter visión grupal y que posteriormente, lo construyeron como el núcleo problemático de este trabajo. Es así que, Paula, en la construcción de su sospecha, se había dado cuenta que a pesar de la vasta institucionalidad y normativa vigente en defensa de los Derechos del Niño/a y Adolescente que posee Argentina, existen lugares como la Escuela Primaria del Paraje Pavón, donde se enseña y aprende el sostenimiento a un orden social desigual. Paula se daba cuenta que había un desfasaje, una deslocalización entre los discursos y las practicas. En las clases, Paula y Fabiana empezaron, a desconfiar acerca de una verdad que se nos aparece como incuestionable: la existencia de las leyes es suficiente para que las mismas se cumplan. Dicho de otra manera, la mera existencia de leyes que amplíen y promuevan derechos humanos y sociales, constituye una condición necesaria, pero no suficiente para hacer que los mismos estén vigentes. Pudieron registrar que si bien esas leyes , muchas veces retoman y reproducen tratados internacionales, en el caso de nuestro país la lucha y el reconocimiento del estatus jurídico de los derechos humanos y sociales, surge del reconocimiento por la lucha que inauguraron

las madres, las abuelas, les familiares, les hijos en momentos muy difíciles de la última dictadura cívico militar y que continuamos desde diferentes frentes de lucha social y política, los movimientos sociales, políticos y sindicales, durante estos años de democracia como parte de las banderas de la justicia social que levantamos para que reine el amor y la igualdad.

Fue así, que desde mi quehacer docente, vi la potencia de sus intervenciones sociales y la necesidad de construir preguntas, que pudieran abrir posibles respuestas en un lugar donde solo había orden y silencio. Les propuse en una de las clases que trabajaran juntas, que compartieran sus puntos de vista, sus preocupaciones, sus incertezas, que hicieran lugar a sus interrogantes, para que los mismos anidaran, enraizaran en su trabajo final de tesis. Fabiana y Paula, trabajaron juntas, se apoyaron en la metodología de investigación cualitativa no positivista que proponemos desde la Catedra, como es la sistematización. En este sentido la sistematización de las intervenciones sociales supervisadas se constituyó en una de las herramientas teórico metodológica de larga tradición en el campo disciplinar del Trabajo Social, que posibilitó la realización de un trabajo reflexivo que facilitó la problematización de las intervenciones realizadas en la práctica institucional supervisada; permitiéndonos comprender, entender y visibilizar probables soluciones y/o formas de intervención que interpelen y modifiquen, de alguna manera, la realidad social.

Paula y Fabiana, pudieron develar que no siempre la escuela es un lugar de promoción y protección de derechos, sino que muchas veces y a pesar de los esfuerzos que realizan algunos directivos e integrantes de la comunidad educativa, no alcanza para interpelar y desnaturalizar las diferentes formas que el sentido común en la vida cotidiana sostiene el sostenimiento a un orden social patriarcal y desigual.

Hay mucho más para decir, para pensar... y la lectura de este texto seguramente inaugure nuevos y diferentes horizontes de sentido y de intervenciones sociales que impliquen posibilidades certeras de pensar lo que hacemos para hacer lo que pensamos, como diría nuestro querido Mario Heller.

Para finalizar quiero agradecer, especialmente a Paula y a Fabiana por esta oportunidad de escribir el prólogo de este libro.

Esta distinción me lleno de orgullo y emoción, en especial porque me permitió hacer visible nuestro vínculo que se inició en la relación docente – estudiantes y que hoy se continua en la relación que establecemos como colegas, graduadas de Trabajo Social, una profesión que nos hermana en la lucha y en la construcción de sociedades e instituciones más democráticas, más fraternas, más sororas, más libres e igualitarias.

**Paula Meschini**  
Septiembre 2019



# INTRODUCCIÓN

El libro que aquí presentamos es síntesis de nuestra tesis de grado en la Licenciatura en Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) y se inscribe en la necesidad de problematizar y repensar, desde el enfoque post estructuralista, particularmente en la producción de Michel Foucault, los discursos de directivos, docentes y profesionales que desde la escuela pública de gestión estatal cuestionan las prácticas de castigo que los adultos significativos de los diferentes grupos familiares ejercen hacia los/as niños/as que asisten a la Escuela Primaria N°22, "Ricardo Güiraldes" del Paraje Pavón, Partido de General Lavalle. Cabe destacar que dicha práctica disciplinaria se encuentra naturalizada, por los niños/as como por sus padres, no constituyendo un problema para ellos, ni motivo de consulta hacia el Equipo de Orientación Escolar (EOE)<sup>1</sup>.

En ese establecimiento educativo, tuvimos la oportunidad de realizar nuestra práctica organizacional profesionalizante, en el marco de la materia Supervisión, cátedra perteneciente al último año de la licenciatura en Trabajo Social, en la que uno de los objetivos fundamentales es promover la valoración de la supervisión como práctica sistemática de enseñanza y formación permanente

<sup>1</sup> Es responsabilidad de los Equipos de Orientación Escolar de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.

que contribuya a la construcción y apropiación del quehacer profesional con compromiso ético-político.

Sobre la matrícula escolar de 127 alumnos aproximadamente, del periodo 2012/2015 y a partir de entrevistas realizadas a docentes, Equipo de Conducción y EOE, puede afirmarse que en los estudiantes del primer ciclo, un alto porcentaje de las familias ejerce violencia ya sea física, verbal o psicológica sobre ellos.

Esta observación nos llevó, desde el inicio de la práctica a generar diferentes interrogantes acerca de cuáles son las formas a través de las que se enseña y aprende el sostenimiento a un orden social desigual, a pesar de la vasta institucionalidad y normativa vigente en defensa de los Derechos del Niño/a y Adolescente que posee Argentina actualmente. Movilizándonos a realizar una investigación más profunda que nos permitiera comprender la influencia de los aspectos culturales, económicos, políticos e históricos que dan lugar a la producción y reproducción de estas prácticas disciplinarias.

Partimos de suponer que las formas de producción socio económica construyen formas de relación social y por lo tanto se propone interpelar la vinculación que tiene el modelo agro-exportador en estas prácticas disciplinarias vivenciadas y naturalizadas por estas familias en su vida cotidiana así como problematizar, instituciones sociales como la familia que sostiene y reproduce relaciones sociales asimétricas, desiguales y la escuela que interpela desde una perspectiva de derechos sociales las costumbres, el sentido común y la idiosincrasia de las familias radicadas en esta área rural.

La vida cotidiana, entendida como "...el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez crean la posibilidad de la reproducción social" (Heller, 1970:19), es analizada a partir de ese territorio concreto, comprendido no simplemente como la delimitación de un espacio físico, sino también, como un espacio simbólico en constante construcción social e histórica<sup>2</sup>; desde donde se puede interpelar e

2 Horacio Bozzano define a la Geografía de la siguiente manera: "Es la disciplina científica que, junto a otras, estudia las diferenciaciones en el espacio terrestre en sus lugares entendidas y explicadas como compleja, solidaria y contradictoria dialéctica de las relaciones entre procesos sociales y procesos naturales; o bien, de

interpretar acerca de cómo un modo de producción primario que naturaliza prácticas disciplinarias construye sujetos domesticados.

Ese territorio es donde se ejerce el poder y también se construyen los puntos de resistencia que están presentes en todas partes dentro de la red de poder, es decir, en términos de Foucault, donde hay poder hay resistencia ya que la resistencia no es una sustancia, sino que es una forma de poder. No estamos atrapados por el poder; siempre es posible modificar su dominio en condiciones determinadas y según una estrategia precisa. Tanto la resistencia como el poder no existen más que en acto, como despliegue de relación de fuerzas, es decir, como lucha, como enfrentamiento, como guerra, no es solo en términos de negación como se debe conceptualizar la resistencia, sino como proceso de creación y de transformación.

Para abordar la problemática nos propusimos como objetivo general analizar y describir las prácticas disciplinarias y su naturalización por parte de las familias; problematizando esa naturalización del castigo/ violencia, cuestionando las diferentes formas de resistencia que se entretienen desde la tradición en su vida cotidiana como objetivos específicos; a fin de facilitar la comprensión de la problemática social en cuestión desde una perspectiva que supere lo legal-normativo y que permita intervenciones sociales que aporten a la construcción de una sociedad más igualitaria.

Problematizar implica poner en duda todo aquello que se da por evidente, cuestiona algo que está constituido como incuestionable, constituyendo por encima de todo un método, un proceso de pensamiento. Podemos afirmar entonces, que la problematización, siendo un movimiento de análisis crítico, como punto de partida (vital en las Ciencias Sociales), constituye una herramienta fundamental para entender el cómo y el por qué algo se ha establecido como incuestionable, permitiendo explicitar nociones y esquemas de percepción naturalizados. Es una herramienta que permite interpelar y desnaturalizar lo dado, reflexionar sobre dis-

los actores que, con sus percepciones, intereses y acciones, construyen lugares en una relación perpetua entre hombre y medio." Bozzano Horacio, "Transformaciones en conciencia, en acciones y en objetos. Hacia una Geografía del siglo XXI", (on line), Dirección URL: [http://egal2009.easyplanners.info/area02/2024\\_BOZZA\\_NO\\_Horacio\\_R\\_.pdf](http://egal2009.easyplanners.info/area02/2024_BOZZA_NO_Horacio_R_.pdf)

positivos a fin de contribuir a diseñar intervenciones pertinentes en relación a la problemática local, permitiendo también reconocer a los problemas sociales como construcciones socio-históricas.

Se parte de problematizar la tradición, como forma de conservación de relaciones sociales. En este sentido, la vida cotidiana, las costumbres e idiosincrasia de las familias radicadas allí, forman parte de esta tradición que se sostiene a través del mantenimiento y perpetuación de relaciones sociales asimétricas, desiguales; resultado de modos de producción primario que configuraron sujetos, sujetados a una trama histórica localizada, expresión de un contexto histórico particular. Ello implica que, la problematización como estrategia de investigación: no se trata solo de interrogarse el “por qué” o el “para qué”, sino acerca del “como”; centrándonos en el problema a partir de una construcción y reconstrucción dialéctica.

La sistematización, como herramienta teórico metodológica de larga tradición en el campo disciplinar del Trabajo Social, posibilitó la realización de un trabajo reflexivo que facilitó problematizar, en el sentido anteriormente desarrollado, las intervenciones realizadas en la práctica institucional supervisada; permitiéndonos comprender, entender y visibilizar probables soluciones y/o formas de intervención que interpelen y modifiquen, de alguna manera, la realidad social.

Los aportes teóricos fueron divididos en cuatro capítulos, los cuales fueron atravesados por los datos de la realidad obtenidos de la sistematización de casos y el análisis de las entrevistas realizadas a los adultos responsables y los distintos profesionales intervinientes. Abordando la problemática en torno a las siguientes secciones:

1. Modernidad, modernización y sus aportes a las transformaciones de la familia.
2. El aporte del Modelo Agroexportador a la configuración de la familia tradicional, con un recorrido histórico del lugar.
3. Prácticas disciplinarias y conflictos intrafamiliares con una breve genealogía de la Escuela Moderna en la Argentina
4. Contribución del enfoque de derechos a la construcción de un orden social diferente.

Se suma al trabajo un capítulo más sobre la sistematización de la práctica.

5. Sistematización de la intervención social en trabajo social: experiencia en el marco de la práctica organizacional supervisada.

De este modo, a partir del recorrido planteado invitamos a los lectores a introducirse en la problemática y en las aproximaciones teóricas, conceptuales y de intervención que nuestra experiencia nos ha aportado para seguir pensando alternativas de transformación en escenarios sociales que reclamen la intervención conjunta entre los diferentes actores de la comunidad.



# **CAPÍTULO 1**

## **Modernidad y modernización: resistencia de una Sociedad Tradicional frente a la construcción de nuevos escenarios**

Antes del triunfo de la modernidad a fines del siglo XVII, el mundo se caracterizaba por la presencia de lo sagrado como centro de gravedad y eje articulador del espacio, el tiempo, la convivencia y el saber. Este carácter sacro que predominaba en las sociedades tradicionales conformando un orden social fundamentado en la existencia de Dios y en las instituciones clericales sufriría profundas transformaciones en sus estructuras sociales, políticas y económicas a partir de los siglos XVIII y XIX, produciendo una grave crisis en la sociedad tradicional. Estos cambios conducirían hacia un proyecto social racionalmente orientado que tuviera como fin principal el progreso moral y material de la sociedad, traducido en valores deseados por hombres, intelectuales y pensadores de la época como los de libertad, igualdad y fraternidad. Con el ideario del Iluminismo, esta postura reivindicaría la razón como reguladora del comportamiento humano, lo que habría conllevado a la modificación de todo lo existente. De hecho, el racionalismo teórico conceptualizó una realidad que pugnaba para su pleno desarrollo, el proyecto e intereses de una clase social concreta: la burguesía. No obstante, cabe destacar que las ideas aportadas por los filósofos de la Ilustración no pueden ser consideradas como una simple expresión ideológica, su actitud crítica, su rechazo al absolutismo político y la intolerancia tienen un contenido que aún mantiene vigencia.

Así, la Revolución Francesa se constituyó en la base político-ideológica de este movimiento que promovió el carácter laico del conocimiento, y a la ciencia como su herramienta fundamental. "La Modernidad, en este sentido, constituye un esfuerzo por rom-

per con la tradición, por salir de la inmadurez y animarnos, como proponía Kant, a pensar por fuera de lo prescrito, por fuera de la autoridad. La constitución de la subjetividad moderna, de ese cogito cartesiano, se entreteje en cuatro aspectos históricos claves, como fueron la Reforma, la Ilustración, la Revolución Francesa y la Revolución industrial” (Meschini, 2011:133).

La modernidad ha sido el resultado de un extenso devenir histórico, que presentó distintos elementos tanto de continuidad como de rupturas; que se desarrollaron y fueron fortaleciéndose en medio de luchas y confrontaciones.

Un proceso de carácter global en el cual lo económico, lo social, lo político y cultural se interrelacionan, avanzando a ritmos desiguales hasta configurar la moderna sociedad burguesa, el capitalismo y una nueva forma de organización política, el Estado-Nación. La nueva clase burguesa se fue constituyendo y consolidando junto con el proceso global de acumulación, en medio de luchas contra la nobleza y el sistema feudal, situación que confirió a esta clase un papel activo y revolucionario. En este combate fue ganando parcelas de poder, a la vez que iba elaborando un pensamiento crítico (racional) y una práctica de participación democrática, apareciendo nuevos proyectos de organización social y política. Proceso que converge en la actual generalización del mundo de la mercancía (que al expandirse sustituyó de a poco el valor de cambio por el de uso del dinero que reemplaza con su poder a la propiedad y a la renta de la tierra) y la consolidación de los Estados Modernos.

Partimos del hecho histórico de que no siempre hubo Estado, aunque sí sociedad. Es sabido que el Estado surgió con la sociedad de clases y la instauración de la propiedad privada. Si bien el concepto de Estado es central dentro del análisis político, es necesario reconocer que no es fácil definirlo, dependiendo el resultado de la perspectiva del autor que lo realice.

La organización estatal es un fenómeno eminentemente histórico; el Estado moderno surge y se desarrolla en Europa a partir del siglo XIII y hasta finales del siglo XIX, como producto histórico de determinadas relaciones sociales de poder en la transición del feudalismo al capitalismo, orientado a establecer un cierto orden

en un territorio determinado respaldándolo con una garantía coercitiva centralizada.

Si bien el surgimiento del Estado Moderno se remonta al siglo XIII, puede afirmarse que éste es el producto de un extenso proceso: histórico, político y socio-económico; rodeado de circunstancias históricas y condiciones que conformaron la nueva realidad estatal. En 1303 al negarse Felipe el Hermoso a obedecer una encíclica pontificia, se pone de manifiesto un quiebre de la supremacía Papal. Esta situación pone fin a las pretensiones culturales-ideológicas de la Iglesia y comienza el proceso de secularización que llevará a la Reforma, “la Reforma trajo como consecuencia la emancipación definitiva y total del poder del Estado respecto a la Iglesia, incluso en los estados católicos” (Heller, 1971: 73).

Entre 1400 y 1500 (Renacimiento - Humanismo) se produce una atomización política de los feudos que empiezan a dividirse en burgos, situación descrita por Ranke como “guerra general de todos contra todos” y que solo se supera finalmente con la aparición de las primeras monarquías nacionales (Francia, España, Inglaterra). El Estado nace, entonces, de la disolución del orden feudal y da lugar a la formación, con el tiempo, de los modernos Estados Nacionales.

Otros de los cambios que pueden enumerarse son el descubrimiento de nuevas fuentes de riqueza tanto en el continente como en América gracias a la era de las exploraciones geográficas; importancia de las nuevas rutas comerciales y el incremento de la comercialización; revolución en los métodos de cultivo; descubrimiento y difusión de la imprenta lo que significó el fin del monopolio cultural de la Iglesia; el descubrimiento y aplicación de la pólvora; que junto a la secularización y atomización ya mencionadas componen el marco o contexto histórico de este macro proceso.

En cuanto al aspecto organizativo, la administración y autoridad que eran de propiedad privada se convierten en propiedad pública; también el poder de mando se expropia en beneficio del príncipe absoluto primero y luego del Estado. Se requieren en esta fase un ejército permanente, organización fiscal y división racional del trabajo. Para sostener esta organización, a través de la política mercantilista, se fomentó el desarrollo capitalista a fin de fortalecer el poder político. Este tipo de emancipación del Estado: po-

lítica, militar y económica solo puede ser llevada a cabo por éste como unidad jurídica válida para todo el territorio y con un sistema de reglas y normas escritas.

Históricamente, se pueden definir distintos tipos de Estado:

El Estado Absolutista puede ubicarse en Europa entre el siglo XVI y finales del siglo XVII y estará representado teóricamente por Maquiavelo, Bodin y Hobbes. En ese periodo histórico la monarquía absoluta se transforma en el tipo de gobierno predominante en Europa. El término absolutista tiene estrecha relación con el concepto de poder consolidado bajo la tutela del monarca. Conciben el poder como de origen divino, que solo responde por sus actos ante Dios. Se caracteriza por la destrucción de las formas medievales de organización, por la concentración del poder con respecto a los reinos menores y su consecuente delimitación geográfica con la posibilidad manifiesta de imponer sus decisiones sobre los otros dentro de su territorio. Vale recordar el carácter profano de estos reinos separando los ámbitos religioso y político. Se presenta también un cambio en las estructuras sociales y económicas, dadas por el creciente desarrollo del comercio y la industria. Es con los estados absolutistas que las cuestiones de gobierno y administración comienzan a realizarse en términos de racionalidad y eficiencia. El surgimiento de éste tipo de estado obedece a factores militares y económicos más que políticos. Comienzan las grandes empresas colonizadoras de los reinos de España y Portugal en América y en otros continentes como Asia y África. La teoría económica ligada a esta concepción de organización política es el capitalismo mercantilista que opera sobre la base de un Estado soberano.

Las luchas religiosas de los siglos XVI y XVII, fueron también fundamentales a la hora de un tipo de concepción ideológica.

El Estado surge, según Hobbes, a partir de un contrato realizado entre individuos, es la suma de los intereses particulares y es el fundamento de la propiedad. Los individuos aceptan renunciar a sus derechos, es una opción de la razón la que lleva al hombre al contrato y a la sociedad. Para que el poder absoluto sea tal no existen limitaciones externas, salvo las que parten de la razón del propio soberano. (Abal Medina, 2003)

A partir de mediados del siglo XVII surge en Europa un movimiento que cuestiona el poder absoluto y sus pretensiones divinas.

El liberalismo, que particularmente se desarrolla en Inglaterra con plenitud en siglo XVIII, defiende los valores de la tolerancia y el respeto por la vida privada; pretende la restricción de los poderes del Estado promoviendo a los Estados Constitucionales, la propiedad privada y la economía de mercado competitivo.

El accionar del Estado Absoluto con su discrecionalidad entró en contradicción con los intereses de la burguesía hasta tornarse incompatibles, entonces se hizo necesario el establecimiento de un nuevo tipo de relación entre el Estado y la sociedad. La expresión intelectual e ideológica de la burguesía en alza, frente a la aristocracia y al clero, son la Ilustración y el liberalismo, que minan los soportes culturales del Estado Absoluto: razón versus tradición, ius–naturalismo versus legitimismo, Locke, Smith, Bentham y Ricardo en Inglaterra; Montesquieu, Voltaire y Rousseau en Francia; Pufendorf, Wolff y Kant en Alemania; Jefferson y los federalistas en Norteamérica. Utilitarismo e idealismo se combinan con los postulados de la economía política. La Revolución Gloriosa de 1688 en Inglaterra y la Independencia norteamericana de 1776 producirán los dos modelos de gobierno característicos del Estado Liberal: el parlamentarismo y el presidencialismo. (Kühnl, 1978:62).

Los caracteres generales de este nuevo Estado Liberal que ya se entiende como Estado de Derecho, según Elías Díaz son: imperio de la ley; división de poderes (legislativo, ejecutivo y judicial); legalidad de la administración; derechos y libertades fundamentales –garantía jurídico–formal y efectiva realización material (Díaz, 1972: 29).

El protagonista principal de este período histórico es la burguesía, un sector dinámico y de gran movilidad gracias al aumento del comercio y de la producción, que fue ganando lugar hasta convertirse en la fuerza política dominante al comienzo del siglo XIX.

La complejización de las relaciones sociales, políticas y económicas hizo que el Estado mínimo, característico del liberalismo resultara insuficiente; así es que muchos estados liberales comenzaron a brindar otros servicios, salud, educación, intervención en los conflictos capital-trabajo, etc. Dando origen al Estado de Bienestar, que surge en Alemania, en el siglo XIX, cuando se percibe la gran polarización y desigualdad que se produce con el “libre” juego del mercado. Es así que el canciller Otto Bismark implementó el seguro

social, siendo un fenómeno que rompe con la antigua concepción de beneficencia, por ser de característica automática y estar dirigido al asalariado. En un principio tuvo el objetivo brindar ciertas seguridades a los sectores más desprotegidos.

El Estado Keynesiano nace con la crisis de 1929 y se desarrolla después de la Segunda Guerra Mundial, su objetivo es la regularización del ciclo económico y evitar una nueva crisis.

La forma keynesiana que adopta el Estado de Bienestar a partir de los años '30 significa la creación de una economía mixta en la cual la lógica del mercado y la ganancia individual fuera moderada teniendo en cuenta el interés colectivo.

El Estado se convierte en el motor de la economía, procurando el pleno empleo. Hay un creciente desarrollo en los servicios educativos, de salud y en políticas de vivienda. Los sindicatos fueron legitimados como interlocutores con los empresarios para negociar las condiciones de trabajo.

En la década del '70 este modelo entra en crisis y comienza a vivirse un momento novedoso en la economía de los países centrales: la simultaneidad de inflación y recesión. El motivo detonante parece ser la crisis del petróleo pero las causas verdaderas estarían al interior de los estados de Bienestar, como el gran déficit fiscal entre otras, según las fuertes críticas y postulados neoliberales.

La creciente tendencia globalizadora, que se vio favorecida por la caída del de la URSS a fines de la década del '80, fue dificultando la tarea de los estados para regular y controlar sus políticas económicas. Para poder incorporarse a esta nueva fase del capitalismo los estados comenzaron un proceso de reestructuración no solo estatal sino societal.

Las transformaciones marcan un achicamiento de los espacios estatales, dando lugar al Estado Neoliberal, que propone entre sus reformas:

- el traslado de las decisiones económicas hacia las esferas del mercado, dejando las inversiones estratégicas en manos de las corporaciones económicas nacionales y transnacionales;
- la desregulación de la economía, eliminando la protección de algunos sectores económicos, permitiendo así la "libre competencia" que redundaría en baja de costos y de precios.

- Apertura de la economía nacional al mercado internacional. El proceso cuenta con capital extranjero para la radicación de empresas, compra de empresas públicas o préstamos para solventar subsidios y despidos masivos.
- Eliminación de controles y restricciones a la actividad financiera, progresiva eliminación y desgravación fiscal a las actividades relacionadas con lo financiero y las grandes empresas
- Disminución del gasto público
- Creciente proceso de flexibilización laboral, estas medidas buscan la radicación de empresas para producir a precios competitivos en el mercado internacional.
- Descentralización y reasignación de funciones del Estado con respecto a las provincias, responsabilizándolas de la educación y la salud.

Ahora bien, hasta aquí intentamos una suerte de síntesis que expone el proceso desde el feudalismo hasta actualidad pasando por los distintos tipos de Estado y sus características... ¿según quién? ¿Podemos afirmar que en América la historia fue igual?

### **¿Modernidad? La visión latinoamericana**

Retomando, podríamos decir que la idea de modernidad, correspondiente a procesos histórico-sociales ocurridos en Europa, pertenece a una observación eurocentrista del fenómeno social de la época que pretende expandirse y aplicarse hacia el resto del mundo. Así, la modernidad comienza a propagarse a través del mundo intentando homogenizar modos de vida o de organización social.

Esta expansión significará para América Latina el desarrollo de distintas modernidades y procesos de modernización iniciados en el campo político y cultural, pero fundamentalmente en el económico. Siendo la modernidad, un orden post-tradicional, básicamente, se convierte en productor de una gran diversidad de modos de vida y multiplicidad de influencias en cuanto a los hábitos.

Podríamos decir así, que el modelo eurocéntrico de desarrollo junto con la concepción unilateral de la historia, ha bloqueado el análisis teórico de las especificidades de América. En la historia

universal hay breves referencias a las culturas milenarias cazadoras-recolectoras y agro-alfareras de los imperios mayas, incas o aztecas; como si en dicha historia América comenzara con el llamado “descubrimiento”.

1492 es la fecha de nacimiento de la Modernidad. La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, pero nació cuando Europa pudo confrontarse con el Otro y controlarlo, vencerlo, violentarlo, cuando pudo definirse como un ego descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. El Otro no fue descubierta sino encubierto, en un proceso de encubrimiento de lo no europeo. Dar una definición europea de la Modernidad es no entender que la modernidad de Europa constituye a todas las otras culturas como su periferia. Fuimos la primera periferia de Europa (Dussel, 1992: 7-8).

El concepto de encuentro de dos mundos también es encubridor, porque oculta la dominación del mundo del yo europeo, sobre el mundo del Otro, del indio. No podría haber un encuentro entre dos culturas donde se respetara a los miembros como iguales, sino que era una relación asimétrica, donde el mundo del otro es excluido de toda racionalidad y validez religiosa posible (Dussel, 1992: 62).

Los pueblos originarios de América recibieron el impacto de la Conquista y el racismo, la explotación económica, la dominación política, la imposición de la cultura externa, que según Aníbal Quijano producen la “colonialidad del poder” negando lo amerindio e imponiendo lo europeo.

Solo redimensionando la historia latinoamericana con categorías propias, podríamos explicar aspectos como el comportamiento de los pueblos originarios con la naturaleza, los efectos de deterioro ambiental provocados tanto por la colonización hispano-lusitana como por la mono producción implantada por el capitalismo primario exportador del siglo XIX y el posterior proceso de industrialización que permitió ahondar el desarrollo desigual, consintiendo que el capitalismo europeo, principalmente el inglés, establezca las reglas de mercado a las nuevas repúblicas del continente.

Dice Wallerstein (2004) que si entendemos al capitalismo como proceso histórico inscrito dentro de un sistema mundial, lo que se ha venido desarrollando no son las sociedades sino el sistema

mundo, es decir, lo que ha continuado avanzando y reformulándose es el sistema capitalista mundial. Pero ese sistema mundo no es solo capitalista, es también moderno entonces el desarrollo se inscribe en los ideales de la sociedad moderna. ¿Pero qué es lo moderno? sino la cultura occidental creada en Europa y extendida a los pueblos del mundo mediante la conquista y la imposición de su proyecto civilizatorio.

Parafraseando a Dussel podríamos considerar que si bien pasaron 500 años desde la Conquista, serían apenas más de 200 desde la Revolución Industrial y la Revolución Francesa y aún tomando en cuenta la impronta de dominio político, económico y militar de la modernidad europeo-norteamericana, ese tiempo no habría sido suficiente para acallar las raíces de culturas milenarias –ignoradas y excluidas– que han sobrevivido hasta el presente y que tienen todavía potencial de humanidad para desarrollarse. Éstas igual que algunas minorías culturales europeas: gallegos, catalanes, vascos, diversas naciones culturales italianas, escoceses e irlandeses entre otros pueblos, luchan por el reconocimiento de su identidad, lo que permitirá abrir una riqueza cultural y humana que el mercado capitalista transnacional intenta soslayar bajo el imperio de las mercancías “universales”.

Tomando en cuenta esta visión latinoamericana de la modernidad no podemos dejar de mencionar a la Teoría de la Dependencia surgida en los años sesenta y setenta, la cual postula como premisas básicas: la relación directa del subdesarrollo con la expansión de los países industrializados; que subdesarrollo y desarrollo son distintos aspectos de un mismo proceso; que la dependencia no se limita a las relaciones entre países, sino que crea además estructuras internas en las sociedades (Blomström, 1990); y considera que el subdesarrollo no es ni una etapa de un proceso gradual hacia el desarrollo, ni una condición previa sino una condición en sí misma.

Entonces, considerando lo antedicho ¿estaríamos en condiciones de afirmar que en América Latina, ciertos componentes de los procesos de modernización se han desarrollado de manera incompleta? ¿Podríamos alguna vez ser como los que nos conquistaron o siempre seremos diferentes?

En América Latina el Estado neoliberal surge en un contexto histórico de transición entre los gobiernos militares y la democracia, con un marco internacional nuevo producido por la caída del muro de Berlín y la finalización de la guerra fría. Lo que hace que éste se entregue a la globalización de las economías y realice planes de ajuste para el pago de la deuda externa, siguiendo las pautas del FMI, BM, y BID. Desarticula el modelo de Estado intervencionista y procede a la privatización de las empresas estatales quedando a merced de los organismos internacionales. Permite fuertes inversiones privadas en emprendimientos urbanos y se produce la especulación inmobiliaria en zonas claves de la metrópoli.

Si bien el Estado se achica no se reestructura en sus políticas hacia el bien común haciendo recortes y reorientación del gasto social. Hay un aumento del déficit fiscal y regresión en la política tributaria, aumento de impuestos directos y al consumo. El impacto de las principales medidas económicas es alto, toda la situación se ve desmejorada por el aumento del desempleo debido a las transformaciones del mercado de trabajo y la implementación de la flexibilidad laboral. La ocupación de inmuebles desocupados y terrenos se multiplican. La fragmentación social produce que la clase media se empobrezca y se generen pobres nuevos y pobres estructurales, que no llegan a cubrir las necesidades básicas. Paralela y paradójicamente se produce un enriquecimiento sectorial a costa de los menos provistos. Estos nuevos ricos tienen acceso económico para sus nuevos lujos. "En los 90, buena parte de los países de la región han estabilizado sus economías, retomando el crecimiento e implantado modelos de economía abierta. Sin embargo la pobreza no ha disminuido y la desigualdad se ha incrementado. No se trata de una dualización de la sociedad, de excluidos vs incluidos, de pobres vs ricos. La situación es mucho más compleja. Inequidades tradicionales se suman a otras nuevas, produciendo una dinámica social en la cual los individuos y las familias luchan por integrarse o no ser excluidos, en un marco creciente de desprotección y debilitamiento de los canales de inclusión" (Minujín, 1999:55).

Cabe destacar, que el concepto de exclusión no es nuevo en América Latina y que puede relacionarse con marginalización, in-

formalidad, pobreza, privación, precariedad en los derechos sociales, falta de acceso a bienes, servicios y activos.

Ahora, haciendo eco al título inicial de este capítulo Modernidad y Modernización... ¿a qué nos referimos cuando usamos el concepto de modernización? Pudiendo definirlo, en línea general, como un proceso socio-económico de industrialización y tecnificación, un estado siempre futuro o porvenir, cuyo fin es llegar a la modernidad, cabe aclarar que se trataría de una teoría que habiendo traspasado las fronteras de su país de origen, Estados Unidos, produce un cambio integral provocando impulsos capitalistas similares en Europa, Rusia, Japón y en algunos países emergentes. Se pueden entender como cambios estructurales básicos en esta fase de la modernidad algunos elementos claros: complejidad social, democratización, burocratización, promoción de prácticas de acumulación capitalista, urbanización, industrialización e intensificación en las comunicaciones. En su comienzo, la modernización tiene un gran impacto sobre el crecimiento demográfico, que luego aminora su expansión.

La Teoría de Modernización surge en las décadas del cincuenta y sesenta, como respuesta frente a la percepción del comunismo como una amenaza regional (pues el mismo ofrece un modelo de desarrollo rápido y convincente) por parte de las potencias occidentales, encabezadas por los Estados Unidos. Este bloque centra su preocupación, teóricamente, en los intentos fallidos de los países del tercer mundo por implementar modelos de desarrollo basados fundamentalmente en la sustitución de importaciones y la producción y consumo internos; desplegando así un modelo de desarrollo conocido como la Teoría de la Modernización. Centraliza su argumento en la necesidad de hacer cambios profundos en los valores y estructuras sociales de los países en vía de desarrollo para alcanzar la industrialización y prosperidad económica de las sociedades modernas. Esta teoría le asigna un papel preponderante al estado, que deberá ser, fuerte y estable para llevar a cabo la tarea de modernización. Puede notarse la influencia de esta teoría, que para que los países en vía de desarrollo llevaran a cabo esta tarea satisfactoriamente, durante la época de los setentas sucumbieron a las dictaduras militares la mayoría de países Latinoamericanos. Podemos observar que las propuestas de esta teoría son basadas

en gran parte en el desarrollo histórico de los países del Norte; por ende, en un modelo euro-centrista cuyo argumento se limita a imponer una serie de valores ajenos a aquellos de los países del Sur.

El desarrollo se ha empleado como concepto sinónimo de progreso y evolución; y como paradigma social surge después de la Segunda Guerra Mundial en su contexto geopolítico.

Para comprender cómo se introduce la modernidad a un país es conveniente subrayar dos características en este proceso: su carácter global y acumulativo (desarrollo de técnicas, conocimientos, instrumentos, clases, ideologías, instituciones, etc.) y su carácter expansivo (proceso originado en Europa y propagado por el mundo como forma imperialista).

La Teoría de Modernización divide las sociedades en dos tipos:

**Sociedades Tradicionales**, caracterizadas por una dinámica social de relaciones interpersonales con enlaces emocionales y afectivos; un importante componente religioso influyente sobre la vida cotidiana; la población es predominantemente concentrada en áreas rurales; la estructura social es altamente estratificada y las posibilidades de movilidad social son limitadas; y sus economías dependen principalmente de la agricultura y otros productos primarios. Para esta teoría, todos estos factores son impedimentos para el libre desarrollo de un mercado capitalista.

**Sociedades Modernas**, caracterizadas por relaciones sociales de tipo impersonal y de carácter neutro; las cuales son consideradas óptimas para la implementación de un mercado capitalista.

Todas estas transformaciones operan sobre lo social, incluyendo a la vida cotidiana, que termina por ser programada, organizada, controlada. Se manipulan las conciencias, se desvía la energía hacia la visión espectacular del mundo; es decir, se tiende al predominio de la apariencia sobre la realidad, a través del consumo dirigido y manipulado mediante la publicidad.

Si hay un rasgo distintivo en los trabajos contemporáneos sobre modernización, es su análisis sobre la crisis ecológica, la globalización, la debilidad de las fronteras y la no necesidad del estado, sus consecuencias y crisis en un momento histórico llamado posmodernidad. En otras palabras, la destrucción de la utopía de las promesas de la modernización. Fue Ulrich Beck con *Sociedad del Riesgo*, quien instó a repensar el estudio social demostrando que las ideologías del pasado ya no podrían explicar por sí solas el mundo, debido al daño ecológico, la crisis del trabajo, el feminismo y el cambio cultural entre otros fenómenos.

Muchas de las transformaciones de la modernización se han realizado, sin ser acompañadas por procesos de modernidad, aludiendo a las dimensiones culturales e identitarias de esos cambios.

Refiriéndose a la modernidad varios autores (Calderón, Hopenhayn y Ottone, 1993; Giddens, 1995; Wagner, 1997) consideran otras dimensiones como la promoción de la libertad social e individual, expresados en la ampliación de los derechos de niños y mujeres, cuestionando el poder patriarcal al seno familiar; el desarrollo de las potencialidades individuales; el carácter de reflexividad (Giddens, 1995) sometiendo la actividad social y a la familia a revisión continua, a la luz de las nuevas informaciones o conocimientos; la defensa de la diversidad y el aumento de la tolerancia; la autonomía de la ética individual en especial respecto al ejercicio de los derechos reproductivos y en lo referente a la moral sexual; estas dimensiones generarían un tejido social intercultural que incorpora la diversidad en los estilos de vida, en las formas y estructuras de las familias.

Según la Teoría de la Modernización tenemos características bien disímiles entre la sociedad tradicional y la sociedad moderna, esto nos lleva a preguntarnos ¿conviven en la actualidad estos dos tipos de sociedad? ¿Cómo se estructuran las relaciones familiares en estos modelos?

## **Las Familias y sus transformaciones**

Al referirnos a la modernización y a los procesos sociales y económicos, siguiendo a la autora Irma Arriagada, podemos indicar

como los relativos a los cambios en las estructuras y funcionamiento de los hogares y de las familias a los siguientes:

- Cambio en los procesos productivos: generado por la industrialización, por el paso del trabajo rural al urbano; economías globalizadas y terciarizadas, con preeminencia de mercados.
- Modificación en la composición demográfica.
- Nuevas pautas de consumo y trabajo.
- Acceso masivo pero segmentado a bienes y servicios sociales: educación, seguridad social y salud que amplía la atomización y desigualdades sociales.

Estas modificaciones de las condiciones básicas de vida producidas por los grandes procesos asociados a la globalización y a la modernización influyen de manera central en la percepción que las familias tienen de sí mismas. Uno de los aspectos que distingue la modernización de la modernidad es el tema de la autoridad paterna en la familia, justamente los cambios que se han producido a su interior y las dimensiones más ligadas a los procesos de identidades sociales tendientes a generar una creciente autonomía, en especial por los cambios de los papeles sociales de las mujeres. En la familia patriarcal del siglo XX se establece una nítida diferenciación entre lo público y lo privado y una clara diferenciación sexual del trabajo entre hombres y mujeres. Al hombre le corresponde constituir una familia, a partir de relaciones estructuradas muy claras de autoridad y de afecto con la mujer y los hijos, con dominio en el espacio público que le permitan proveerla, protegerla y guiarla. La mujer, por su parte, debe complementar y colaborar con el marido/padre (Olavarría, 2000: 25-26).

Los acelerados cambios sociales, económicos y culturales complejizan las relaciones internas de las familias incidiendo en las mentalidades y las prácticas sociales, al convivir nuevos valores como la autonomía, la reducción de la maternidad y la independencia económica femenina, con lo antiguo (dependencia subjetiva, división del trabajo doméstico según género). Sintetizando, la modernidad en la familia se expresaría en el ejercicio de derechos democráticos, de autonomía de sus miembros y de mayor equidad.

Es preciso indicar que la búsqueda de la diferenciación entre procesos de modernización y modernidad es de tipo analítico ya que estos conceptos se encuentran muy interrelacionados.

Así, los cambios que han generado los procesos de modernización y modernidad en la familia marcan un quiebre de la dicotomía privado-público y en el funcionamiento de las familias que redefinen la relación sociedad-familia (Arriagada, 2001)

Sin embargo, el cambio no es tan rápido como sería deseable, debido al propio proceso de modernización. En efecto, la dominación patriarcal es puesta en cuestión por los procesos de urbanización y modernización, manifiestos en el cambio en la posición social de la mujer. El lugar del hombre queda desdibujado; las bases de su autoridad, desgastadas. Frente a esto, una de las salidas es tratar de imponer su voluntad al resto de los miembros de la familia de manera autoritaria y violenta (Jelin, 1993: 13).

Sin duda esta conducta cultural, que puede ser modificable, tiene su raigambre en la relación asimétrica entre hombres y mujeres manifiesta en la organización familiar patriarcal tradicional, en la cual el poder se expresa de múltiples maneras incluyendo la violencia física, naturalizándola en las relaciones de género.

La naturalización que rodea estas formas de violencia insidiosas, silenciosas, vividas como “naturales”, llevan a estos sujetos a considerarse “inferiores” o “incapaces” y a juzgar inútil el esfuerzo de producir algún tipo de cambio para sus vidas o la de sus familias, sucumbiendo muchas veces en un efecto paralizador, de apatía, indiferencia y escepticismo, sin reconocimiento de la fortaleza de los derechos ciudadanos que los asisten, e impidiéndoles, por ende solicitar ayuda<sup>3</sup>.

3 Protocolo de violencia y guía de prevención y atención de víctimas de violencia familiar y sexual para el primer nivel de atención. Programa Provincial que se crea bajo la dirección de la Subsecretaría de Coordinación y Atención de la Salud, en coherencia con la concepción de la violencia como un problema social complejo que atraviesa en sus determinantes y consecuencias a todos los sectores organizados de la sociedad: Salud, Educación, Justicia, Desarrollo Humano y Seguridad.

No será posible mitigar los efectos terribles de esta realidad hasta que las familias, los gobiernos, las instituciones y la sociedad se decidan a afrontar directamente el problema. Las mujeres y los niños tienen derecho a la protección del Estado, inclusive dentro de las paredes del hogar, y esto debería ser así, aunque la realidad nos choque con preceptos tan arraigados en nuestra sociedad como la idea de que la familia, la mujer y los hijos son parte de la pertenencia del hombre de quienes puede disponer a su antojo.

La incorporación de la institución familiar en el análisis de los procesos sociales, económicos y políticos de la región –tomando en cuenta tanto los procesos sociales de producción y reproducción como el mantenimiento de la cotidianidad– procede de varias transformaciones ocurridas durante las últimas dos décadas, considerando en primer lugar, la crisis del paradigma desarrollista.

Así el desarrollo se ha caracterizado por la definición de modelos de vida, ha requerido de hombres y mujeres para ser llevado a la práctica. La hegemonía del desarrollo ha implicado “no solo un polo de consentimiento en contraposición a otro de coerción, sino como una síntesis en si misma de consentimiento y coerción” (Anderson, 1988:42) en virtud de emplear variedades discursivas, medios sutiles y una renovación constante en su ideología. Dicha hegemonía:

Se ejerce fundamentalmente a través de la producción de un modo de vida– en el que las prácticas vinculadas a la producción económica ocupan un lugar clave donde las prácticas habituales, íntimamente ligadas a lo que llamamos cultura, inscriptas en textura de la experiencia cotidiana, van a producir efectos decisivos sobre la manera en que esa sociedad percibe y reproduce una visión del mundo, de los objetos, de los hombres y de la historia. Es decir, una sociedad produce simultáneamente las formas de vida práctica y las justificaciones teóricas que dan cuenta de las mismas (Alapín y Mariano, 1998:2).

De esta manera, el desarrollo como paradigma logra renovarse a través de nuevos enunciados, creados para dar respuestas a catástrofes ambientales, sociales, políticas y culturales, manteniendo su hegemonía como modo de vida

universal a pesar de las distintas críticas realizadas desde diversas prácticas locales. Haciéndose visible la otra cara del desarrollo: la pauperización cultural, la cooptación e invisibilización de expresiones de vida que no encajan, la deshumanización y el aumento de la pobreza, pilar éste que sostuvo la validez ética y social del paradigma (Gómez, Hernández; 2014:12).

“La sociedad argentina, al igual que otros países latinoamericanos, ha tenido un desarrollo particular en el contexto de la modernidad, a partir de una historia marcada por fuertes procesos de integración - desintegración en relación al desarrollo de la modernización técnico instrumental donde se entrecruzan lo tradicional y lo moderno, lo autóctono y lo occidental en términos del desarrollo capitalista, donde también la dimensión cultural ha marcado un largo proceso de entramados en el que el disciplinamiento modernizante ha implicado altos costos sociales, económicos y políticos en la ruptura entre lo material y lo simbólico, entre lo esperado hegemonícamente y lo deseado desde la sustantividad subjetiva y social, donde interjuegan permanentemente el deseo emancipatorio y el pensamiento y lugar subordinado en las relaciones de producción del mundo capitalista” (De Jong, 2000:2).

## Las familias en el lugar

La zona considerada para el estudio es el Paraje Pavón, entendiéndose a este espacio geográfico a modo de locus de resistencia del modelo de acumulación agro exportador desde el cual se configurarían las relaciones sociales que dan lugar a una forma de Estado Nación, liberal oligárquico guardián de las condiciones necesarias para la producción – reproducción de sistema capitalista, que permitió la emergencia de las condiciones socio históricas para la construcción del discurso higiénico-moral, que articuló un sistema de intervención estatal tutelar-represivo que produce “...cambios que profundizan las desigualdades sociales históricas, que se traducen en la división entre burguesía y proletariado, entre lo públi-

co y lo privado, entre el mundo doméstico y el mundo social...” (De Jong; 2000:1).

Resulta oportuno hacer una breve reseña en cuanto a la historia y ubicación geográfica de la zona en cuestión. Paraje Pavón es una localidad del Partido de General Lavalle, Provincia de Buenos Aires; ubicada a 40 km aproximadamente del casco urbano, su ingreso es por la ruta 11 interbalnearia a la altura de la localidad de Mar de Ajó del Partido de La Costa en el km 344. Su acceso es a través de una única calle asfaltada de doble mano, denominada Avenida Galo Lavalle, con un tramo aproximado de cuatro kilómetros que termina en una bifurcación a donde se une con la antigua ruta provincial 11, aún de tierra. En los alrededores de esa confluencia se encuentran la comisaría, el jardín de infantes, las escuelas primaria, secundaria y la de modalidad especial, además de los dos almacenes de campo que aún funcionan como centro de reunión para las distintas actividades sociales. La calle de acceso tiene la particularidad de contar con 9 garitas de parada de colectivo urbano, el cual une al Paraje con el centro de Mar de Ajó; siendo este servicio prestado por el Municipio de La Costa. La distribución de las viviendas tiene relación con estas garitas, siendo su concentración mayor entre la garita 4 y 5, donde los terrenos son de tamaños más reducidos, similares a los de cualquier casco urbano. Pero además en la zona existen quintas, muchas de las cuales son casa de fin de semana de personas que viven en la zona sur del Partido vecino, o parcelas de una o varias hectáreas en las cuales se realiza cría de pequeños animales como aves, conejos o cerdos. Se acostumbra también tener corrales pequeños en las viviendas y caballos que son utilizados como medio de transporte, trabajo o de recreación. En la garita 3, se encuentra el único centro de atención primaria de la salud, que funciona junto a la Delegación Municipal dependientes del Municipio de General Lavalle.

A lo largo del recorrido de la calle de acceso y sobre la derecha de la mano de entrada pueden observarse distintos sitios que lo ligan con el Partido de La Costa como el autódromo, el basural a cielo abierto y el cementerio, también el pozo de bombeo de residuos cloacales de la Cooperativa que opera en Mar de Ajó.



Realizando un breve recorrido histórico a fin de contextualizar y enmarcar la vida cotidiana de las familias que habitan en el lugar, es importante señalar que el Partido de Rincón de Ajó fue creado

por el gobernador Rosas el 20 de diciembre de 1839; dato que no es menor en la construcción de la resistencia y que será ampliado en el próximo capítulo.

El viejo camino de la Costa, que servía de acceso a los incipientes balnearios de la costa bonaerense, tenía una parada distintiva en los Pagos de Ajó, denominación que poseía la zona hacia fines del siglo XIX y comienzos del Siglo XX; dicha parada era la Esquina de Campo, conocida como Almacén Pavón. En aquella época, los hacendados, solían poseer almacenes para abastecimiento y esparcimiento del personal. Esos almacenes eran muy frecuentemente ubicados en los extremos de cada campo, sirviendo a la vez como hitos demarcatorios de la propiedad. Es por eso que se conocían como “Almacenes”, “Esquinas” o también “Pulperías”.

Este Paraje es un lugar particular, como atrapado en el tiempo y en la historia. Posee una población, de 942 personas según datos del último Censo Poblacional (INDEC, 2010). Fuertemente inscripta en las tradiciones criollas, que se acentúan en sus costumbres y sus fiestas. Los fines de semana se realizan encuentros en el Almacén Pavón o El Rincón Criollo, donde los vecinos suelen juntarse a jugar a las cartas, las bochas, la taba o a comer asado y tomar vino. Siguen funcionando aún como pulperías, como lugar de abasto y esparcimiento, configurándose a veces, en el paseo dominical de algunas familias en especial si éstos se desempeñan como puesteros en las zonas rurales cercanas. Se acostumbra los bailes populares, las guitarreadas, las domas y carreras cuadreras donde se realizan fuertes apuestas y en más de una ocasión terminan con alguna reyerta. No es raro ver a la gente de la zona con ropas de fajina campera: bombacha, botas o alpargatas y boinas tejidas a la usanza sureña.

Las familias de los niños que concurren a la escuela, “constituyen ese territorio concreto, donde se puede interpelar e interpretar acerca de cómo las prácticas disciplinarias construyen sujetos domesticados<sup>4</sup> en la vida cotidiana, entendida como “...el conjunto

4 Esther Díaz E en el capítulo titulado “El individuo domesticado” en su texto “La filosofía de Michel Foucault”, 2005; va a señalar que “los procesos jurídicos, carcelarios, médicos, laborales, educativos y militares de la modernidad conllevan en sí un afán individualizante capaz de atrapar en sus “cuadrículas” a cada persona y

de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1970b:19). Para esta autora, la vida cotidiana se caracteriza por ser heterogénea y jerárquica entendiendo a la heterogeneidad como aquello que alude a que los diversos ámbitos en que nos movemos son distintos en contenido y significación mientras que la jerarquía da orden a la vida cotidiana y varía en cada época en función de las estructuras económico–sociales. La relevancia que tiene la vida cotidiana, entonces, no sólo se da por la forma de reproducción social, sino también por la manera de asegurar la continuidad de las formas de vida del ser humano. Afirma, que «la reproducción del hombre particular es siempre la reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto» (Heller, 1970ª: 22). El ser humano debe aprender a hacer, dicho aprendizaje ocurre porque se vive con otros seres y porque para sobrevivir en el mundo el sujeto debe aprender a usar los objetos y a hacer determinadas actividades. Problematizar la vida cotidiana es “meterse” en el modo de vida de los individuos, es desenredar lo que aparentemente es normal y percatarse de lo simbólico de cada estilo de vida, es darse cuenta de que existe un sistema social que te agobia con una serie de normas a cumplir, o que te obliga a disminuir la posibilidad de ensayar respuestas diferentes. El estudio de lo cotidiano posibilita comprender los nudos que mantiene la red social, con el propósito de reflexionar hasta qué punto la vida cotidiana facilita ser un individuo libre, promover o exponer visiones diferentes de comportamientos y compromisos propios, que construyan una cotidianidad más intensa y llena de perspectivas individuales y sociales; permitiendo desnaturalizar lo que es parte de la vida cotidiana; por ejemplo la violencia.

Al presentarse como algo natural, la vida cotidiana, muchas veces muestra su incapacidad para cuestionarla y concebir formas

de identificarlas con precisión...Lo normal es cumplir las leyes. Si se las violara se sufrirá encierro, vigilancia, acecho.... En una sociedad regida solamente (fundamentalmente) por leyes, *todos* deben acatar esas leyes: en una sociedad reticulada por normas (aun cuando las leyes aún siguen vigentes), *cada* institución, a su vez, particulariza. Existe una prescripción: diferenciarlas las particularidades dentro de cada institución para no someterlas a disciplinas idénticas”

alternativas distintas de vida que no sean simplemente la reproducción de lo diario. Frente a la interpelación acerca del modo de relación intrafamiliar de las familias que habitan el territorio en estudio, la violencia aparece en un contexto de justificación para los padres con quienes se mantiene un vínculo distante y en ocasiones conflictivo desde la escuela; considerando que ambas instituciones sostienen una lógica diferente en cuanto a la concepción del niño.

Kisnerman señala que la vida cotidiana “Determina el lugar donde es producida la existencia social de los seres humanos”. La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato, está en todos lados en todo momento. Entonces cualquier evento que tiene lugar (y del que somos partícipes) y que ocurre cada día es nuestra cotidianidad, “el particular forma su mundo como su ambiente inmediato. El ámbito cotidiano de un rey no es el vino sino la corte” (Heller, 1970<sup>a</sup>:25). Así, la escuela, puede ser considerada como ambiente inmediato; por lo tanto, componente y parte esencial de la vida cotidiana.

En relación a lo educativo el Partido de General Lavalle cuenta con establecimientos todos de gestión estatal, y muchos de ellos con característica de ruralidad.

La escuela en la que realizamos el estudio cuenta con estas características, pudiendo afirmarse que sobre la matrícula escolar y a partir de entrevistas realizadas a docentes, Equipo de Conducción y E.O.E., un alto porcentaje de las familias ejerce violencia ya sea sexual, física, verbal o psicológica sobre los estudiantes del primer ciclo.

Esta observación nos lleva a problematizar y repensar el concepto de familia e interpelarnos, sin ánimo de generalizar, qué sucede en este paraje, en esta sociedad que mantiene un fuerte eslabón con el pasado en sus hábitos, para seguir reproduciendo un modelo patriarcal tan arraigado; qué relación e influencia tiene el modelo agro-exportador en estas prácticas disciplinarias vivenciadas y naturalizadas por estas familia en su vida cotidiana y cómo hacemos para reflexionar acerca del sentido de pensar desde la especificidad política e histórica de la misma sin detenernos solo en el hacia o sobre ella.

## **CAPÍTULO 2**

### **Aportes del Modelo agro-exportador a la configuración de la familia tradicional en el lugar**

Las luchas por la independencia de la colonia española dieron paso a la gestación de nuevas formas de Estado, el cual consigue consolidarse en la segunda mitad del siglo XIX, tras grandes transformaciones: por un lado, un largo periodo de luchas internas entre las provincias por la definitiva organización nacional, y por otro, una serie de medidas tomadas por el naciente gobierno independiente. Esa consolidación es estimulada por los Estados Europeos porque necesitan Estados estables y capaces de garantizar la creciente demanda de materias primas para sostener el pleno desarrollo industrial que requería el capitalismo mercantilista. Con la formación del Estado-Nación se promueve así, la inserción del país al sistema capitalista mundial a través del desarrollo socio-económico basado en la exportación de materias primas, con un modelo de acumulación agro-exportador (modelo centrado en las exportaciones agrícolas-ganaderas y en la importación de bienes y servicios) apoyado en la división internacional del trabajo.

La entrada de Argentina a la modernidad se inicia, conforme a un modelo ideológico liberal, de régimen oligárquico, conservador y que participa a las elites (agroexportadoras) en la formación y constitución del gobierno, que pone el acento en la instauración de un patrón cultural basado en valores occidentales hegemónicos y la idea de progreso desde una perspectiva positivista.

En Argentina la lucha entre civilización y barbarie, entre provincia y capital, había marcado el desprecio por los sectores populares, constituido por los nativos, criollos y masa de inmigrantes pobres (Rozas Pagaza, 2001: 40-41). Se asocia la barbarie a una

Argentina atada al pasado, a sus orígenes tanto españoles como aborígenes (Carballeda, 2000).

Durante el periodo colonial, así como en el proceso de formación y consolidación del Estado Nacional, la apropiación privada de la tierra se llevó a cabo mediante la expulsión de los pueblos originarios. El mundo hispano ocupó espacios hasta donde pudo, dejando fronteras abiertas que se fueron empujando hacia el sur y oeste de la provincia de Buenos Aires, relacionadas a la necesidad de extender las fronteras productivas teniendo en cuenta la vinculación del país al capitalismo internacional.

Fue hacia el sur del río Salado donde la extensión se hizo más notoria, originando una zona de latifundios ganaderos, en donde los hacendados concentraban las fortunas más grandes de la provincia de Buenos Aires hacia mediados del S XIX. Más allá de Chascomús (antes puesto de frontera) se funda Dolores en 1817 dando comienzo a un periodo de expansión, que abre un proceso de poblamiento y organización de la nueva frontera. En 1825 se funda Tandil y una comisión formada por Rosas, Lavalle y el agrimensor Senillosa incluyen a la zona del actual Partido de General Lavalle en el proyecto de urbanización de Dolores y de Monsalvo.

Hacia 1827, Juan Manuel de Rosas, alcanza en la línea de fuertes una paz relativa con los pobladores originarios a través del pago de tributos destinados a ganar su amistad, postura que se consolidaría con su campaña al desierto de 1833. Esta empresa mantiene una impronta de intimidación y no de conquista como política de frontera, en un contexto en el cual el Restaurador ejerce el dominio político de la provincia.

“En la expansión ganadera en la campaña de Buenos Aires (1810-1852) se examina la etapa de formación del sector sin duda más importante dentro del grupo (dominante): el de los terratenientes de la provincia de Buenos Aires; el estudio intenta mostrar como la producción primaria fue, a la vez, una oportunidad y un refugio para los sectores altos de origen urbano (mercantil y burocrático) en una economía dislocada por los efectos de la introducción del libre comercio...” (Halperin Donghi, 1969:17)

Esta nueva clase terrateniente, que no es solo dominante sino dirigente, elabora un sistema de explotación de recursos y optimización de los factores de producción, favoreciendo y utilizando a

su vez, la reforma político administrativa de 1820 y el advenimiento del Rosismo.

La nueva frontera que habría duplicado la superficie explotable, impulsada desde los diferentes gobiernos, empujó a los grupos aborígenes e implicó la puesta en producción de la tierra, que fue quedando en manos privadas mediante sucesivas formas de entrega en usufructo o propiedad: moderada composición o remates desde la época colonial hasta inicios de la década de 1820<sup>5</sup>, que coexistieron con las donaciones del Directorio entre 1818 y 1822, mayormente en la frontera sur. A partir de 1822 se implantó el régimen de enfiteusis, que reemplazó a la moderada composición y a las donaciones del Directorio, consistiendo en la entrega de tierras del Estado en usufructo por lo que se debía pagar un canon. Las formas legales que lo rigieron fueron variando a lo largo de los casi veinte años de su vigencia, modificaciones en cierto sentido atribuibles a la imprevisión de los primeros decretos, que dejaban vacíos jurídicos para algunas cuestiones particulares, pues el tema se tornaba demasiado complejo como para contemplar todos sus aspectos, y por lo mismo daba lugar a pleitos entre vecinos o a ciertos abusos (Infesta; 2007).

En 1829 el gobierno de la provincia de Buenos Aires decreta la colonización de las tierras conquistadas, permitiéndole la posibilidad de convertirse en propietarios a quienes las tengan por 10 años. Esta situación favorecería a la burguesía comercial porteña que accede así, a convertirse en terrateniente. Dicho decreto manifestaba que cada poblador contaba, con diez años para disponer libremente de su propiedad (el derecho que caducaba en 1839) y cumpliendo con unas pocas condiciones del decreto, la concesión de las tierras pasaba a tener carácter de posesión, aunque no tuvieran consigo los títulos correspondientes. Estas facilidades no pu-

5 El sistema de moderada composición, reglado por Cédula Real de 1754, se aplicó en esta zona desde los últimos años de la colonia hasta 1810, para luego intensificarse a fines de esta década. Consistía en denunciar un predio considerado "baldío" o "realengo"; luego de mensurar, tasar y abonar en proporción a lo medido, se escrituraba. Ver BANZATO, Guillermo *La expansión de la frontera bonaerense. Posesión y propiedad de la tierra en Chascomús, Ranchos y Monte. 1780-1880*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, 2005, p. 47.

dieron ser cumplidas del todo, y los terratenientes pusieron como excusa a los malones. Rosas por decreto en mayo de 1838, tornó a estos enfiteutas en propietarios territoriales; labradores y pastores que estuvieran habitando la tierra y que la trabajaran; procurando dejar sin este beneficio a los que solo pretendían ser propietarios sin habitarla como patrones de estancia, con residencia en Buenos Aires o en Europa. Esta situación daría lugar un año más tarde a la “Revolución de los Libres del Sur”, que estallaría en la ciudad de Dolores, provincia de Buenos Aires –baluarte político de Rosas– de la mano de un grupo de estancieros perjudicados y que se sentían afectados por la duplicación del canon de enfiteusis, con la finalidad de terminar con su gobierno. La revolución habría sido financiada y auspiciada por el gobierno de Francia quien pretendiendo un privilegio comercial, habría bloqueado el puerto de Buenos Aires declarando hostilidades al gobierno bonaerense que funcionaba en ese momento como gobierno nacional, ya que representaba internacionalmente al resto de las provincias. El estallido finalmente no prosperó, y al perder en la batalla de Chascomús, la mayor parte de los estancieros huyeron guiados por Rico, uno de los líderes de esta revolución, hacia la Bahía de San Borombón, donde se embarcaron en naves francesas que participaban del bloqueo en el puerto del Rincón del Tuyú (actual General Lavalle), dirigiéndose a Montevideo para sumarse luego al ejército de Lavalle. Este levantamiento debe inscribirse en el marco de una acción contra Rosas mucho más vasta, protagonizada por el general Lavalle, quien hizo su base en Entre Ríos, para finalmente desembarcar en la margen del río Paraná y avanzar sobre Buenos Aires a mediados de 1840 (Luna F, 2003: 34).

La campaña bonaerense en la primera mitad de siglo XIX en Argentina se caracterizó por ser una sociedad de frontera, un mundo rural dinámico, abierto y móvil. De hecho, el proceso de construcción del Estado debió batallar con ese mundo social heterogéneo que tenía un entramado de relaciones sociales estrechas entre sí, pero de relaciones muy laxas con el poder estatal que pretendía institucionalizarse. A su vez las comunidades fueron partícipes activas de las políticas facciosas, de la consolidación del caudillismo y del ingreso de los sectores subalternos a la vida política. Sin embargo, más allá de esa dinámica, ese espacio social fue percibido por

la elite ilustrada urbana como un mundo rústico y de costumbres bárbaras (Lionetti, 2013:1).

Rosas que habría asumido la gobernación de Buenos Aires ejerciendo una enorme influencia sobre todo el país hasta su caída en 1852, se opuso durante toda su gestión a la organización nacional y a la sanción de una Constitución, lo que hubiera significado la pérdida de la hegemonía porteña. En la batalla de Caseros Urquiza, su ex aliado, derrotó a Rosas con el ejército Grande, su caída parecía poner fin a las disputas provinciales; sin embargo, los enfrentamientos continuarían como parte de este costoso y complejo proceso de consolidación nacional.

En 1861 tuvo lugar la batalla de Pavón en la que el general Bartolomé Mitre, que comandaba las fuerzas porteñas, vence a las tropas de la Confederación Argentina, al mando del general Justo José de Urquiza. Así, Pavón abrió el camino a la organización nacional y puso fin a la separación entre la Confederación Argentina y la provincia de Buenos Aires. Luego de esa batalla y tras la convocatoria a los representantes de todas las provincias con el objetivo de elegir autoridades nacionales, la asamblea de electores en 1862 elige por unanimidad a Bartolomé Mitre como presidente. Quedando con su gobierno de manifiesto el objetivo de la defensa de los principios liberales, representados en el imperio de la libertad civil, política y económica y el predominio de la "civilización" urbana sobre la "barbarie" rural; lineamientos que fueron continuados por la fórmula Sarmiento/ Alsina al sucederlo después de los comicios de 1868.

Durante este mandato, el Partido Liberal gobernante, se habría dividido en dos: un grupo seguidor de Alsina llamado Partido Autonomista y otro leal al ex presidente Mitre. Estos bandos recrudecieron sus enfrentamientos de cara a las elecciones presidenciales en Abril de 1867; pero el primer desafío era la renovación de diputados nacionales en la provincia de Buenos Aires en Febrero de ese año. Pasadas unas semanas desde el primero de los comicios, la legislatura porteña proclama la victoria del Partido Autonomista; los mitristas reclaman fraude y anuncian su desconocimiento a los diputados electos, pero a modo de estrategia no se alzaron contra el gobierno esperando las elecciones presidenciales. En ese contexto, el reclamo puede verse como lógico ya que

habrían sido electos a diputados, entre otros, Leandro N. Alem, Carlos Pellegrini y Bernardo de Irigoyen, es decir, lo más reformista de la élite dirigente.

Al ganar los autonomistas las elecciones presidenciales, siendo electo Avellaneda, Mitre y sus seguidores se lanzaron a una conspiración abierta. Sarmiento, aún en ejercicio, sabía que tramaban una revolución y decidió alejar a los jefes de las fuerzas que respondían a Mitre.

Los jefes de la revolución se habían trasladado a interior de Buenos Aires, dispuestos a reunir sus tropas entre los gauchos de las estancias, pues la estructura de las milicias solía apoyarse en éstas, ya que la hegemonía militar en la campaña sería de los hacendados, quienes al poner a sus hombres al servicio de las soluciones políticas recibirían a cambio participación en el poder.

Este ejército que había estado constituido por algo más de cinco mil hombres, casi todos de caballería y llevaban unos mil auxiliares indígenas, se dirigió hacia el Rincón del Tuyú (actual General Lavalle) donde desembarcó el general Mitre y se puso al frente avanzando desde allí hacia Tandil. La proclama de este general explicando su posición habría sido refutada por Sarmiento. Este hecho histórico conocido como la Revolución Mitrista de 1874, significó uno de últimos intentos del Partido Liberal por imponerse al gobierno nacional, su derrota lo marcó ya que no recobraría el poder frente a la hegemonía del Partido Autonomista, el cual se perpetuaría por cuarenta años.

Este Estado Nación, comenzaría a garantizar la seguridad jurídica, la propiedad privada y el movimiento de libres capitales, con lo que llegaron las inversiones extranjeras y los inmigrantes. (...) La ocupación del espacio pampeano por parte de los blancos se fue desplegando en el tiempo a partir de una frontera que se desplazaba esporádica pero irreversiblemente sobre el territorio indígena. El salto final se produjo con la Campaña al Desierto liderada por el general Julio A. Roca en 1879. Quien escribió: "La ola de bárbaros que ha inundado por espacio de siglos las fértiles llanuras ha sido por fin destruida". Y finalmente informará al Congreso " el éxito más brillante acaba de coronar esta expedición dejando así libres para siempre del dominio del indio esos vastísimos territorios que se presentan ahora llenos de deslumbradoras promesas al

inmigrante y al capital extranjero”<sup>6</sup> La expulsión de los indios sin embargo, no significaba que las tierras entraran de inmediato en la producción (Rocchi, 2009:22-23).

Los ganadores se quedaron con las tierras. El general Roca mismo recibió 65 mil hectáreas como botín de guerra. Hubo campos para los otros generales y oficiales y para los estancieros y comerciantes que había financiado la matanza (Bayer O, 2010: 24).

Queremos remarcar aquí, la intencionalidad en el relato ya que en el orden de la reconstrucción histórica, fueron mencionadas las revoluciones de Los Libres del Sur y las Mitristas, con el afán de que pueda observarse así, como se iría configurando el perfil político y la idiosincrasia de los habitantes de la zona en que se emplaza la comunidad de Paraje Pavón.

## Historia del lugar

De acuerdo con la información recogida en archivos, diarios y revistas, no cabe duda de que el antiguo Pago de Ajó habría estado habitado hacia fines del siglo XVIII.

Hacia 1580 Hernando Arias de Saavedra habría organizado una expedición desde Paraguay, acompañado por guaraníes evangelizados que dieron el nombre de Tuyú o Ajó a esta región, que en su lengua, significaba: “tierra barrosa” o “barro blando”, al pisar fofo por los cangrejales de la zona; por lo que los españoles la llamaron Rincón del Tuyú. Los padres jesuitas y franciscanos y las misiones evangelizadoras dieron los primeros conocimientos geográficos de la zona. Así es, que en el año 1774 llega a la zona el padre Falkner, encargado de realizar una carta topográfica del lugar, conocido como Rincón del Tuyú o de Ajó debido a su importancia como puerto natural. Precisamente la ría de Ajó que pasa frente al pueblo de general Lavalle y que desemboca en la Ensenada de Samborombón, recibió su nombre desde entonces y cabe destacar su relevancia como refugio para barcos que comercializaban diversos productos del país.

6 Viñas David en Historia de la Crueldad Argentina, coordinador Osvaldo Bayer

El actual Partido de General Lavalle fue creado con el nombre de Rincón de Ajó, el 20 de diciembre de 1839 por el gobernador Rosas por decreto, con tierras tomadas de Monsalvo por el hecho de haber participado sus pobladores en la revolución contra su gobierno.

Según reza su actual sitio web "Al pueblo se lo designó con el nombre de General Lavalle por decreto del 1 de Febrero de 1864. Posteriormente, 1891, se le dio al Partido el nombre del pueblo, en homenaje al heroico vencedor de Río Bamba. General Juan Galo Lavalle, que con los granaderos a caballo llevó la bandera Argentina hacia el Ecuador. Fue también gobernador de Buenos Aires en 1828. Murió en Jujuy a manos de las Huestes de Rosas en el año 1841. Los hijos de esta localidad han concurrido al llamado de la Patria y participado en las guerras nacionales, en las luchas civiles y en la guerra contra el indio".

Con motivo del importante movimiento existente a través de la actividad que desarrollaba el Puerto de Ajó, la población fue creciendo a la vera de la Ría y empezaban a poblar las mejores lomas. Un puerto además, protagonista de varios hechos históricos y que fuese considerado en 1880 el tercero de importancia en el país por su actividad. El crecimiento demográfico hizo que el caserío fuera construido indiscriminadamente y que ello trajera como consecuencia la formación de una comisión vecinal, que con buen criterio rigiera los destinos de la incipiente población. El estratégico lugar de su puerto, motivo de grandes embarques de frutos de todo el país y el funcionamiento de saladeros de carne, dieron un considerable impulso al nuevo pueblo, pero cuando la actividad decae, poco tiempo después, con la llegada de la industria frigorífica, disminuye la población como consecuencia del cierre de las fuentes de trabajo, buscando los habitantes nuevos horizontes, los que quedaron fueron contratados por el gobierno en obras viales, mientras que otros se emplearon en estancias.

A partir de 1930 comienza en forma incipiente la actividad turística en diversos pueblos del Partido como San Clemente del Tuyú y Mar de Ajó, pudiéndose decir que se sembró allí la semilla de la Costa Atlántica. Con el correr de los años, dado el rápido crecimiento de las localidades de la Costa y el auge turístico que adquieren estas poblaciones, el gobierno de la Provincia decide por Ley 9024

crear los “Municipios Urbanos”. Es así que en 1978, nacen como municipios turísticos: De la Costa, Pinamar, Villa Gesell; a costa del Partido de General Lavalle y Partido de General Madariaga.

El Partido de General Lavalle, actualmente, está integrado por las localidades de:

- General Lavalle: Cabecera del Partido y centro administrativo-institucional.
- Paraje Pavón: Ubicado en la Ruta 11 Km 345.
- Paraje Las Chacras: Ubicado en la Ruta 11 Km 307.

A nivel local el principal sector de actividad es el agrícola ganadero, representando el 36,7% del producto total. A nivel regional se observa escasa presencia del sector primario (3.17% del PGB regional), en tanto que el sector secundario acusa valores más significativos (31.06%) siendo la industria de la construcción la de mayor incidencia en este sector, pues son casi inexistentes las actividades relacionadas con la manufactura industrial (sector secundario). (INDEC 2010)

En relación a lo educativo, cuenta con 6 establecimientos de nivel inicial, 9 de educación primaria, 3 de nivel secundario, 2 centros de adultos y 1 establecimiento en la modalidad educación especial, 1 centro de educación complementaria y 1 centro de formación profesional. Son todos de gestión estatal y muchos de ellos con característica de ruralidad.

La EP N°22 fue fundada el 1 de junio de 1966, funcionando por primera vez en un salón cedido por unos vecinos. Este salón pertenecía a las instalaciones del llamado “Rincón Criollo”, una pulpería del lugar. Al momento de su creación la escuela contaba con una matrícula de aproximadamente 15 niños de edad escolar, y algunos adolescentes que por falta de escuela en la zona no habían sido alfabetizados. Los alumnos venían a caballo, sulky, en carros y a pie. Se hacían fiestas organizadas por la cooperadora; también carreras cuadreras, todo esto con el apoyo de estancieros y vecinos con el fin de poder levantar las paredes de la futura escuela. El terreno para la construcción fue cedido por la familia Larrondo y construida con la ayuda de todos los vecinos, se tardó tres años en terminar la obra y en junio de 1966 queda inaugurada con 3

salones y un salón multiuso, sin ningún tipo de ayuda por parte del Estado.

Poco a poco la población fue creciendo y la matrícula de la escuela también. Se amplía el edificio en 2005 y al año siguiente, por resolución, la escuela pasa a ser de Jornada Completa en el horario de 8:00 a 16:00 hs. Durante el turno mañana se dictan clases normalmente y en el turno de la tarde talleres.

Particularmente con respecto a la infancia, Foucault analizará la historia de su control a partir de centrar su mirada en los diferentes dispositivos escolares y familiares que se fueron construyendo a su alrededor para el control conductual. La niñez es producto y productora de un saber disciplinar que se expresa como un saber y un dominio sobre los cuerpos. Las transformaciones históricas en la forma de concebir la infancia, tienen que ver con las diferentes maneras en que el hombre moderno creó los mecanismos para su control. (Urcola, 2010)

Entre 1880 y 1930 la configuración de una concepción moderna de infancia en la Argentina se produce acompañada de la implantación de la instrucción pública nacional; las posiciones y acciones políticas de Domingo Faustino Sarmiento fueron fundamentales en la fundación del sistema educativo nacional (laico, gratuito y obligatorio) y la expansión del normalismo como cultura pedagógica. En la mirada de Sarmiento, el interés por el niño se vincula con el proyecto político liberal de fundar una sociedad moderna, viendo en él, el germen de la sociedad política y civil del futuro, y en la escolarización obligatoria, la garantía del cambio y el progreso<sup>7</sup>.

Se fortalece junto con el ideal del niño, hijo de familia (burguesa) y alumno del sistema educativo, la figura del "menor" como realidad infantil no deseada, la cual se instala, en ese entonces, como forma de intervención sobre la niñez no escolarizada a través de instituciones específicas del Estado, aunque generalmente estaban a cargo de asociaciones oligárquicas y religiosas que eran supervisadas por organismos estatales. Este modelo se termina de

7 CARLI, Sandra. 2002. 31p. En: Urcola, Marcos. Hay un niño en la calle. Buenos Aires. Ciccus. 2010. 42p.

instalar con la sanción de la ley de Patronato 10.903 en el año 1919, consolidando una representación social dicotomizante de la infancia (la del niño y la del menor) de acuerdo al origen y la condición socio-familiar de los niños/as a lo largo del siglo XX (Urcola, 2010:43). La Ley del Patronato de Menores, “tendía a quitar de la autoridad familiar a los niños considerados un peligro público y que no serían buenos ciudadanos y buenos trabajadores. De este modo se tendía al disciplinamiento del niño peligroso a través de distintas instituciones como los asilos de huérfanos de la Sociedad de Beneficencia, el Patronato de la Infancia (...)” (Moreno, 2004: 251-252).

La atención de la infancia se planteará como una intervención en el campo más amplio de la familia pobre (Devoto, 1999) adjudicando potencial “peligrosidad social” a aquellos individuos desprotegidos. La acción social del Estado Moderno se caracterizará por una tendencia moralizadora, paternalista y represiva. Todo lo que se desviaba de la norma debía ser encerrado<sup>8</sup>. Es por lo tanto, una estrategia social defensiva, de segregación, control y ocultamiento de lo que ya se evidenciaba como una manifestación de la cuestión social.

En los hechos, la Sociedad de Beneficencia (las damas del patriarcado porteño) constituyó una de las principales instituciones de disciplinamiento social y de moralización de las mujeres y los niños –es decir, de la familia– de los sectores populares urbanos. Los niños porque “encarnaban el futuro de la patria”, las madres, porque los traían al mundo: ambos debían encuadrarse en rígidas pautas de conducta compatibles con la necesidad de crearlos individuos aptos para el trabajo subordinado y para la aceptación del orden normativo vigente que requería la sociedad argentina (Torrado, 2003: 598).

Según De Mause, quien analiza la infancia a través de su historia evolutiva a partir del estudio de los cambios en las pautas de crianza como tipo de relaciones paterno-filiales, que han tenido un desarrollo no lineal a lo largo de los siglos, éste vínculo padres

8 El encierro comprende una gran variedad de formas y de métodos para la corrección que van desde trabajos forzados y el aislamiento hasta la educación. Busca someter a los desviados a la normalización y a la vigilancia.

hijos pasa por lo menos por seis etapas: infanticidio (antigüedad, siglo IV), abandono (siglos IV-XIII), ambivalencia (siglos XIV-XVII), intrusión (siglo XVIII), socialización (siglo XIX y mediados del XX) y ayuda (a partir de mediados del siglo XX). Para este autor la historia de la infancia es la historia de la aproximación entre adultos y niños, destacando la importancia de esta relación como constitutiva de la subjetividad infantil a lo largo de los diferentes periodos históricos (De Mause en Urcola, 2010:41)

Las formas de percibir y actuar sobre los niños, nos dan pautas sobre la sociedad en general en un determinado momento histórico. Es así, que pueden observarse las transformaciones en sus reformas legislativas; por ejemplo mientras la Ley del Patronato remitía a un menor como peligro social, la nueva ley nacional de Protección Integral, siguiendo los tratados internacionales, sostiene una perspectiva en la que se considera al niño como sujeto pleno de derechos, mostrando a las claras un cambio de paradigma<sup>9</sup>.

“En términos aplicables en general a las sociedades capitalistas, puede afirmarse que ciertos comportamientos esenciales de las familias dependen de las modalidades que asuma, en cada situación concreta, la explotación de la fuerza de trabajo, o sea, dependen de la forma que revista en cada momento histórico el Proceso de Reproducción de la Fuerza de Trabajo.(...) Dicho en otros términos, cada modelo de acumulación comporta una forma específica de asegurar la oferta y el disciplinamiento de la fuerza de trabajo, proceso en el cual la familia cumple un rol crucial”(Torrado S; 2003:573).

Teniendo en cuenta lo hasta aquí expuesto, nos resulta oportuno analizar como el patriarcado, impuesto como modelo a seguir desde la concepción ideológica del modelo agroexportador, que nos remonta a la formación del Estado Nación, ha atravesado a las

9 Un paradigma anterior, de régimen legal-tutelar, con procesos vinculados a niños en contexto social vulnerable que daban lugar a acciones de judicialización de la pobreza como forma de contención social. Y uno actual, de la protección integral, que rompe con la figura paternalista del juez y del Estado, dando prioridad al interés superior del niño, considerándolo un sujeto de derecho que debe ser escuchado, que pone énfasis en la promoción de políticas sociales que garanticen su protección, bienestar y desarrollo.

familias y a las sociedades y al mismo tiempo ha resultado funcional al Sistema Capitalista. Siglos de condicionamiento son los que avalan este comportamiento, siempre dependientes... instalados en un modelo impuesto por otros y aceptado por la mayoría para el beneficio de unos pocos... Modelo que sentó las bases, que marca, produce y reproduce formas de relaciones intrafamiliares con un patrón de asimetrías y dominio, que afín a su base liberal brega por el individualismo y éxito tanto personal como económico.

Entonces, ¿podemos afirmar que este sistema está en retroceso si apelamos a los avances en la igualdad de derechos? Creemos que lejos de pensar en su culminación deberíamos replantearnos las nuevas formas que puede asumir, ya que su dominio hegemónico, que se agiorna para seguir seduciendo en el fondo tapa o en-cubre como diría Dussell las relaciones asimétricas necesarias para su reproducción, enmascarándose en el consumo, en las nuevas culturas y formas de relación. En forma subrepticia condiciona el gusto, la tendencia, las costumbres, con la globalización y a través de los distintos medios de comunicación y redes, aun sin la necesidad de que las personas se muevan de sus hogares. Lo descrito puede verse reflejado en el capitalismo neoliberal ya que el mismo se sostiene en su estructura social, política y económica. Por eso es imprescindible detectar las nuevas estrategias de sometimiento que permiten la permanencia de las desigualdades propias del capitalismo.

Y aún con un marco legal acorde a los cambios que garantizan los derechos humanos podemos y debemos interpelarnos si el modelo patriarcal fue superado, cuando a diario vemos noticias de femicidios, cuando hay niños que siguen siendo maltratados y se ven vulnerados por parte de su familia en más de un derecho.



## CAPÍTULO 3

### Prácticas Disciplinarias y conflicto en las relaciones intrafamiliares

Comenzaremos por entender la genealogía de Foucault como una propuesta que intenta acercarse, conocer e interpretar los acontecimientos históricos, así como reconocer las bases de una crítica a la racionalidad, a la posibilidad de un conocimiento absoluto.

Intentaremos acercarnos con nuestra investigación-sistematización a lo que Foucault definió como saberes Sometidos en dos sentidos, a aquellos que fueron sepultados en la historia y a los que fueron descalificados como no competentes: saberes ingenuos, por debajo del nivel científico, éstos saberes que Foucault llama el Saber de la gente, y que no es un saber común es un saber particular, local, regional, diferencial. Allí es donde sentamos las bases de nuestra investigación donde se le dio voz a los que padecen la violencia, a los que la ejercen y a aquellos que a través de diferentes mecanismos de control visibilizan éstas prácticas en la vida cotidiana de éstas familias.

La genealogía es la insurrección de los saberes, no contra los contenidos, los métodos y los conceptos de una ciencia, sino contra los efectos de poder centralizadores dados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad (Foucault, 1992:23).

La reactivación de los saberes locales –menores, diría quizás Deleuze– contra la jerarquización científica del conocimiento y sus efectos intrínsecos de poder: ese es el proyecto de éstas genealogías en desorden y fragmentarias<sup>10</sup>.

10 La arqueología sería el método propio de los análisis de las discursividades locales y la genealogía sería la táctica que, a partir de las discursividades locales así des-

Foucault retoma las ideas de Nietzsche desde un posicionamiento arqueológico-genealógico, plantea la necesidad de investigar sobre las categorías de conocimiento ya instituidas y reconocidas como verdaderas o valores absolutos.

Es aquí nuestra intención de poner en diálogo el pasado y el presente en un campo determinado (educación), con aportes del método genealógico y la sociología crítica más precisamente post estructuralista foucaultiana.

Intentamos acercarnos a sistematizar las prácticas disciplinarias y las relaciones intrafamiliares de hoy, en un determinado contexto histórico, geográfico, político y económico, buscando sus antecedentes en el pasado pero fundamentalmente revalorizando y dando la voz a los "oprimidos".

La manifestación del poder se expresa en términos de cotidianidad. Varios han sido los autores que han tratado tanto puntualmente como en forma transversal el tema del poder Weber M (1946); Habermas, J (1985); Galbraith, J (1985) sin embargo a los efectos de este trabajo nos posicionaremos en las consideraciones efectuadas por M Foucault a través de sus diferentes obras: *Las palabras y las cosas* (1968); *El orden del discurso* (1980); *La verdad y las formas jurídicas*(1981); *Microfísica del Poder*(1980); *La Arqueología del Saber* (1969) y *Un diálogo sobre el poder* (1985). Como bien señala Díaz E, el poder, en Foucault, es algo múltiple; un juego de fuerzas que no tiene otro objeto ni sujeto que la fuerza; la relación de fuerzas a la que llama poder excede la violencia. El poder, se caracteriza por la capacidad de "unos" para poder "conducir" las acciones de otros. Son estos "pequeños poderes" que se ejercen como naturalizados, los que hacen avanzar o no una sociedad, los que toleran o se resisten al cambio; más que la acción del poder central (Díaz, 2005: 101).

Los cambios en sus diferentes dimensiones, social, cultural y económica producen un fuerte impacto en las condiciones de vida de la población en general, más precisamente con el advenimiento de la sociedad moderna. Esta cuestión es necesario que sea perci-

criptas, hace jugar los saberes liberados de la sujeción, que surgen de ellas. Michel Foucault, *Genealogía del Racismo*. Ed La Piqueta, Madrid, 1992:24

bida, y así poder aproximarnos a los diferentes problemas sociales con los que hoy nos encontramos, o mejor dicho, poder comprender, en este caso, la violencia intrafamiliar observada y relatada por los niños/as que habitan en el Paraje Pavón y concurren a la Escuela Rural N°22 “Ricardo Güiraldes”.

El disciplinamiento y la educación serán las estrategias que darán sentido a la construcción de una sociedad moderna y civilizada, a través de instituciones como la familia, la iglesia y la escuela. Esta última va a ser el lugar donde comenzarán a internalizarse las normas y los reglamentos, las formas de vida moderna, la manera de pensar el futuro y de interpretar el pasado. Se trataba de acomodar cuerpos, tiempos, lenguajes, actitudes, valores que a partir de esta institución debía constituirse y transformarse (Carballeda, 2000).

Foucault en su obra *Vigilar y Castigar* hace referencia a que la disciplina no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una física o una anatomía del poder, una tecnología. Puede ser asumida por instituciones especializadas, o instituciones que la utilizan como instrumento esencial para un fin determinado o ya sea por instancias preexistentes que encuentran en ella el medio de reforzar o de reorganizar sus mecanismos internos de poder.

“...las relaciones intrafamiliares, esencialmente en la célula padres—hijos, se han disciplinado, absorbiendo desde la época clásica (Siglos XVII y XVIII)...esquemas externos, escolares, militares, y después médicos, psiquiátricos, psicológicos, que han hecho de la familia el lugar de emergencia privilegiada para la cuestión disciplinaria de lo normal y de lo anormal...” (Foucault, 1994: 219)

Desde este punto de vista las relaciones paterno-filiales pueden ser pensadas como un sistema disciplinario, Foucault plantea que:

En el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal. Este mecanismo penal tiene sus propias leyes, sus delitos especificados, sus formas particulares de sanción, sus instancias de juicio. Las disciplinas establecen una infra-penalidad; reticulan un espacio que las leyes dejan vacío. Califican y reprimen un conjunto de conductas que su relativa indiferencia hacía sustraer a los grandes sistemas de castigo. Al mismo tiempo

se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones.

Foucault dirá que este tipo de penalidad, que bien puede caracterizar lo familiar, se diferencia de la penalidad judicial en tanto como “penalidad de la norma” es “irreductible en sus principios y su funcionamiento a la penalidad tradicional de la ley”, ya que “lo que compete a la penalidad disciplinaria es la inobservancia, todo lo que no se ajusta a la regla, todo lo que se aleja de ella, las desviaciones”. (Foucault, 1994)

El Estado Nación basado en el modelo de acumulación agro exportador posibilitó la emergencia de las condiciones socio históricas para la construcción del discurso higiénico-moral, articulando un sistema de intervención estatal tutelar-represivo, especialmente contra los pobres; y que aún resiste<sup>11</sup> en las prácticas disciplinarias, en las diferentes formas de castigo y de violencia desde la que se estructuran las relaciones sociales en la vida cotidiana.

La sociedad disciplinaria procuró promover y disponer diferencias antagónicas: de un lado la normalidad; del otro, la anormalidad en todos sus aspectos.

Siguiendo a Michel Foucault quien plantea que a comienzos del SXIX surge un nuevo fenómeno que son las fábrica-prisión, que no solo se ve en la industria sino en una serie de instituciones que surgen en esta misma época y que en el fondo respondían a los mismos modelos y principios de funcionamiento, instituciones tales como las escuelas, los orfanatos, la prisión, el hospital y el hospital psiquiátrico. Muy pronto se ve que éstas no eran ni viables ni gobernables, desde el punto de vista económico representaban una carga muy pesada y que la estructura rígida de estas fábricas-prisiones conducían inexorablemente a la ruina de las empresas.

11 “Se da necesariamente allí donde hay poder, porque es inseparable de las relaciones de poder, ocurre que ella funda las relaciones de poder así como en ocasiones es el resultado; en la medida en que las relaciones de poder están en todas partes. El análisis de los vínculos entre las relaciones de poder y los focos de resistencia pues, es llevada a cabo por Foucault en términos de estrategia y táctica: cada movimiento de uno sirve como punto de apoyo para una contraofensiva del otro”. (Revel, 2008: 76-77)

En nuestra época tanto la fábrica como la escuela no tienen por finalidad excluir sino por el contrario fijar a los individuos. La fábrica no excluye a los individuos los liga a un aparato de producción. La escuela no excluye a los individuos, aun cuando los encierra, los fija a un aparato de transmisión del saber. Tienen por objetivo ligar al individuo al proceso de producción/formación de los productos garantizando la producción y a sus ejecutores en función de una determinada norma (Foucault, 1995:127).

Estas instituciones se encargan de toda la dimensión temporal de la vida de los individuos. En las sociedades modernas es preciso que el tiempo de los hombres se ajuste al aparato de producción, que pueda utilizar el tiempo de vida, el tiempo de existencia de los hombres; ésta será según M. Foucault la primera función de las instituciones de secuestro; la segunda estará dada por el control del cuerpo; y la tercera función consiste en la creación de un nuevo tipo de poder polimorfo y polivalente, no solo de tipo económico sino también político (dar órdenes, establecer reglamentos, expulsar individuos). Y también hay un poder de tipo judicial (se castiga y recompensa, se evalúa, se clasifica, se dice quién es el mejor y quién el peor).

El poder no se “posee” sino que “se ejerce” en la institución, a través de la fuerza de la palabra, de los saberes, de las acciones, del discurso. Y se ejerce también a través de la producción de dominios de saber y de regímenes de “verdad”, que crean objetos, métodos, etc. Las relaciones de fuerzas se dan entre los diversos discursos y actores que disputan un espacio social. Allí vemos que hay grupos o actores que ejercen más poder, y que se establecen relaciones de fuerza en términos de dominación de unos sobre otros, o de unos saberes y concepciones sobre otras, o en términos de discriminación y también de exclusión de sujetos, saberes y prácticas.

Como el poder no se posee sino que se ejerce, sería un error identificar el poder con lo instituido, con las autoridades (directivos, docentes) y con los proyectos educativos oficiales. También se ejerce el poder desde posiciones de crítica, de impugnación, de cuestionamiento, de resistencia y desde zonas de construcción de otros proyectos y producción de otras tareas en el ámbito institucional, que frecuentemente son consideradas transgresoras, contrahegemónicas o alternativas.

La escuela, al igual que la familia y el conjunto de las instituciones sociales, nos mostró que la vida humana adquiere su estatuto social en la medida en que es forjada en clave disciplinaria. La vida social era armada en relación con la operatoria de la ley, que no sólo regula externamente intercambios y comportamientos, sino que inscribe en su nombre (Duschatzky, 2007:75).

Es decir que cada uno de los sujetos sociales será nombrado en base a una ley así somos hijos, alumnos, estudiantes, pacientes, padres, trabajadores. Éste nombre nos inscribe en un lugar de la relación social, encerrando permisos y obligaciones, deberes y derechos.

Es así como atendiendo al desarrollo histórico podemos observar que la escuela, inspirada en los ideales ilustrados de la modernidad, ha nacido de la mano del proyecto Estado– Nación, y se puede decir que ha mantenido su fisonomía a pesar de los cambios sociales y culturales acaecidos. Desde la modernidad, la escuela como institución laica fue pensada como un espacio de transformación del mundo.

En el siglo XIX, los pedagogos argentinos de las nuevas escuelas normales, compartían el ideario de la modernidad y pensaron que la escuela debía civilizar al mundo, formar sujetos nuevos “los ciudadanos letrados”, y así crear otras condiciones de vida para el futuro. Cada cultura o época histórica confirió a la educación el enfoque que imponían las diferentes concepciones filosóficas, políticas y religiosas. En este sentido, cabría considerar que el proceso educativo consiste en la transmisión de los valores y conocimientos de una sociedad determinada.

Introduciremos los aportes que realiza el sociólogo francés Pierre Bourdieu, debido a que específicamente ha centrado varias de sus obras en el campo de la educación<sup>12</sup>, Bourdieu presenta el modelo de análisis del espacio social como: “el conjunto de po-

12 Los Herederos los estudiantes y la cultura, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron abordan el tema de la construcción de poder y los mecanismos de dominación en el ámbito de la cultura.

Demuestran que las instituciones escolares, lejos de afianzar los sistemas democráticos y de formular posibilidades igualitarias, actúan otorgando títulos y reconocimientos a quienes pertenecen a sectores socioculturales y económicos privilegiados.

siciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad o alejamiento y también por relaciones de orden, como debajo, encima y entre... el espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación... capital económico y capital cultural" (Bourdieu, 2005: 30). Es decir que Bourdieu plantea que la posición social de cada sujeto depende de los capitales acumulados y ésta se encuentra en relación directa con la experiencia previa de cada individuo donde el habitus constituye una forma de comportamiento concreto. De acuerdo con ésta idea el hábito genera las prácticas individuales, dando a la conducta de los sujetos esquemas de percepción, pensamiento y acción; las prácticas son las reglas y condiciones materiales en que un sujeto elabora su discurso. "Discurso", en opinión de Foucault no es una delgada superficie de contacto, o de enfrentamiento entre una realidad y una lengua, sino un conjunto de reglas adecuadas a una práctica y que esas reglas definen el régimen de los objetos. No la existencia de una realidad per se (Foucault, 2003:78).

No hay discurso sin poder. No hay discurso sin deseo. El discurso es el lugar del deseo. Pero en el deseo existe ambigüedad. Es deseo de hablar y deseo, a veces, de no ser quien tenga que romper el silencio. Existe una contrapartida para el temor: ahí está la institución para censurarnos, pero también para tranquilizarnos.

La institución "contiene" mi discurso mientras fija los límites del mismo, me asimila a su "orden". La institución me coacciona y me constriñe marcándome el rumbo que puede seguir mi discurso (Díaz, 2005:78).

Ahora bien Canclini planteará que es necesario decir que "las prácticas no son meras ejecuciones del habitus producido por la educación familiar y escolar, por la interiorización de reglas sociales. En las prácticas se actualizan, se vuelven acto, las disposiciones del habitus que han encontrado condiciones propicias para ejercerse". Esta interacción dialéctica es la que permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras.

Siguiendo esta línea, es importante resaltar que el espacio de lo social no es un campo homogéneo ni entero. Se encuentra recor-

tado. Las instituciones son construcciones dentro de este campo y producto de las distintas coyunturas históricas.

La producción de la verdad se descubre en las prácticas. Los objetos son producto de las prácticas y van transformando e instauran la realidad partir de la instrumentación de prácticas discursivas y no discursivas.

Los sistemas educativos fueron construyéndose y adaptándose a las necesidades sociales y políticas de cada momento histórico, y bajo las diferentes teorías y enfoques se fue modificando los modos de enseñar y aprender.

### **Breve Genealogía de la Escuela Moderna en Argentina**

La escuela es producto del cruce por un lado, de las escuelas parroquiales y por otro de las escuelas catedralicias y su posterior repercusión en las universidades, en las que había una mayor tendencia laicizadora y una preocupación por el desarrollo del conocimiento<sup>13</sup>.

Con la ilustración se materializa el constitucionalismo y el estado de derecho, se pasa de la sociedad estamental a la sociedad de clases, de una sociedad de súbditos a una sociedad de ciudadanos. Es el Estado quien procurara transmitir y legitimar los nuevos valores sociales. Cabe aclarar que no será igual para todos, se encuentra una gestión diferenciada de la educación de los niños de clase trabajadoras que irán a la escuela nacional, a los que no asisten los hijos de la burguesía o las oligarquías terratenientes (Varela, 1979:178).

Los modos de producción industrial y el auge del sistema capitalista encontrarán en la escuela el vehículo perfecto para la transmisión de ideas como capacitación, la riqueza ligada al trabajo y la justificación de las diferencias sociales como fruto de las capaci-

13 Dentro de la crítica ideológica que hacen del sistema de enseñanza los ilustrados, late una cuestión central: dicho sistema no puede ser ya una prolongación del aparato eclesiástico, sino que a partir de ahora se hace necesario relacionarlo con las necesidades de la sociedad, concretamente con las necesidades del Estado. (Lerena, 1985)

dades y disposiciones individuales. La escuela pasa a ser el espacio en el que se manifiestan y sancionan esas diferencias individuales; legitimándose desde dentro de la institución la desigualdad social.

Para Althusser la escuela es un Aparato Ideológico del Estado que se justifica en la necesidad de las sociedades industriales de reproducir y cualificar la fuerza de trabajo. “la reproducción de la fuerza de trabajo exige no solamente una reproducción de su cualificación, sino, al mismo tiempo, una reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido”<sup>14</sup>

Bourdieu va a plantear que el papel de la institución escolar es contribuir a la reproducción del capital cultural, y con esto a la reproducción de la estructura del espacio social, operando este mecanismo en la dinámica de las estrategias de la familia y la lógica de las instituciones escolares, a las que llama estrategias de reproducción, en este caso en especial, estrategias educativas. Menciona que el sistema escolar sólo contribuye a separar más a los herederos de un capital cultural ya apropiado (la gran nobleza), de los que menos tienen en este aspecto (la pequeña nobleza): es en esto en lo que la separación operada por la escuela es también una ordenación en el sentido de consagración, de entronización en una categoría sagrada, una nobleza (Bourdieu, 2005:112).

Es decir, los títulos, los grados, las ceremonias solemnes, contribuyen a constituir La nobleza del Estado; describe a los agentes del sistema escolar como los alumnos y las familias que actúan en función de tres aspectos:

a) Su gusto (sistema adquirido a partir de preferencias, de principios de visión y de división); b) Sistemas de estructuras cognoscitivas duraderas; y, c) Esquemas de acción que orientan a percibir la situación y la respuesta adecuada.

Es importante mencionar que para que un campo exista, debe poner en circulación energía social en forma de productos o discursos, al conjunto de los cuales se les denomina Capital Cultural (González, 1995). Bourdieu plantea en esta obra precisamente las

14 Es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante para los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar bien la ideología dominante para los agentes de la explotación y de la represión, a fin de que se aseguren así “mediante la palabra”, la dominación de la clase dominante. (Althusser, 1980: 302).

dos estrategias de reproducción del capital cultural: la familia y el sistema escolar.

Posteriormente se ha reconocido que la escuela no es únicamente una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual.

La dinámica de reproducción, tiene que entenderse que incluye la reproducción también de las contradicciones, del conflicto y de las resistencias.

En Argentina tanto los procesos de formación del Estado- Nación como de los Sistemas educativos estuvieron marcados por la visión europeizante. La Constitución de 1853, fue un reflejo del programa que Juan Bautista Alberdi había expuesto en “Bases y Puntos de Partida para la organización política de la República Argentina”, quien plantea que era posible transformar a la Argentina en una Nación Moderna estableciendo el Liberalismo económico y construyendo un Estado Republicano, la transformación de la sociedad vendrá de la mano de la inmigración noreuropea.

Es así como en el artículo 5° establecía que las provincias deben asegurar la educación primaria, la administración de justicia y el gobierno nacional es garante del goce y ejercicio de sus instituciones.

En 1875 se dicta la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires, como consecuencia de la Reforma de la Constitución provincial de 1873. Establecía la enseñanza gratuita y obligatoria (ocho años a los varones y seis a las mujeres), el gobierno escolar a cargo de un Consejo General de Educación y un director general de Escuelas, función para la cual fue nombrado Sarmiento. Uno de los puntos de conflicto era la garantía constitucional de libertad de cultos.

La ley 1875 fue el antecedente directo de la ley nacional 1420/1884 de Educación Común. Se estableció la educación común, laica, gratuita y obligatoria, cuya jurisdicción abarcaría la Capital Federal y los territorios nacionales; esta ley no garantizaba una igualitaria calidad educativa, por lo que cada provincia contaba, con su propia oferta, con distintos grados de calidad según las poblaciones que la recibían.

A partir de la última década del siglo XIX y principio del siglo XX con la llegada de los inmigrantes, que no eran aquellos noreuropeos cultos que los dirigentes argentinos esperaban, el analfabetismo pasó a ser el tema de debate de la época. El positivismo elaboró modelos dirigidos a ordenar, reprimir, expulsar; convirtiéndose la escuela en un gran mecanismo de adaptación a las normas (mobiliarios seleccionados para prevenir la escoliosis, manos limpias, guardapolvo impecablemente blanco).

Disgustados por el autoritarismo y la burocratización, muchos docentes se interesaron por las nuevas experiencias pedagógicas europeas que impulsaron la Autogestión y comenzaron a centrar la atención en los niños antes que en el docente y su saber. Alrededor de 1910 crecían alternativas pedagógicas antipositivistas, muy ligados a la Escuela Activa en Argentina y al nacimiento del Sindicato Docente.

Lo fundamental no es “educar al pueblo” sino conformar mecanismos de vigilancia y control que se apliquen desde los primeros años de la vida (Carballeda, 1992).

“Es así como la sociedad disciplinaria se pone en marcha a través del aseguramiento de la obediencia de sus reglas, procedimientos y mecanismos de inclusión y de exclusión, aseguramiento que se logra por medios de las instituciones disciplinarias” (Giraldo Díaz, 2006: 108).

Asimismo la intervención en el campo de la salud, se asentará en tres pilares: la vigilancia (observación), el registro (documentos) y la inspección (como expresión de la visita domiciliaria); siguiendo los paradigmas positivistas, higienistas de la época.

Posteriormente, en el gobierno de Juan Domingo Perón (1946-1955), la implementación del Estado de Bienestar provocó una gran ampliación del consumo; esto y el desarrollo y puesta en práctica de los derechos sociales repercutieron en la extensión de la matrícula educativa.

Perón creó las «escuelas fábrica», centros de enseñanza de múltiples oficios artesanales. Los alumnos recibían sin cargo desayuno, almuerzo, herramientas, libros, elementos de estudio y vestimentas de trabajo. Lentamente el Estado argentino comienza a tener un papel novedoso; su orientación es hacia los derechos sociales en el contexto de una fuerte intervención del Estado en la eco-

nomía con la industrialización sustitutiva y con la Fundación Eva Perón y la acción del Ministerio de Salud se aplicará políticas sociales novedosas relacionadas a la dignidad y justicia.

La aparición de nuevas formas de promoción social, junto a nuevas modalidades organizativas o el resurgimiento de otras (sindicatos, cooperativas, etc.) van a ir transformando la trama social argentina. Surgiendo una nueva concepción de sujeto de las políticas sociales que pasará a ser “sujeto de derecho social”, ya no es alguien moralmente enfermo o débil, sino como acreedor de una deuda que la sociedad tiene para con él.

Cuando el peronismo llegó al poder, toda la gente que había votado a la Unión Democrática temió por la educación. Una profunda fractura dividía los discursos políticos pedagógicos de los dos grandes movimientos nacionales, el radicalismo y el peronismo; los socialistas habían acentuado sus componentes liberales. Este enfrentamiento provocó el avance del nacionalismo católico.

Las reformas más importantes al sistema educativo fueron realizadas durante el primer gobierno peronista y se fundamentaron en los principios del Primer Plan Quinquenal, en donde se trataba de vitalizar la escuela dándole activa participación en la vida social, siendo el factor primordial el trabajo, entendido integralmente y no solo como adiestramiento. El nuevo plan contemplaba una enseñanza primaria formada por un primer ciclo optativo preescolar de dos años (4 y 5 años de edad); un segundo ciclo obligatorio de cinco años (de 6 a 11 años de edad); un tercer ciclo de dos años (de 12 a 14 años de edad) llamado de preaprendizaje general.

La educación técnica era gratuita para todo obrero, artesano o empleado, así como la educación Superior Universitaria que también sería gratuita y exigía calificaciones suficientes en el secundario para acceder a ésta.

La reforma de la Constitución de 1949 interrumpe la gestión de un modelo pedagógico nacionalista popular llevado adelante por el Primer Plan Quinquenal.

Después de la dictadura militar de 1955-1958, con el peronismo proscrito, el desarrollismo fortaleció las escuelas técnicas y sistematizó la enseñanza media. A partir de los años sesenta comenzaron a soplar aires de renovación en las aulas: surgieron cuestionamientos y empezó a fortalecerse la opción de la educación

problematizadora (influida por el educador brasileño Paulo Freire) y las nuevas corrientes pedagógicas.

Los gobiernos cívicos militares dictatoriales entre 1955 y 1958, entre 1966 y 1973 y especialmente la sangrienta dictadura entre 1976 y 1983, dirigieron duros golpes a la educación argentina, terminaron con la libertad de cátedra y postularon la selección de contenidos. Dos hechos trágicos lo ilustran: la Noche de los Bastones Largos y La Noche de los Lápices.

Tres flagelos asediaron a la educación a partir del Golpe Cívico Militar que derrocó a Isabel Perón en 1976: la represión dictatorial, el desastre económico social y la política neoliberal. Estos factores sumados produjeron la situación más grave vivida en cien años de Educación Pública en la Argentina, echaron abruptamente del sistema educativo a los nuevos pobres y aumentaron los problemas académicos, como la deserción escolar y la repitencia (Puiggros, 2006:165).

A partir de la vuelta a la democracia con el gobierno de Raúl Alfonsín se termina el control policial a estudiantes y docentes, el currículum dictatorial y las restricciones al ingreso a la enseñanza media y a las universidades.

Se respetaron los derechos a huelga de los docentes, se restableció la autonomía universitaria, el gobierno de los claustros y la libertad de cátedra, y se reinstaló el sistema de concursos.

La Ley 4.182/88 de la Provincia de Buenos Aires instaló Consejos de Escuela durante la gobernación de Antonio Cafiero. Llegaron a funcionar 1800 consejos, que fueron profundamente movilizadores de capacidades y propuestas, al mismo tiempo que se constituyeron en espacios de fuerte lucha política. Lamentablemente el proceso quedó truncado por la administración del gobernador Duhalde.

La Deuda externa se incrementaba y el gobierno argentino solo respondía a los dictados del BM y FMI, alcanzando hacia 1989 el porcentaje de pobreza al 47% afectando gravemente la posibilidad de grandes sectores de acceder a la educación, así mismo se instala la problemática salarial docente.

La década de 1980 fue denominada por los historiadores como “La Década Perdida”, por el retroceso que significó en materia económica y social para todos los países de América Latina.

El gobierno del presidente Carlos Saúl Menem se inicia el 8 de julio de 1989 y concluye el 10 de diciembre de 1999. En la década de 1990, se produce la etapa de consolidación del Modelo de Ajuste Estructural. Durante su gobierno produce las transformaciones que son requeridas por el Modelo de Ajuste Estructural y por el Consenso de Washington; mediante estos dos instrumentos, Estados Unidos como potencia hegemónica del Nuevo Orden Económico Mundial, disciplina al resto de países en torno al paradigma ideológico, político y económico del Neoliberalismo.

Es en el campo económico-social donde se producen las mayores transformaciones en la década menemista: la ley de emergencia económica y la ley de reforma del Estado. Con estas dos leyes se pone en marcha el Plan de Privatización de Empresas Públicas y de Concesión de los Servicios Públicos.

A partir de los años noventa se inició un proceso de reforma educativa de corte netamente neoliberal, siguiendo los consejos del Banco Mundial, el nuevo paradigma educativo estaba basado en el supuesto del incremento de la competitividad de la población activa en el mercado del trabajo –corriente tecnocrática–. La educación que había sido considerada un bien social en la Argentina comenzaba a considerarse como un elemento del mercado que debía ser regulado por la ley de la oferta y la demanda.

El rol del Estado, con relación a las políticas sociales consiste en ceder espacios al capital privado, el recorte del gasto social, las privatizaciones, la focalización del gasto social público en programas selectivos contra la pobreza, y la descentralización. La Ley de Convertibilidad: tuvo por objetivo básico estabilizar la moneda y por consiguiente superar el crónico problema argentino de aumento continuo de precios de los bienes y servicios.

Las medidas en cuanto a lo educacional tomadas por el gobierno menemista fueron la Ley 24.048/93 de transferencia de los establecimientos educativos nacionales a provinciales; La Ley Federal de Educación (24.195/94), la Reforma Constitucional de 1994 y la Ley de Educación Superior (24.521/95). Adriana Puiggros (2006), al respecto plantea que la nueva estructura acarrearía los siguientes problemas:

- Provincias en las cuales coexistían tres y cuatro sistemas distintos (primaria y secundaria de 6 años; tres ciclos y polimodal; dos ciclos, escuela intermedia y Polimodal) y desarticulación del sistema educativo nacional, pues entre los sistemas de muchas provincias no hay correspondencia.
- Cierre de escuelas secundarias antes de implementar el tercer ciclo y el polimodal que debían sustituirlas y sin tener los edificios suficientes y adecuados.
- Primarización de los años iniciales del secundario y convivencia de los adolescentes con los niños menores, desarticulando los grupos etarios de escolares, sin organización institucional y pedagógica específica.
- Ruptura del ciclo de enseñanza media.
- Cierre de las opciones diversas de enseñanza técnica.
- Eliminación de clases de idiomas incluyendo a sus docentes.
- Transferencia de los profesores de un área de conocimiento a otra sin la capacitación adecuada.
- Y por último la insuficiencia de la educación inicial y exclusión de la asistencia materno-infantil de la responsabilidad educativa pública, provocando el desamparo de niños afectados por la desocupación o subocupación de sus familiares y sin la estimulación temprana que es indispensable para escolarizarse.

El endeudamiento externo argentino crece aceleradamente. El crecimiento económico de los primeros años se detiene hacia mediados de 1994 y la economía termina de estancarse y entra en una profunda recesión y depresión luego de la crisis mexicana del 20 de Diciembre de 1994 conocida como “crisis del tequila”, por los efectos de la globalización y la depresión económica que se extiende hasta mediados del año 2002, con todas las consecuencias sociales que ello implica en términos de desempleo, subempleo, precarización del trabajo, cuentapropismo y marginalización económica.

Argentina, que en otros tiempos se vanagloriaba de ser el granero del mundo, es condenada por las políticas económicas a la condición de país pobre, indigente y desnutrido, casi sin destino en el marco de este modelo de ajuste estructural descarnado e

inhumano, aplicado sistemáticamente por Alfonsín, Menem y De La Rúa.

El Estado se desligó de actividades económicas—producción y comercialización de bienes y servicios por empresas estatales que ahora eran privatizadas— y de los activos ligados a esas actividades, pero también se desprendió de facultades e instrumentos de política que hacen a la orientación del proceso de desarrollo económico y social: planeamiento estratégico, planificación de inversiones en infraestructura, promoción del desarrollo científico y técnico, preservación del medio ambiente. Cuestiones todas para las cuales el mercado, orientado exclusivamente por la rentabilidad empresarial, ha probado ser incompetente (Vilas, 2007: 18).

Sin embargo, el pueblo percibe antes que nadie el fin de un ciclo histórico y el comienzo de otro. Las protestas sociales del 19 y 20 de diciembre de 2001 giran en torno de un reclamo central: “que se vayan todos”. Los cacerolazos se convierten en el símbolo moderno de la protesta social, que recorre el mundo a través de los medios masivos de comunicación. El individualismo neoliberal es reemplazado por la solidaridad y la acción colectiva.

Con la presidencia de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, se ponen en marcha objetivos muy claros, en lo económico: expansión y reindustrialización; en lo social: la inclusión; en lo jurídico, el respeto de los derechos humanos y en lo político, el funcionamiento pleno del sistema republicano.

Para el logro de recuperar la soberanía, el primer requisito fue independizarse del FMI, que dictaba nuestra política económica. Ese objetivo se logró en diciembre de 2005, cuando el Presidente Kirchner anunció el pago inmediato de toda la deuda con el FMI, que llegaba a 9.810 millones de dólares; para eso se utilizaron reservas internacionales.

Tras la sanción de la leyes de Financiamiento Educativo<sup>15</sup> y de Educación Técnica, el gobierno nacional impulsó una consulta para una nueva ley de educación, la Ley de Educación Nacional

15 Ley de Financiamiento Educativo (26075). Establece una suba escalonada del presupuesto para la educación, ciencia y tecnología desde el 4% del Producto Bruto Interno (PBI) en 2006, al 6% en 2010. Ley de Educación Técnico-Profesional (26058). Se recupera el título de técnico y el fortalecimiento de la formación técnico-profesional en todo el territorio nacional. Ministerio de Educación de la Nación. “La educación en el proyecto nacional. 2003–2011. 1ª ed.– Buenos Aires.

fue aprobada en el 2006 durante presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007), siendo Daniel Filmus Ministro de Educación. La ley busca la universalización progresiva de los servicios educativos, crea el Consejo Federal de Educación al que le atribuye las funciones de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa Nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional.

Además se establecen los órganos consultivos del Consejo Federal: el Consejo de Políticas Educativas, el Consejo Económico y Social, el Consejo de Actualización Curricular. Las decisiones tomadas por el Consejo son de carácter obligatorio, lo que significa una recentralización de las decisiones en el Estado Nacional. El Consejo Federal de Educación acuerda y define los criterios organizativos, los modelos pedagógicos y demás disposiciones necesarias para universalizar progresivamente los servicios educativos para niños de cuatro años de edad, priorizando a los sectores más desfavorecidos.

Debido al deterioro de la educación, consecuencia de la reestructuración del sistema educativo en los años '90 a través de la Ley Federal de Educación; se comienza a debatir acerca de la inclusión, la calidad, la desigualdad, la deserción escolar. Por ese entonces el Ministro Filmus y sus funcionarios señalaban la importancia de implementar medidas urgentes referidas a más horas de educación que compensen las desigualdades de origen y las horas perdidas de clase, más inversión en edificios y materiales, mayor exigencia escolar en cada nivel, inclusión de los sectores más desfavorecidos, mayor financiamiento.

La **Ley N° 25.864** de los 180 días de clase: Esta ley, que fue sancionada en diciembre de 2003, tenía como principal objetivo garantizar un piso mínimo de 180 días efectivos de clases en todo el país, por lo que las provincias deberían sujetarse a ella pese a las huelgas y conflictos docentes. Fue realizada en un marco de alta conflictividad docente ante los justos reclamos salariales.

**Ley N° 26.058** de Educación Técnico Profesional: Esta Ley, que fuera sancionada en septiembre de 2005, tiene como gran objetivo vincular fuertemente la educación técnica con las nuevas necesidades empresariales e industriales de formación de obreros calificados.

Hacia finales de 2005, se sanciona la **Ley N° 26.075** de Financiamiento Educativo, que tiene como principal objetivo alcanzar una inversión en educación, compartida entre el gobierno nacional, las provincias y la CABA, al 6% del PBI en 2010.

La **Ley de Educación Nacional N° 26.206** introduce elementos que hacen cambios en la estructura educativa el cual comprende:

Cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior.

Ocho modalidades: Educación Especial, Educación Artística, Educación Rural, Educación Técnico-Profesional, Educación en contextos de privación de la libertad, Educación domiciliaria y hospitalaria, Educación permanente de jóvenes y adultos y Educación Intercultural y Bilingüe.

El 5 de febrero de 2013 la presidenta de la Nación, Cristina Fernández, y el ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, presentaron el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016<sup>16</sup>, que fue aprobado de forma unánime en la última Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación, tiene por objetivos: 1) Fortalecer y afianzar la inclusión educativa, ampliando y mejorando las condiciones de acceso, permanencia y egreso desde los 45 días de edad hasta el cumplimiento de la educación obligatoria. 2) Consolidar la mejora en la enseñanza y los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes. 3) Sustener y reforzar las políticas socioeducativas orientadas al acompañamiento de la escolaridad de niños, niñas y adolescentes. 4) Mejorar y profundizar la formación y las condiciones de trabajo de los docentes argentinos. 5) Hacer efectivas las políticas concertadas en la construcción de una renovada institucionalidad a nivel de los sistemas, las instituciones y las aulas.

La política educativa del gobierno de Cristina Fernández puede verse como una continuación de la gestión de Néstor Kirchner. El porcentaje del Producto Bruto Interno destinado a educación creció desde el 3,64% en 2003 a 6,47% en 2011. Después del Plan Quinquenal del gobierno de Perón entre 1947 y 1951, el período

16 <http://portal.educacion.gov.ar/prensa/gacetillas-y-comunicados/cristina-fernandez-y-sileoni-presentan-el-plan-nacional-quinquenal-de-educacion-obligatoria-y-formacion-docente/>

do 2003-2015 es el de mayor construcción de escuelas de la historia argentina. Y se restableció la enseñanza técnica, que había sido destruida.

### **“Hogar, dulce hogar”... ¿Cómo se tejen Relaciones intrafamiliares-violentas?**

Para poder aproximarnos al concepto de familia es necesario su desnaturalización, para así poder percibirla como una creación humana sujeta a modificaciones, es decir, entender que la relación entre grupo conyugal, familia, parentesco y división sexual del trabajo puede disociarse, dando origen a instituciones muy diferentes.

Desde un pequeño recorrido histórico podremos advertir que la familia no es una institución eterna y que los cambios sociales han dado lugar a nuevas formas familiares sumamente interesantes.

La institución familiar cambia de forma, tamaño, estructura y normas, a medida que tiene que adaptarse a nuevas situaciones sociales, económicas o políticas.

Elizabeth Jelin (1998) plantea que la familia es una institución social, creada y transformada por hombres y mujeres en su accionar colectivo. En este sentido resulta interesante la perspectiva de género porque nos facilita la percepción del estado actual de la institución familia, e interpela el modelo hegemónico de “familia ideal” de los estudios funcionalistas de la familia que surgen a partir de la década del ‘50 y marcan una clara relación como en continuum entre sociedad y estructura social, así la tesis predominante es la progresiva nuclearización de la familia asociada al proceso de modernización de las sociedades.

Llamamos familia ideal a la Familia nuclear burguesa, que configuraba un sistema compuesto por lugares asignados para cada miembro, padre, madre e hijos. Así por ejemplo la función del padre es la de la autoridad y proveedor, la de la madre de cuidado y sostén afectivo. Este tipo de familia se sustenta en una clara diferenciación entre los sexos.

En la familia patriarcal del siglo XX se establece una nítida diferenciación entre lo público y lo privado. Coincidimos con Eloisa

de Jong cuando afirma que es difícil encontrar un concepto de familia que permita generalizar" (...) "Podemos decir que cada familia se constituye a partir de la internalización recíproca por parte de sus miembros de su condición de tal y cada uno de ellos se reconoce en un nosotros "nuestra familia" respondiendo a la vez a las condiciones materiales y simbólicas de un orden económico, cultural, social en las que produce y reproduce su vida. Es importante conocer qué concepto tiene de sí misma cada familia"... "Es necesario abandonar criterios de normalidad. Cada familia se constituye "como puede", históricamente, en relación a un tiempo y un espacio determinado, a un contexto" (...) "Cada familia responde a modos culturales particulares del sector o grupo del que forma parte, de las condiciones concretas que le toca vivir. No es un producto ideal, es un producto real, con frustraciones y realizaciones. (De Jong, 2001:21)

La familia ha sido una institución del sistema capitalista, encargada de generar los lazos sociales imprescindibles para la reproducción. Esta familia como nido nutriente de afecto, de emocionalidad, de construcción de subjetividades permeables para la reproducción acrítica del sistema, hoy ha entrado en crisis. La existencia de configuraciones familiares por ejemplo rural o popular, constituye un primer nivel de análisis donde poder observar cómo operan las relaciones de clases al interior de la familia y en los mecanismos de reproducción. Es decir que a partir de la socialización, interiorización de determinados "habitus" se está produciendo un sujeto con aptitudes, habilidades que lo colocarán en un lugar en el mercado de trabajo.

... "Introducir una mirada crítica acerca de que los procesos de reproducción social no son ingenuos, no son desprovistos de intereses ni de intencionalidad, sino todo lo contrario, tienden a la perpetuación de un orden social, tiene implicancias a la hora de introducir una brecha en la continuidad del sistema patriarcal" (Das Biaggio, 2001:266).

Consideramos que teniendo en cuenta la conceptualización de familia como el "sueño Americano" con la expresión Hogar dulce Hogar, produce una gran dicotomía al interior de la relaciones intrafamiliares que se observan en nuestras prácticas cotidianas.

La mujer como reina de ese hogar mandato de culturas patriarcales aun no desterrada donde opera la lógica tradicional fuertemente sexista. Cuyo padre detenta el poder y es proveedor material, y la madre “reina del hogar” en relación con madre-hijo (que es la encargada de ocuparse de todo lo que esté en relación a los niños, desde alimentarlos, cambiarlos, llevarlos a la escuela, cocinarles, mirar sus deberes, asearlos, mimarlos, y esperar a que llegue el padre con la casa en orden y sin problemas que agobien a ese hombre trabajador) y madre-ama de casa (que a su pasar va dejando reluciente y brillante su hogar).

A partir del año 1960 con la participación de las mujeres se da una transformación que implica un cambio en la organización global de la vida cotidiana.

Los conflictos en las relaciones intrafamiliares se dan dentro de ésta organización social, con sus fuertes componentes ideológicos y afectivos que cimientan esa organización, pero donde también hay bases estructurales de conflicto y lucha. Al mismo tiempo que existen tareas e intereses colectivos, los miembros tienen intereses propios, anclados en su propia ubicación en los procesos de reproducción intra y extra-domésticos.

Montaño dirá que a pesar de los cambios que desafían la estabilidad familiar, la familia sigue siendo considerada por la mayoría de las personas como el lugar más protegido y seguro, paradoja que no es menor si se tiene en cuenta que a la vez la familia es para la mayoría de las mujeres un lugar de alto riesgo en materia de violencia y maltrato.

Es interesante desde el punto de vista conceptual que se haya dejado de percibir a la familia como una unidad armónica para dar lugar a una idea que alude a las relaciones de poder. Lo propio ocurre respecto a la mayor flexibilidad entre lo público y lo privado, ya que sus fronteras están cada vez menos sometidas a tradiciones y costumbres, entendiéndoselas como convenciones susceptibles de ser transformadas.

Se debería plantear el tema de la familia como fin versus la familia como medio y que aquello que ha caracterizado a las políticas de familia en el pasado es la defensa de la institución, la defensa de la familia como tal, única e invariable. Desde una perspectiva más feminista, se ha postulado la transformación de las familias

como medio para el bienestar, la satisfacción de necesidades y el cumplimiento de los derechos. Ya no se trata, de tener políticas que produzcan un tipo de familia, sino de políticas que a través de la familia, como a través de otros ámbitos, permitan el bienestar de las personas. (Montaño, 2011)

No es posible desconocer que “la violencia siempre existió” y que siempre existirá, en tanto característica de una época particular, visibilizada o no, según el conjunto de prácticas legitimadas por determinado sistema.

Eloisa de Jong plantea que la sociedad capitalista produce una ruptura en la idea de familia extensa como aquellas “(...) relaciones consanguíneas o no, que se consideran parientes y que están ligados fundamentalmente a la forma de producción de la sociedad artesanal donde no se da la división tajante entre el mundo social y el mundo doméstico” (De Jong, 2001:13).

El modelo patriarcal se comenzó a quebrar cuando la base material de subsistencia dejó de ser la propiedad de la tierra a ser transmitida hereditariamente de padres a hijos, y se convirtió en la venta de fuerza de trabajo en el mercado, para la cual la unidad relevante es el individuo y no la familia (Wainerman, 1994:34).

El modelo hegemónico que se consolida con el capitalismo va rompiendo los lazos de solidaridad comunitarios en nombre de las libertades y derechos individuales y de allí se consolida la idea de “célula básica de la sociedad”, haciéndola absoluta responsable por el destino social de sus miembros. Todo lo que le suceda a una persona será centralmente producto de “lo que la familia hizo con ella” (De Jong, 2001:14).

En la actualidad estas ideas siguen impresas en la sociedad en general y también se observa en intervenciones profesionales, no abriendo la mirada hacia las nuevas configuraciones familiares.

En el contexto sociopolítico e ideológico de las sociedades capitalistas patriarcales, los hijos están subordinados a los padres, a quienes conceden respeto y obediencia, manifiestos en la obligación de colaborar y participar en las tareas para el bienestar común, definido y mantenido por la autoridad paterna. De esta manera la modernidad implicó el largo proceso de emergencia de sujetos autónomos en tanto se valora socialmente al sujeto que tiene dominio sobre sí mismo y que toma sus propias decisiones.

Se desbarata así una forma de estructuración de la familia tradicional: la familia patriarcal, en la cual el jefe de familia tiene poder de control y decisión sobre los otros miembros. “Durante los últimos siglos, el mundo occidental ha sufrido fuertes procesos de individuación de los hijos y quiebra de la autoridad patriarcal. En términos de las relaciones intergeneracionales, el aumento de los niveles de escolaridad implica la extensión temporal de la dependencia económica de los hijos, mientras que se da una mayor autonomía cultural de los jóvenes. La migración rural-urbana, predominantemente de jóvenes, implica una separación y a menudo la autonomía de los jóvenes en relación con su familia de origen”. (Wainerman, 1994:31).

Actualmente con el acaecimiento de nuevos paradigmas, de nuevas formas de ver a la sociedad, el reconocimiento de derechos y de la cualificación del concepto de sujeto, es posible comprender a la violencia, como expresión que sintetiza diferentes problemáticas de la sociedad actual, el quiebre de las relaciones entre los sujetos, el proceso de individualización, la modificación de roles familiares, etc.

La mayoría de los cambios en la estructura familiar son graduales e inciden en ellos el contexto urbano o rural, la clase social y las diversas experiencias por las que ha atravesado las sociedades latinoamericanas, como por ejemplo la transformación referida al papel social de la mujer dentro y fuera de la familia (Arriagada, 2001).

Entre los principales problemas que afectan a las familias son la violencia intrafamiliar, el desempleo y su desintegración. En los años noventa, uno de los mayores logros de los movimientos de las mujeres fue el reconocimiento de la violencia intrafamiliar como problema público relevante, lo que propició la creación de mecanismos legales para incorporarlos en la agenda institucional.

El acceso de las mujeres al mercado laboral ha significado una sobrecarga de trabajo, ya que las tareas domésticas no han sido redistribuidas. Se generan tensiones en la coexistencia de dos lógicas, una tradicional fuertemente sexista y patriarcal, con una nueva lógica de democratización y equidad de género.

Se podría pensar que estas tensiones influyen en el aumento de la violencia intrafamiliar, ya que muchos hombres se sienten cuestionados y atacados en un ámbito en el que anteriormente ejer-

cían, y en muchos casos aun ejercen, un poder indiscutible; sintiendo que el nuevo papel de la mujer socava su identidad masculina.

La familia ocupa hoy un lugar contradictorio entre el mundo público y el ámbito de lo privado y la intimidad. Por un lado se halla sujeta al control de las instituciones sociales, y por el otro lado y de manera contradictoria la familia es también presentada como el reducto de la intimidad y la privacidad, muchas veces aparece como justificación para limitar la intervención del Estado en esta esfera (Jelin, 2010).

La distinción entre el mundo doméstico y el público es visualizada como un corte tajante en la realidad social. La distinción entre estos dos ámbitos ha sido identificada con la diferenciación sexual —los hombres a cargo de tareas públicas, las mujeres de lo privado y doméstico— como si esto fuera una constante universal de la organización social.

Es importante el reconocimiento que paulatinamente fue teniendo la mujer y el acceso al reconocimiento de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, los cambios en la legislación permitieron romper con la concepción jerárquica familiar y la salida al mundo del trabajo han cambiado su posición social.

Los diferentes grados, niveles y concepciones de la violencia están en correspondencia con los valores, normas y creencias de cada país, época y clase social. La familia como célula fundamental de la sociedad no está exenta de la práctica de violencia y la violencia intrafamiliar es considerada como una forma de violencia social en tanto es una expresión de las relaciones sociales que acontecen a nivel particular.

Consideramos la violencia intrafamiliar como toda acción u omisión cometida en el seno de la familia por uno o varios de sus miembros que de forma permanente ocasione daño físico, psicológico o sexual a otros de sus miembros, que menoscabe su integridad y cause un serio daño a su personalidad y/o a la estabilidad familiar.

¿Cuáles serían las diversas formas de vivir la violencia?

Teniendo en cuenta las definiciones implementadas por la OMS (Organización Mundial de la Salud):

**Violencia física y emocional:** es una forma de violencia que desde las personas adultas se realiza con la intención de disciplinar, para corregir o cambiar una conducta no deseable y sustituirla

por conductas socialmente aceptables y que las personas adultas consideran importantes para el desarrollo de la niñez y la adolescencia. Es el uso de la fuerza causando dolor físico o emocional a la persona agredida.

**Maltrato infantil:** son las acciones u omisiones con la intención de hacer un daño inmediato a la persona agredida. La persona agresora concibe el daño como el fin principal de su agresión. Crea un síndrome en la víctima que sobrevive, conocido como síndrome del maltrato infantil. Se conocen tres formas principales de maltrato infantil: físico, emocional o psicológico y por negligencia o abandono. Esas formas de maltrato producen lesiones físicas y emocionales indelebles, muerte o cualquier daño severo.

**Violencia sexual:** se refiere a las conductas sexuales, coercitivas o no, impuestas a una persona menor de edad, por una persona mayor, que puede ser físicamente superior, con más experiencia y recursos, que utiliza incorrectamente su poder o autoridad. En la violencia sexual se hace referencia a:

– El abuso sexual. Los abusos sexuales pueden llevarse a cabo sin necesidad de tener contacto físico con la víctima o bien teniendo ese tipo de contacto. El abusador busca tener gratificación sexual.

– Explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes: supone la utilización de las personas menores de 18 años de edad para relaciones sexuales remuneradas, pornografía infantil y adolescente, utilización de niñas, niños y adolescentes en espectáculos sexuales, donde exista además el intercambio económico o pago de otra índole para la persona menor de edad o para un tercero intermediario.

– La explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes incluye:

- Las actividades sexuales o eróticas remuneradas con personas menores de edad: no se restringe a las relaciones coitales, sino que incluye también cualquier otra forma de relación sexual o actividad erótica que implique acercamiento físico-sexual entre la víctima y el explotador.
- La pornografía infantil y adolescente incluye las actividades de producción, distribución, divulgación por cualquier medio, importación, exportación, oferta, venta o posesión de

material en que se utilice a una persona menor de dieciocho años o su imagen en actividades sexuales explícita, real o simulada o la representación de sus partes genitales con fines primordialmente sexuales o eróticos.

- Los espectáculos sexuales consisten en la utilización de las personas menores de edad, con fines sexuales o eróticos en exhibiciones o en espectáculos públicos o privados.

**La violencia física** es considerada como toda lesión física o corporal que deja huellas o marcas visibles; ésta incluye golpes, bofetadas, empujones, entre otras.

**La violencia psicológica** se refiere al hostigamiento verbal entre los miembros de la familia a través de insultos, críticas permanentes, descréditos, humillaciones, silencios, entre otras; es la capacidad de destrucción con el gesto, la palabra y el acto. Esta no deja huellas visibles inmediatas, pero sus implicaciones son más trascendentes. (Grosman, 1992:68).

Se considera violencia sexual a la imposición de actos de orden sexual por parte de un miembro contra la voluntad de otro. Este tipo de violencia incluye la violación marital.

Así también se expresan otras formas de violencia como el abandono y la negligencia en los cuidados, dado por la falta de protección y cuidados físicos de los miembros de la familia que lo requieran, la falta de respuesta a las necesidades de contacto afectivo y estimulación cognitiva, falta de atención, descuido en la alimentación y vestuario necesario.

Todas estas formas de violencia pueden ser ejercidas por cualquier miembro de la familia independientemente de su edad o sexo, pudiendo ser a la vez agente o víctima de la violencia. Los grupos más vulnerables son los niños, mujeres, ancianos y personas con capacidades diferentes.

Hemos planteado hasta aquí que vivimos en un mundo en el que las tres dimensiones de la definición clásica de familia –la sexualidad, la procreación y la convivencia– han experimentado profundas transformaciones y evolucionado en formas divergentes, de lo que ha resultado una creciente multiplicidad de formas de familia y de convivencia.

¿Qué repercusión ha tenido al interior de las familias estos cambios en materia de derechos?

## **CAPÍTULO 4**

### **Contribución del enfoque de derechos a la construcción de un orden social diferente**

Consideramos de suma importancia detenernos en este recorrido histórico para comenzar este capítulo con la asignación de derechos y políticas sociales adquiridas en la última década, más precisamente en la ruptura con el modelo neoliberal y el paso a un orden social diferente.

El Estado Neoliberal se caracterizó por ser un Estado mínimo, con pérdida de la soberanía, primando el postulado de que el mercado era el mejor mecanismo de asignación de recursos económicos y satisfacción de necesidades individuales. Esto generó la necesidad de garantizar un marco legal adecuado para crear las condiciones propicias en la expansión del mercado.

Como se menciona en el capítulo anterior, los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández tienen como objetivo el recupero de la soberanía; para ello fue indispensable el pago de la deuda externa al FMI permitiendo aplicar políticas en lo económico y social que los diferenciaron del modelo neoliberal aplicado por gobiernos anteriores.

En materia social, los ejes principales del gobierno han sido las políticas inclusivas y redistributivas: Asignación Universal por Hijos, por Embarazo, reestatización del sistema previsional, estatización de empresas como Aerolíneas Argentina, Correo, Agua, YPF, Jubilación masiva a excluidos, Ley de Medios de comunicación que terminará con el oligopolio de la televisión, radio y medios gráficos, Matrimonio igualitario, Plan de Vivienda Pro.Cre.Ar., Incentivo a la finalización de estudios secundarios luego de la Ley de Obligatoriedad, con los planes FinEs, Prog.R.Es.Ar. y Conectar Igualdad entre otros.

“El período 2001-2003 constituye un punto de inflexión en el perfil socio-económico argentino, que venía desarrollándose a partir de mediados de los '70. Con la asunción como Presidente de Néstor Kirchner el 25 de mayo del 2003, comienza un nuevo período en el que se busca sentar las bases políticas, macroeconómicas y jurídicas a un nuevo modelo de acumulación el Modelo de Desarrollo Argentino” (Diloreto, Meschini, Lozano; 2012:13).

Se produce un proceso de cambio del paradigma tutelar al garantismo estatal, debido a que Argentina posee una vasta institucionalidad apoyada en una base normativa, que se expresa en: la adhesión y ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, la promulgación, durante 2005, de las leyes 26.061 y 13.298, nacional y provincial respectivamente, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley Provincial N°13688, las cuales prevén el Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) haciendo hincapié en el Interés Superior del Niño, la Ley 12.569 de Violencia Familiar y la Ley 26473 sobre la Identidad de género.

Nos parece fundamental destacar los siguientes ejes comunes que presentan dichas leyes. El niño/a, adolescente y joven como sujeto de derecho, la educación como derecho social universal, la participación como proceso de construcción de poder y ciudadanía, la responsabilidad indelegable del Estado para garantizar esos derechos. Y la presencia tanto de convenios interministeriales como de instituciones específicas que generan espacios institucionales para la erradicación de la violencia en todas sus manifestaciones de la vida cotidiana.

Sin embargo, si bien poseer un marco regulatorio es imprescindible, pareciera que no resulta suficiente a la hora de morigerar o reducir la presencia de prácticas disciplinarias, de diferentes formas de castigo y de violencia desde la que se estructuran las relaciones sociales.

“La sociedad sólo puede ser comprendida en su totalidad, en su dinámica evolutiva, cuando se está en condiciones de entender la vida cotidiana en su heterogeneidad universal” (Heller, 2002:20). En la vida cotidiana los seres humanos expresan sus particularidades y singularidades más genuinas, expresan la riqueza de la diversidad. Ningún ser humano es igual a otro y, por lo tanto, cada

ser humano es “un mundo” para sí mismo y para los demás. Este mundo sólo puede ser conocido en la cotidianidad, donde los seres humanos pueden ser conocidos y reconocidos como sujetos por otros.

Aquí pretendemos explicar, entender y pensar las políticas sociales actuales y futuras. En esa mirada histórica que vinimos desarrollando podemos observar que a nivel mundial los sistemas de protección social en general estuvieron en el centro de las transformaciones, que en el ciclo pasado fueron denominadas “reformas de mercado” o “de ajuste estructural” en América Latina.

También se verifica que, dentro del conjunto, la seguridad social fue objeto de transformaciones que, al actuar sobre los aspectos que más específicamente hacían a la protección de las personas y a las condiciones de trabajo, convirtieron este sector de políticas en un objeto y un medio, simultáneamente, del proceso de transición entre los dos ciclos históricos.

En la Argentina se registra una reorientación de la políticas del estado “la contra-reforma” es decir un conjunto de políticas estatales que, en el campo de la política social, han sido emprendidas por el gobierno argentino desde el año 2003 y se apoya en la de significados negativos a las desarrolladas durante la década anterior, ejercicio a partir del cual a la vez se disputa la legitimidad de las políticas presentes, tanto con las políticas laborales como con las políticas educativas y con algunos componentes específicos de la seguridad social.(Danani, 2011:15).

Así mismo, la sociedad moderna, en ruptura con el antiguo régimen, “debe en efecto encontrar el camino de una asistencia no degradante, que asuma la forma de derecho y no de tutelaje. Cualesquiera sean los azares de su existencia, el individuo pretende seguir siendo un ciudadano completo” .Esta posición planteada por Rossanvallon, por un lado deja en evidencia que las formas de generar solidaridad y políticas sociales no son univocas y que las mismas han variado teniendo en cuenta los recorridos socio históricos de las sociedades y los Estados (Meschini, 2011:133).

La Asamblea General de Naciones Unidas de 1999 definió la violencia contra la mujer como “Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico,

sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la prohibición arbitraria de la libertad ya sea que ocurra en la vía pública o en la vía privada la violencia es un fenómeno que excede las particularidades propias del género y que vulnera los derechos de quienes circunstancial o estructuralmente se encuentran en condiciones de inferioridad respecto de otros que ejercen poder sobre aquéllos”.

Registrar la violencia contra la mujer permite también hacer visibles los entornos de violencia en los que crecen los Niños, Niñas y Adolescente. También suelen presenciar y padecer indirectamente malos tratos hacia adultos mayores, personas cercanas con discapacidades físicas o intelectuales, así como hacia otros integrantes de los grupos familiares o de crianza.

Desde un enfoque de derechos, es necesario que los NNA puedan reafirmarse en la convicción de que una situación de violencia familiar es un entorno modificable, a revisar y revertir, y no un destino al que quedan irremediamente sujetos por el hecho de haber nacido o anclado en ese escenario, o peor aún, sintiendo que de alguna manera son responsables de ese destino con una concepción fatalista que clausura la potencial desestructuración de esa situación.

Sentimientos de culpa o responsabilidad frente a esta problemática suelen emerger en la constitución de la subjetividad de NNA, generándose procesos de re-victimización complejos. A semejanza de lo que suele acontecer con las mujeres víctimas de violencia, sus hijos u otros convivientes, arrastran la convicción de que padecen una situación merecida; no pueden percibir lo injusto de la situación y refuerzan mecanismos de autoprotección y naturalización.

En el caso de los niños/as y los jóvenes es frecuente observar en ellos conductas de repliegue, introspección, inhibición manifiesta, autodestructivas, de riesgo, o bien, la reproducción hacia otros significativos de agresiones, hostigamientos o respuestas desmesuradas ante situaciones que asocien a la lógica que se despliega en su ámbito familiar. Es ahí donde la mirada del otro ya sea docente, EOE, Equipo de conducción; debe agudizarse, para no caer en reduccionismos que deriven en la atribución de estas conductas a otros factores, o minimicen las consecuencias.

Otra variable que puede considerarse como significativa es el ausentismo reiterado, en cualquiera de los niveles educativos, sin causa aparente de salud que lo sustente, muchas veces invisibilizado en el cotidiano escolar. Las “marcas” que dan cuenta de una situación de violencia doméstica no son siempre observables, pero forman parte del universo intra y extra institucional que el adulto responsable de su cuidado no puede desconocer.

Al respecto, recordamos el art. n°2 de la Ley Nacional n° 24.417 de Protección contra la violencia familiar, vinculada a la obligación de denunciar del funcionario público: “cuando los damnificados fuesen menores o incapaces, ancianos o discapacitados, los hechos deberán ser denunciados por sus representantes legales y/o el ministerio público”.

También estarán obligados a efectuar la denuncia los servicios asistenciales sociales o educativos, públicos o privados, los profesionales de la salud y todo funcionario en razón de su labor. El menor o incapaz puede directamente poner en conocimiento de los hechos al ministerio público.

En correspondencia con la Ley Nacional, el art. 4 de la Ley Provincial 12.569 de Violencia Familiar expresa: “Cuando las víctimas fueran menores de edad, incapaces, ancianos o discapacitados que se encuentren imposibilitados de accionar por sí mismos, estarán obligados a hacerlo sus representantes legales, los obligados por alimentos y/o el Ministerio Público, como así también quienes se desempeñan en organismos asistenciales, educativos, de salud y de justicia, y en general, quienes desde el ámbito público o privado tomen conocimiento de situaciones de violencia familiar o tengan sospechas serias de que puedan existir (...)”.

El resguardo de la vida privada es muchas veces invocado a la hora de permanecer ajenos frente a situaciones de violencia familiar. Es necesario recordar que el derecho a la intimidad que preserva la vida familiar es trascendido absolutamente ante la sospecha de la afectación del interés superior del niño. Al respecto dice la CIDN (Convención Internacional sobre los Derechos del Niño) Art.3: “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos,

una consideración primordial que se atenderá será el interés superior del niño”.

Es imprescindible construir una nueva cultura del género que se base en la solidaridad entre hombres y mujeres, que implique el reconocimiento del otro, de la otra en defensa de la libertad, la eliminación de jerarquías de un género sobre otro y la comprensión de todos y todas como ciudadanos del mundo, sin distinción de género, clase, religión, nacionalidad o raza. (Lagarde, 1999)

Hoy nos encontramos en medio de una tensión entre lo que está y lo nuevo que forma parte del reconocimiento por parte del Estado a la lucha constante de los diferentes Movimientos de Derechos Humanos y de las diferentes minorías que poco a poco fueron logrando un espacio y se les dio la voz. Aún más importante ha sido que el Estado se haya vuelto a convertir en un verdadero Estado capaz de reconstruir el lazo social quebrantado durante el neoliberalismo y donde el Estado había abandonado su función de protección social.

Desde nuestra intervención pudimos visualizar como poco a poco las instituciones en este caso la educativa van sembrando en los niños y sus familias no solo deberes sino derechos, ellos los más pequeños son los portadores y saben qué está bien y qué está mal, por ejemplo a través de la implementación de ESI (Educación Sexual Integral) ley 26.150<sup>17</sup>.

Es necesario entender las políticas de infancia como un lugar polémico, de desnaturalización de lo dado, que permita hacer visible la complejidad de los fenómenos que atraviesan a la población infantil y debatir las formas políticas de construcción de un horizonte de igualdad (Carli, 2004).

Bourdieu dirá que, la política social está en la “cabeza de las personas” y no se reduce a la lista de beneficios que se pueden ob-

17 La Educación Sexual Integral convoca a organizar un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que comprende contenidos de distintas áreas curriculares, abordados de manera transversal y/o en espacios específicos. Incluyendo el desarrollo de saberes y habilidades para el cuidado del propio cuerpo, la valoración de las emociones y de los sentimientos en la relaciones interpersonales, el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad.

tener del Estado. El elemento subjetivo de pertenecer a una comunidad supone mecanismos de reconocimiento e integración que apelan a valores compartidos y construidos socialmente, aún más relevantes en contextos de gran diversidad y desigualdad. La lógica del mercado no contribuye a instalar este sentimiento. Tampoco el Estado, cuando al amparo de un enfoque liberal, rompe con la idea de un Estado que promueve el bienestar. Los sujetos, en la sociedad global, actúan en diferentes subsistemas funcionales que coexisten sin necesitarse y sin conformar un todo incluyente. La economía, la política y la sociedad dejan de actuar en un campo común y quienes experimentan los tirones y los desgarros son los sujetos, sobre todo los más pobres, vulnerables y menos “competitivos”. La política social tiene, por tanto, una fundamental función político-cívica que se compone y se nutre de las funciones mencionadas de protección, bienestar y ciudadanía y que construye cohesión social, que es la idea y el sentimiento de formar parte de un colectivo que comparte derroteros como sociedad.

La literatura está aportando nuevos conceptos y nudos de discusión a la preocupación por la cohesión social, el rol público en materia social y el sentido de los términos desarrollo y bienestar. La familia aparece, no sólo como unidad de intervención en políticas sociales, sino como unidad de diseño y concepción de la agenda social de los países. Dos campos teóricos son claves en esta materia: la idea de políticas de vida de Giddens y la idea de la política del ciclo vital, de Esping-Andersen.

Políticas de vida es un concepto acuñado por Giddens (2003); partiendo de las “políticas de la tercera vía” que el autor propone a mediados de los noventa. Estas políticas, señala, son las que deben ayudar a los ciudadanos a navegar en el contexto de la globalización y las transformaciones en la vida personal y social. Ellas apuntan hacia una nueva relación entre el individuo y la comunidad en la perspectiva de una redefinición de derechos y obligaciones.

Giddens habla de la sociedad del riesgo donde el individuo debe maniobrar en un equilibrio complejo entre individualidad y solidaridad para lograr desarrollar su vida. En el medio de este dilema sitúa a la familia, unidad que debe ser capaz de generar mecanismos de confianza social sobre la base de deberes y obligaciones de las personas, y no solo de los Estados. Habla de la familia

democrática, con equidad emocional y sexual, con derechos y deberes recíprocos, co-paternidad, autoridad negociada frente a los hijos, etc. Junto a estas ideas, desarrolla el término “políticas de vida”, aquellas que se ocupan de la forma y los estilos en que las personas quieren vivir, los arreglos personales y familiares y las necesidades de las personas y las familias para lograr una vida mejor.

Más adelante, Giddens desarrolla la idea de un “ensuring state” (Estado garante) que debe empoderar a los ciudadanos para que desarrollen sus vidas, reconociendo que el Estado tiene obligaciones de cuidado y protección de las personas y que algunas de estas obligaciones deben proveerse en términos de garantías. En esta línea, profundiza en el concepto de políticas de vida y plantea nuevas perspectivas de política en el área del bienestar, políticas que acojan a las familias y las personas a lo largo del ciclo vital de la vida.

Es importante tener en cuenta que en el pensamiento de Giddens siempre está presente la idea de un sujeto reflexivo, por lo que las propuestas de política no se ubican en un margen estrecho de política de familia que simplemente actúe en las brechas. Se propone apoyar el curso de vida de las familias por medio de: cuidado infantil, empleo de la mujer, empleos flexibles, políticas de segunda oportunidad para trabajadores. La idea es permitir y facilitar que las familias tengan acceso a mecanismos de protección entendidos como garantías (derechos) y, a la vez, mecanismos de apoyo y oportunidades para que puedan realizar sus estilos de vida que se expresan en arreglos valóricos, emocionales y domésticos. (Serrano, 2005).

El concepto de Políticas hacia la familia ha evolucionado hasta llegar a Políticas para las familias, al igual que se ha ido modificando la conceptualización de la Familia también las políticas han seguido el mismo camino. Pasando de la centralización de la defensa de la institución como única e invariable a políticas que a través de la familia y de otros ámbitos permiten el bienestar de las personas.

Las políticas referidas a la familia que son entendidas como “el conjunto de medidas e instrumentos de políticas públicas cuyo objetivo es fortalecer las funciones que cumplen las familias”, destacándose entre ellas “la reproducción y socialización de sus miembros, filiación y herencia, garantías de las condiciones mate-

riales de vida, construcción de la subjetividad de sus integrantes (sistemas de valores, actitudes, ideologías y personalidades)". Este es el tipo de política más extendida en la región en el cual "cabría un conjunto amplio de políticas públicas, que van desde las políticas universales de educación, salud, hasta las políticas focalizadas en el combate a la pobreza, la violencia doméstica, entre otras" (Goldani, 2005: 327).

Por su parte, Irma Arriagada ha intentado una definición que ordena este amplio conjunto de políticas públicas desde el eje de las funciones de la familia cuando señala: "Se entiende por políticas hacia las familias las acciones referidas a: I) los aspectos legales que regulan la familia. II) sus formas de constitución, desarrollo y disolución. III) sus relaciones internas. IV) sus relaciones externas en cuanto grupo y los distintos aspectos que inciden en su bienestar, como ingreso, vivienda, servicios de infraestructura, acceso a servicios de salud, educación y seguridad social, entre otros" (Arriagada, 2007:140).

Una nueva distinción es la perspectiva de género entendiendo por ellas, en un sentido general, al conjunto de normas, procedimientos, programas y mecanismos públicos que operan sinérgicamente y producen como resultado la igualdad de mujeres y hombres tanto en la esfera pública como privada. En este caso, se hace referencia tanto a políticas sociales tradicionales como la educación, la salud o la previsión social, pero también a políticas recientes como las políticas antiviolencia o de derechos reproductivos. Ellas en un sentido más riguroso no deberían definirse como políticas de familia, sino como políticas que impactan sobre la familia. En un sentido más restringido y más apto para el diseño de políticas, es necesario hablar de políticas de familia para referirse a aquellas normas, procedimientos, programas y mecanismos específicos que están especialmente dirigidos a conciliar el trabajo remunerado con el trabajo no remunerado de mujeres y hombres. (Montaño, 2005).

Por último, están las nuevas políticas públicas orientadas "para la familia". Estas nuevas políticas partirían de una concepción amplia de familia y, al mismo tiempo, representarían una nueva articulación entre el trabajo para el mercado, el trabajo doméstico y la provisión de bienestar por parte del estado (Goldani, 2005:

322). El tipo de elementos que se integran en la perspectiva de las “políticas para la familia” incluye: a) la emergencia de nuevos arreglos familiares, donde destaca la cohabitación como alternativa al matrimonio; b) la redefinición del cuidado y la protección intergeneracionales, conformando un reparto más equitativo de las responsabilidades reproductivas; c) una mayor conciliación entre trabajo y reproducción doméstica que no rezague o postergue social, cultural y económicamente a las mujeres; y, d) un ajuste a los nuevos fenómenos emergentes que han reordenado el espectro de posibilidades de los sujetos, como son el divorcio y la consecuente mayor fragilidad de los arreglos familiares, los avances de la tecnología (fertilización asistida), la migración, etc.

Existen distintas concepciones de lo que es la política familiar pero aún carecen de una definición específica y de un campo bien delimitado. Sunkel dirá que en América Latina las políticas familiares se encuentran en proceso de transición.

Es importante realizar la diferenciación entre los tipos de políticas, ellas son:

- Reparadora
- Mitigadora

La política reparadora como en la constructora, se reconoce a las personas como titulares de derecho. En cambio para la mitigadora, o la de beneficencia, los individuos son beneficiarios o clientes.

Hablar de beneficiario es hacerlo a un hombre objeto. La ideología neoliberal pensó y piensa la política como técnica o administración y, desde una mirada economicista, transformó a las personas en individuos “beneficiarios” e implementó una gestión tecnocrática, propia de las reformas orientadas al mercado, desarticulando la participación y organización social.

En este marco, las políticas sociales en la década del ‘90 no fueron integrales, sino focalizadas, dirigidas a paliar sufrimientos individualizados y demostrables, en una orientación que privilegia la tranquilidad social y la “governabilidad” más que algún concepto de desarrollo social.

Al mismo tiempo las personas fueron consideradas “beneficiarias”, objeto de las políticas públicas, es decir, meros receptores de recursos, de la asistencia del Estado y no titulares de derechos,

sujetos activos y protagonistas claves en la implementación de las políticas sociales y la transformación social. De esta manera, nuestro enfoque de la solidaridad social es el de “titulares de derecho”, en oposición a la mirada caritativa y tutelar del accionar público y privado. El modelo en el que trabaja este Gobierno tiene un claro antecedente en el primer gobierno peronista y la Constitución de 1949, que juntos constituyen el primer antecedente en lo que a enfoque a derechos se refiere.

Los cambios que se producen en ese texto constitucional introducen como novedad, entre otros, el reconocimiento de los derechos del trabajador, la ancianidad, la familia, los niños y la cultura, institucionalizando una nueva concepción del derecho y la democracia.

Consideramos que esta contribución del enfoque de derechos a la construcción de un orden social diferente se debe a la política social que se ha elaborado desde el comienzo de la gestión Kirchnerista, centrándose como eje la persona, la familia y el territorio, tendiendo al desarrollo humano y buscando la reconfiguración del tejido social, mirando al individuo como parte de una sociedad que lo contiene.

Las políticas sociales deben apuntar a la inclusión social, a ser integrales y reparadoras de las desigualdades sociales. Además, de reconocer a los ciudadanos como protagonistas del cambio social y no como meros beneficiarios pasivos de la asistencia.

Ya no hablamos de necesidades sino de derechos, y hablar de derechos es decir que todos somos ciudadanos de un país que garantiza el acceso a bienes y servicios de calidad para la salud, la seguridad social, procurando la participación para la construcción de ciudadanía.

Las políticas enlatadas, homogéneas, verticalistas, desmovilizadoras, no apuntan a fortalecer la igualdad de posibilidades en una sociedad. El Gobierno nacional trabaja para reforzar los programas destinados a la expansión de oportunidades en educación, salud, aumento de la productividad, desarrollando equipamiento e infraestructura urbana y rural y servicios de extensión para pequeños agricultores. Y lo hace buscando garantizar un acceso igualitario a todos, hombres, mujeres, grupos indígenas y minorías étnicas (Kirchner, 2010).

En esta última década se visualiza el diseño y la ejecución de las políticas con consideraciones orientadas hacia un nuevo modelo de intervenciones estatales.

Pudiendo mencionar: la preocupación creciente por generar acciones intersectoriales, la incorporación de una visión integral de la infancia, la participación o la articulación de actores estatales de diferentes grados de proximidad con el territorio, y la mayor presencia de las Organizaciones de la Sociedad Civil, y de los propios ciudadanos, en las diferentes etapas del desarrollo de algunas políticas. Todos estos cambios incipientes pueden ser leídos como expresiones de avances hacia un orden social diferente.

## **CAPÍTULO 5**

### **Sistematización de la intervención social en trabajo social: experiencia en el marco de la práctica organizacional supervisada**

Hasta aquí hemos expuesto y analizado las problemáticas vinculadas a la violencia familiar y su posible relación con la historia, el contexto geográfico del lugar y la interpelación que se realiza en el ámbito escolar. A lo largo de este recorrido intentamos ir articulando conceptos y aportes teóricos, vinculándolos con las situaciones específicas que fueron surgiendo durante nuestra práctica en el lugar.

Todo el proceso es el resultado de un modo particular de entender la sistematización y sus relaciones con la problematización e investigación en lo social, por lo que caracterizaremos ahora brevemente esta metodología para dar cuenta de sus potencialidades no siempre exploradas.

#### **Sistematizar es problematizar**

Se propone, en este apartado dar cuenta de la importancia de la sistematización de la intervención social en trabajo social, así como los aportes de ésta en la construcción de argumentos teóricos conceptuales que fundamenten la intervención; rescatando como profesionales la conceptualización del cuidado de sí, entendido como el cuidado de uno mismo en el otro y para el otro, constituyendo la posibilidad de una práctica de la libertad. Foucault en la arqueología del saber y la genealogía del poder, nos abre el camino para “pensar de otro modo”, y pensar de otro modo implica hacer de otro modo, también en la práctica de las Ciencias Sociales y sobre todo en el Trabajo Social.

“La sistematización relaciona los procesos inmediatos con su contexto, confronta el que hacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran. Se sustenta en una fundamentación teórica y filosófica sobre el conocimiento y sobre la realidad histórica social” (Sandoval Ávila, 2001:114).

Para la sistematización de la práctica institucional supervisada, realizada en la Escuela Primaria se utilizaron técnicas de recolección de información y análisis cualitativo. En cuanto al uso de los instrumentos pueden mencionarse: revisión bibliográfica, observación documental, observación participante en reuniones de padres, relevamiento y análisis de fuentes secundarias, entrevistas en profundidad al Servicio Zonal de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SZ), al Equipo de Orientación Escolar (EOE), Equipo Directivo (ED) y docentes del primer ciclo de la Escuela, así como también entrevistas en domicilios y tomas de registro de actas realizadas por el EOE ante indicadores de violencia manifestados por los niños dentro de la Institución.

Este tipo de investigación nos permitió acercarnos a la comprensión del sentido de sus prácticas disciplinarias así como al descubrimiento de las tramas de significación que los mismos despliegan en sus vidas cotidianas; a fin de posibilitar la re significación de lo social no solo desde el marco teórico señalado sino que también desde una primera aproximación al análisis y entrecruzamiento de dichas situaciones singulares con el marco normativo institucional vigente en el país.

“La sistematización sirve a dos objetivos: mejorar la práctica y enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta útil para entender y transformar la realidad” (Sandoval Ávila, 2001:116)

Realizadas las entrevistas en profundidad, para abordar la dimensión familiar y las formas de socialización y aprendizaje fueron analizadas los condicionantes socio-económicos, jurídico-político e ideológico-culturales a fin de identificar las brechas existentes entre la normativa, la institucionalidad y las prácticas de disciplinamiento utilizadas por las familias en el ámbito privado para la educación de sus hijos/as.

“Todas las perspectivas son valiosas, no busca la verdad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de las personas que

participan en el estudio, y para ello, debe apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones". (Taylor y Bogdan, 1992:20).

Pensamos que esta y otras formas de reflexión que se realizan sobre la práctica social a partir de la práctica misma, deben entregar elementos valiosos para ayudar en la orientación de una intervención profesional que pretende, desde lo cotidiano, enfrentar la gran tarea de transformación hacia una sociedad en que los intereses populares sean hegemónicos (Quiroz, 1988).

### **La experiencia en el marco de la práctica**

Nos parece interesante señalar que solo se han tomado dos situaciones como disparadoras del trabajo de investigación-sistematización, las cuales han sido descritas y detalladas en la presentación de la Tesis de grado de las autoras, utilizando datos ficticios a fin de resguardar la identidad de las personas involucradas.

Las problemáticas sociales sobre las que se intervienen están referenciadas principalmente a la defensa de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente por visualizarse ausencia de contención afectiva, acompañamiento por parte de la familia de los niños, maltrato, violencia, abuso sexual intrafamiliar dado en un contexto de escasos recursos económicos por parte de esta población.

Los talleres de ESI (Educación Sexual Integral) posibilitan la observación de los/las docentes con respecto a conductas o situaciones vivencias por los niños; favoreciendo la intervención del EOE.

### **Primera Situación**

La demanda es presentada por la docente, quien en esta oportunidad se acerca al EOE refiriendo que la niña se encontraría angustiada y con intención de escaparse del establecimiento. Durante la entrevista con el EOE la niña comienza a llorar, manifestando cuando puede calmarse que su mamá le habría pegado porque no quería ir a dormir temprano.

Ante la pregunta de la Orientadora Social (OS) sobre de qué manera ha sido ese golpe, responde –“con una vara que mi mamá siempre la tiene arriba de la heladera”.

La niña le dice a éste Equipo que está cansada que su mamá sea tan mala, que ella se escapa a la casa de sus tíos y cuando su abuela logra calmarla vuelve a su hogar.

Se pregunta a la niña si con sus hermanos es igual y ella manifiesta que sí. Se levanta el guardapolvo y la remera y muestra la marca en la espalda del golpe recibido la noche anterior.

Ante el relato de la niña y la visualización en su cuerpo de las marcas se decide como primera instancia dar aviso al Equipo de Conducción, quien informa la situación al Inspector del Nivel y al de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Se realiza entrevista a la docente y a los docentes del resto de sus hermanos. Articulando con el Servicio Local de Promoción y Protección de los Derechos del Niño/a y Adolescente (SLPP) quien también lleva adelante entrevista con la niña y sus hermanos, convocando a su abuela para que se presente en la Institución.

La Orientadora Educacional (OE) y el E D llevan adelante la denuncia en la Comisaría de la Mujer y la Familia. Tras la intervención realizada fue oficiada judicialmente la exclusión del hogar a la madre, quedando los niños al resguardo de la abuela, garantizando así la restitución de derechos.

En el marco del seguimiento pasado dos meses se habría realizado entrevista en el domicilio familiar a la madre de la niña, quien en esta oportunidad sin permitir el acceso a la vivienda, sale de su hogar y con actitud prepotente expresa “y ahora ¿qué quieren?”.

Al explicarle los motivos ella responde: “ustedes tienen la culpa, ahora yo no voy hacer nada. Si mis hijos están así es por ustedes”... “Esta mierda de los Derechos del Niño vino a complicar todo, porque antes mi viejo me cagaba a palo y mirá lo bien que salí...” (Sic)

Se intenta lograr un diálogo y la señora parece comprender finalmente la importancia de dar comienzo a un tratamiento terapéutico para todo el grupo familiar.

El Objetivo de la intervención ha sido en todo momento proteger el interés superior de la niña y sus hermanos según Ley 26.061/06 y la ley 12.569/01 respectivamente; generando un espa-

cio de contención a nivel socio pedagógico, afianzando el vínculo con sus pares.

Cabe mencionar que a pesar de haber realizado las intervenciones desde la institución educativa, la madre de los niños ha sido excluida del hogar sólo por 30 días. Los niños han concurrido a la entrevista de pericia psicológica en una oportunidad al igual que la madre; siendo un déficit importante de la intervención judicial que no ha podido regular un tratamiento adecuado al grupo familiar por falta de personal idóneo que acompañe.

En cierta medida podemos considerar que la niña ha pasado a ser el chivo expiatorio de una estructura familiar que la ha revictimizado debido a que sus hermanos la hacen sentir culpable de que su mamá no haya permanecido en el transcurso de ese mes con ellos.

Es dado destacar que la institución educativa ha quedado expuesta notándose ante la animosidad por parte de la madre y un grupo de padres que la acompañan queriendo culpabilizar al Equipo Directivo y al EOE por su intervención, solicitando al Consejo Escolar la destitución de éstos profesionales.

## Segunda situación

La demanda es presentada por la docente quien en esta oportunidad se acerca al EOE manifestando que la niña luego de un taller de ESI en donde se planteaba el cuidado del cuerpo le habría dicho que su papá “le toca las partes íntimas”.

El EOE conjuntamente con la vicedirectora del establecimiento mantienen entrevista con la niña, quien poco a poco relata qué es lo que ella considera las partes íntimas, y describe en qué circunstancias su papá llevaría adelante estos actos, brindándole un espacio de escucha. Ante el relato, se informa la situación al Inspector del Nivel y al de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Se decide citar a la madre, una vez en el establecimiento se explica los motivos y se lleva adelante entrevista en forma conjunta y nuevamente la niña manifiesta que su papá la toca. Se articula con el Servicio Zonal de Promoción y Protección de los Derechos del

Niño/a y Adolescentes (SZ). La institución educativa en esta oportunidad decide dar intervención directamente, previo consenso con la Inspectora de Nivel y de Psicología Comunitaria, al SZ debido a que consideran que el Servicio Local es una figura política que no interviene de manera correcta. Es así, que en el marco de la corresponsabilidad la O.E y el E.D llevan adelante la denuncia en la Comisaria de la Mujer y la Familia.

Se articula también con el EOE de la E.S N°2, debido a que allí concurre la hermana mayor de la niña.

Fueron objetivos de ésta intervención proteger el interés superior de la niña y a sus hermanas según Ley 26.061/06 y la ley 12.569/01 respectivamente, considerando el art 34 de la Convención sobre los Derechos del Niño en el cual los Estados Partes se comprometen a Proteger al Niño contra todas las formas de explotación y abusos sexuales.

A partir de la intervención realizada por el Equipo Directivo y el Equipo de Orientación Escolar fue oficiado el traslado de las menores y su progenitora a sede judicial, Juzgado de Paz de Gral. Lavalle, a prestar declaración testimonial.

Una vez tomada las declaraciones correspondientes se lleva adelante la detención del padre de la niña, causa caratulada: S/ Menores en Riesgo y Violencia Familiar.

Consideramos importante destacar que una vez detenido el señor, la familia queda al resguardo del abuelo paterno, siendo este el sostén económico al momento, debido a que su hijo se encontraría privado de su libertad. A partir de las pericias psicológicas llevadas adelante con las niñas se decide informar a la sede judicial que este señor también habría abusado de su hermana mayor, cuando ella era más pequeña.

Una vez informada ésta situación por el SZ al Juzgado y al Fiscal interviniente se decide, previa declaración testimonial realizar restricción de acercamiento por sesenta días al abuelo.

La madre de las niñas, asesorada por el abogado defensor de su pareja, solicita el pase a una escuela de otra localidad debido a que ella considera que sus hijas son presionadas por el E.O.E y el Equipo Directivo.

La hermana mayor de la niña tiene un hijo de 11 meses, a quien luego de las pericias y declaraciones se insta a realizar un ADN al niño por presunción de paternidad de su padrastro.

A partir de las actuaciones realizadas las niñas han sido re victimizadas, y se han sentido culpables de haber denunciado, debido a que su madre las presiona diciéndoles que han destruido la familia, y que “su padre está sufriendo en la cárcel, los policías le pegan y lo hacen bañar con agua fría”.

Se las ha separado de sus compañeros y contexto social debido al pase de escuela, esta situación también perjudica el desarrollo de su integridad como niñas. Si bien en un comienzo la señora se encontraba dispuesta a salvaguardar a sus hijas prontamente habría cambiado su actitud defendiendo a su marido. Pudo conocerse que una de las justificaciones del abogado defensor sería que el señor se ha visto seducido por su hijastra de 16 años.

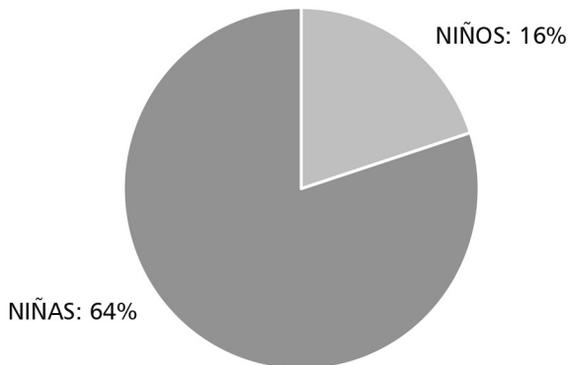
Es importante mencionar que a los ocho meses de solicitado el ADN ha arrojado como resultado una probabilidad de paternidad de 99.9999 % del acusado respecto al niño; agravando aún más su situación procesal.

## **Análisis de las entrevistas**

Las entrevistas en profundidad realizadas sumaron un total de diez; cinco en el ámbito escolar a miembros de la institución educativa, tres al equipo técnico del SZ (abogada, coordinadora y psicóloga) y a dos responsables adultos de familias donde hay situaciones de violencia.

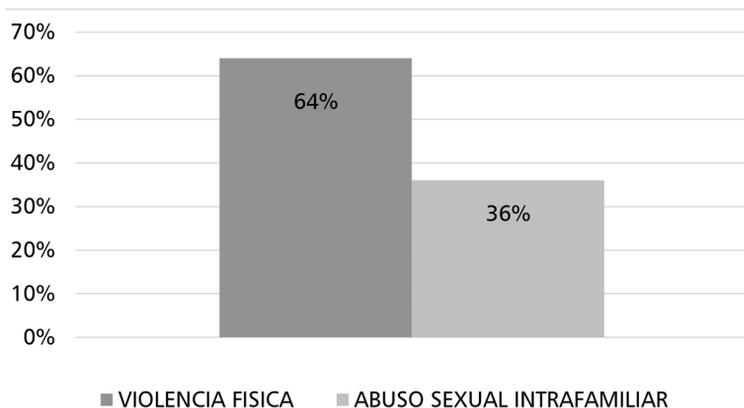
Cabe mencionar que a partir de la entrevista realizada al equipo técnico del SZ y a los adultos responsables se ha podido sistematizar los casos desarrollados anteriormente. A su vez este equipo técnico nos habría facilitado el acceso a los datos en el periodo 2012 a 2015, en Gral. Lavalle de los casos denunciados a la Justicia sobre violencia física y abuso sexual infantil.

## Algunos datos relevantes



*Sobre un total de 53 denuncias, 34 corresponden a Violencia física y 19 son por Abuso Sexual Intrafamiliar.*

### Abuso Sexual Intrafamiliar



*Visto desde una perspectiva de género de los 19 Casos de Abuso Sexual Intrafamiliar, 16 son niñas y 3 son niños.*

Debido a la extensión de las entrevistas realizadas en el ámbito escolar, tomaremos los datos relevantes obtenidos en pos de los objetivos del presente trabajo, agrupando lo expresado por los entrevistados en distintas categorías de análisis.

### *Problemáticas sociales relevantes*

**Vicedirectora (VD)** – “Lo más visible es el abuso, más que el golpe. También es psicológico porque los van adoctrinando a soportar el golpe a “aguantar el golpe”. Cuando llegas ya es el abuso”.

– “Replican la violencia, por ejemplo son víctimas de visualización dentro de la casa y al no poder hacer nada, lo manifiestan: lloran y cuentan. Se trabaja para que hablen y se puedan desahogar toda esa ira, antes de descargarla pegándole a otros. Acá muchos se comunican así, la palabra es lo última que encuentran para comunicarse”.

– “Son familias que siempre se comportaron así, hay naturalización”.

**Docentes (D)** “en algunas familias no sé si ellas (las madres) reciben maltrato o son maltratadoras es como un matriarcado, ellas, las abuelas...”

– “N reacciona re mal, vos le decís algo y reacciona re mal agarra a cualquiera del cuello, es terrible, él está yendo a la psicóloga y la madre viene cuando la citas se compromete. La mamá está sola con ellos, no trabaja solo cobra la Asignación. Yo no digo que le pegue con una vara pero una penitencia no está mal para poner límites”.

“...a esa nena no sé si le pegan pero la tienen cortita mal, el padre es retirado de la policía, es más grande que la mujer, no sé si le pega a ella...”

**Orientadora social (O.S.)** – “Esta escuela es diferente por la jornada completa, el permanecer tantas horas en la escuela hace otros vínculos, la confianza, las familias se resienten mucho cuando les decís las cosas, por ejemplo en los casos de abusos sacan a los chicos de la escuela, y ahí es cuando no nos sentimos apoyados, porque permiten que el niño salga de la escuela se está re victimizándolo porque la madre se enojó con la escuela, porque

intervino y denunció. Lo estas sacando de su grupo de pertenencia, llevándolo fuera de su comunidad en otro contexto”.

– “También puede observarse problemática habitacional, no hay casas municipales, recién ahora están construyendo un barrio”.

### *Dimensiones condicionantes*

**O.S.**– “Puede ser cultural, puede ser la idiosincrasia del medio, no lo atribuyo a las clases sociales, porque en las clases altas se privatiza de tal forma la violencia que nunca te enterás. Por eso se hace pública la violencia de los pobres porque ellos cuentan, ellos hacen público todo, se denuncian, se separan, se juntan, los chicos te cuentan...”

**D**– “de construcción familiar o cultural no tiene que ver con lo económico”

**V.D** “Hay cosas que están instaladas socialmente como naturales pero es cultural. Toda la vida existió el abuso pero ahora la visibilización está dada porque se empieza a tener registro de sensaciones ¿cómo estás?, ¿cómo te sentís?”

### *Indicadores de violencia*

**O.S.**– “en las relaciones vinculares, en la comunicación no se lo atribuyo a la pobreza, el maltrato psicológico, el desprestigio generan problemas de autoestima, el maltrato de las parejas que les pegan a la mamás y ellas se desquitan con los hijos... Se empieza a ver en los más chiquitos”, (refiriéndose a primer ciclo).

**V.D.**– “para nosotras un alerta es un chico retraído, cuando podemos observar que está desvinculado de otros chicos”. No vemos golpes en los cuerpos de los pibes vemos el desgaste psicológicos, sí golpes en los cuerpos de esas madres que dan inseguridad a esos niños “tengo miedo que se muera mi mamá”.

El niño que falta mucho, la introspección, la sensibilidad, el bajo rendimiento escolar, el niño que viene golpeado le baja la autoestima, estos pueden ser indicadores simbólicos de la violencia”.

**D** “...La Os los detecta al vuelo, yo me caracterizo por eso... hasta que no vienen y me lo dicen, no lo veo, naturalizo...pero hay un montón de casos”

“Nosotros podemos tener dudas...pero son los chicos los que nos confirman todo porque en la casa no se privan de nada hablan de todo delante de ellos”.

### *Intervención ante algún indicador de violencia*

**O.S.**– “ante una problemática visualizada en niñas, niños y adolescentes actualmente recurrimos al SZ, debido a que la figura del SLPP es una farsa” es todo una mentira, se enojaron (desde el Municipio) porque no somos quienes para llamar al SZ. La Costa tiene de todo, aclara– el SLPP de Lavalle solo está compuesto por una T.S que hace lo que puede y gana dos mangos”.

–“todo el tiempo trabajamos sobre los derechos de los niños, se observan las inasistencias, si vienen lastimados...”

–“Estas intervenciones que hemos hecho muchas este año de abuso, violencia física, todos nosotros nos manejamos directamente con el SZ porque el SLPP es una sola persona y una abogada que cuando está ardiendo Troya la bajan del Municipio y hacen como que es del SLPP. Nunca funcionó”.

–“Estamos todo el tiempo trabajando sobre los Derechos del Niño, tenemos afinada la vista, no dejamos pasar una y las maestras están tan afinadas como el Equipo, enseguida intervenimos”.

**V.D.**–“yo no metí la pata...yo intencionalmente busque al SZ a mí no me importa de qué lado de la ruta está, me importa la solución”. Por algún lado si no es por la puerta es por la ventana pero encontramos la respuesta. Desde la fiscalía y el juzgado nos dicen ¿porque siempre ustedes denunciando? ¿Qué, acá están todos los casos de violencia y abuso?

–“Orientamos a las madres para que busquen los espacios. Antes denunciábamos nosotros y le quitábamos la posibilidad a la madre de que salvaran a su hija. Ejemplo llamo a la madre le hago lectura de lo que la niña decía, tu hija se lo dijo en privado a la maestra. Hice quedar a la maestra para que no doblegara el

discurso de la nena como estrategia. Vas y atrás vamos nosotros. Ahora si agarramos al más débil, tenemos huellas de un ADN"

– "Aprendemos de nuestras intervenciones, primero creíamos que las única que podía denunciar era la Asistente Social después el EOE, la escuela y hoy es la madre. Por ejemplo una mamá que también fue abusada por su padre, se le planteó vos podes ser parte o cómplice ante el abuso de tu hija".

D– "En los talleres de ESI surgen los secretos familiares, reflexionan que no está bueno que mi papá me toque mis partes íntimas".

– "Al principio ella no demostró nada...después dijo que el padrastro le pegaba a ella y a la mamá, vivían acá al lado, después se mudaron porque hubo problema con las nenas y ahora están viviendo en la casa de una tía. Al hablar la nena de abuso y eso... llaman a la mamá".

– "En esta escuela estamos acostumbradas a trabajar en red en las distintas intervenciones".

### *Participación de las familias*

D– "los padres no tienen mucha participación, siempre son los mismos"

– "si se cita algún padre para que hable con el gabinete, depende del caso, pero por lo general vienen con los tacones de punta... no hay mejor defensa que un buen ataque, así que vienen dispuestos a agarrarte de los pelos. Hay otros que vienen a que los ayuden, de todas maneras generalmente reaccionan al revés:...mira lo que hacen ellas...están metiendo...como no tienen casos los inventan, como el abuso. Se las agarran con las maestras. Niegan todo"

O.S.– "No participan porque las familias se resienten apoyadas por el poder político, en contra del equipo directivo a ellos solos no se les ocurre que la directora es la mala de la película.

– "Las familias de La Costa son diferentes, participan".

V.D.– "Podría ser mayor pero los padres que más lo hacen son los de los chicos que vienen de La Costa"

### *Políticas sociales y restitución de Derechos*

**V.D.**—“Cambió el paradigma estaba el ruido, solo se comentaba, no se intervenía, hoy se hace visible porque se interviene— hay un registro de sensaciones. Reflexionan sobre sus derechos, registran qué cosas son intimidantes y reflexionan que esas proxemias, resultan incómodas, comienzan a reconocer”.

**O.S.**— “Acá en la zona tenemos gabinete de violencia, recién se crea la comisaria de la mujer, en la salita hay una psicóloga y una psicopedagoga. Aunque te cuestionan cuando se pide una interconsulta”.

“La AUH benefició, antes la familias venían todo el tiempo por guardapolvos, útiles, a principio de año los chicos no empezaban la escuela hasta que los padres no cobraban su último mes de temporada alta. Y últimamente no nos está pasando... las madres se liberaron, se liberaron al tener su propio dinero, ya no hay problemática de higiene como antes”.

**D**—“la nena que tiene el bebé y está en secundaria, dijo yo nunca hubiese contado sino hubiese hablado mi hermana. Nosotros tuvimos a esa chica en la primaria y nunca se nos hubiese ocurrido que era abusada desde los 8 años. Seguro había indicadores pero no los queríamos ver...”

Al analizar las entrevistas consideramos oportuno señalar que se ha observado las coincidencias en todos los entrevistados respecto a la visualización de las problemáticas relevantes en la comunidad: violencia, abuso sexual intrafamiliar de los niños que concurren a la EP, enfatizando como condicionante principal lo cultural.

Es dado destacar que si bien las coincidencias surgen de los relatos, el reconocimiento de las situaciones se ha manifestado de forma diferenciada particularmente en dos docentes quienes muestran una predisposición a naturalizarlas, posiblemente por su historicidad familiar debido a que ambas son oriundas del lugar.

De las intervenciones mencionadas destacamos el compromiso de la institución ante la vulneración de los derechos de los niños, trabajando fuertemente en la prevención y realizando intervenciones acordes al actual paradigma con la utilización de estrategias

que permitan una pronta resolución. Muchas veces enfrentando la resistencia de la comunidad y el poder de las autoridades locales.

La poca participación de los padres en la institución estaría relacionada a ésta resistencia en la que se ven interpeladas sus costumbres e idiosincrasia.

En cuanto a la restitución de derechos también se acuerda que progresivamente hay una mayor visibilización ya que los niños se han ido apropiando de los conceptos del actual paradigma, debido a las diferentes estrategias implementadas por la institución educativa.

## REFLEXIONES FINALES

La investigación sistematización que hemos venido desarrollando durante el periodo 2012-2015; nos ha permitido re pensar que a partir de ésta década se han vivido cambios importantes en nuestro actual modelo de desarrollo, caracterizado primordialmente por un desarrollo con inclusión social. En lo económico la expansión y la reindustrialización; en lo jurídico, el respeto por los derechos humanos y la no represión; en lo judicial, el cambio en la Corte Suprema; en lo político, el funcionamiento pleno del sistema republicano; y en lo social la inclusión a partir del empleo y la Asignación Universal por Hijo para los hijos de los desocupados y los trabajadores “en negro” suprimiendo la indigencia y reduciendo de modo sustancial la pobreza. No pudiendo dejar de mencionar la relevancia de la implementación reciente del nuevo Código Civil y Comercial que permitirá la regulación de nuestra vida cotidiana, incluyendo todas las últimas legislaciones que muestran los avances en el campo de los Derechos Humanos. Es de destacar que el Código original de 1869 y su posterior reforma en 1968 fueron decisiones a libro cerrado, este nuevo Código sin embargo, es el resultado de un largo proceso de debates demostrando de este modo su concepción democrática.

La sociedad de la que formamos parte ha atravesado en las últimas décadas multiplicidad de transformaciones que impactan fuertemente en las instituciones sociales y en los procesos relacionales de los actores que la constituyen. La escuela no es ajena a dichas transformaciones, por el contrario es co-constructora de cambios que impactan en las subjetividades de quienes la habitan.

Partimos de la necesidad de especificar las diferentes brechas existentes entre la normativa, la institucionalidad y las prácticas de disciplinamiento utilizadas por las familias en el ámbito privado para la educación de sus hijos/as, a fin de poder repensar e interpelar las formas de resistencia que se entretienen desde la tradición en la vida cotidiana. Estas prácticas disciplinarias vivenciadas y naturalizadas por estas familias forman parte de su vida cotidiana. Culturalmente, de forma errónea, se ha asociado autoridad con violencia, lo cual ha ayudado a legitimar la violencia como una pauta adecuada de autoridad, igualmente de forma errónea amor con violencia y castigo con violencia. La violencia es un fenómeno que vulnera los derechos de quienes circunstancial o estructuralmente se encuentran en condiciones de inferioridad respecto a otros que ejercen poder sobre aquellos para controlar la relación; el abuso de poder es sobre personas percibidas como vulnerables por el agresor. Desde un enfoque de derechos, es necesario que los niños, niñas y adolescentes puedan reafirmarse en la convicción de que una situación de violencia familiar es un entorno modificable, a revisar y revertir, y no un destino fijo.

A partir de las observaciones realizadas podemos arribar a la reflexión que, en el Paraje Pavón se siguen manteniendo prácticas y costumbres muy arraigadas a su surgimiento como comunidad; ligadas a ese devenir histórico, que nos ha permitido identificar aquellos procesos que producen a lo largo del tiempo los elementos que forman la identidad de una sociedad. Podemos rescatar del relevamiento histórico cómo se fue configurando el perfil político y la idiosincrasia de la zona, tomando en cuenta por ejemplo la distribución de las tierras en la provincia a costa del despojo y genocidio de los pueblos originarios o mencionando a que intereses se vieron ligados en cada participación en las distintas revoluciones. Como las ideas liberales se plasman en el territorio a través de las relaciones patriarcales propias del modelo agro-exportador impuesto desde la misma formación del Estado Nación; que favorecía a los grandes comerciantes urbanos convirtiéndolos en terratenientes.

Desde el gobierno municipal, también se reproducen prácticas paternas y asistencialistas, y aunque en apariencia produzcan cambios que se ajustan a los nuevos efectores u organizaciones

con que el Estado debe contar, la realidad no condice con la práctica dada la resistencia que tienen como forma de ejercer el poder, no adhiriendo al nuevo paradigma ya que implicaría la democratización de las relaciones sociales.

A su vez, los habitantes del lugar no se sienten representados por el gobierno local, debido a la gran distancia que los separa del Casco Urbano; ni se sienten parte de La Costa, “son los excluidos”, los no “vistos”; los que se encuentran expuestos a ser el depósito del Partido de La Costa. Carballeda dirá que en la intervención se construyen diferentes diálogos entre cartografías, escenarios y territorios, así podemos observar cómo se depositan allí los restos humanos, la basura y los desechos cloacales de sus vecinos, pero no culpabilizándolos, sino por el rédito que el gobierno local saca al permitirlo, sin importarle aspectos de salud o seguridad de los pobladores de la zona.

Cabe mencionar que se pudo observar un amplio porcentaje de hogares en los que predomina una concepción paternalista y tutelar de las relaciones sociales, herencia del modelo Agro Exportador argentino, donde “nadie se mete” y la vida de familia es “privada”. La generalización del castigo físico a esposas e hijos para dirimir la tensión y el conflicto familiar remiten a las prácticas tradicionales de socialización y “supervisión” patriarcal en el seno de los grupos domésticos. En este contexto las mujeres se encuentran imposibilitadas de reclamar la igualdad con el hombre ni intentan cuestionar la jerarquía del género propia de las sociedades de antiguo régimen.

No se trata de estigmatizar la ruralidad o la pobreza y relacionarlas con las prácticas disciplinarias como el castigo físico, verbal, psicológico, sexual; sino de repensar si la estructura familiar de algunas unidades domésticas –con roles estereotipados y autoridad patriarcal– se encuentra de algún modo relacionada con la necesidad del Estado local o de los hacendados de la zona de mantener esa asimetría, por intereses creados.

Se debe promover a un profundo cambio cultural, poniendo en tela de juicio las representaciones que se tienen sobre la niñez, las relaciones de género o las instituciones centrales como la familia o el Estado. Una sociedad que se resiste a revisar estas representaciones difícilmente puede garantizar a sus niños una vida digna.

En línea general, la diferenciación de lo femenino y lo masculino, va fortaleciendo jerarquías, entre unos y otras, es decir va instituyendo relaciones de poder y situaciones de inequidad. Por eso, es importante asumir desde la Institución Escolar, la tendencia a crear nuevas formas de relacionarnos con las otras y los otros y construir juntos una práctica educativa democrática, solidaria, no sexista y con equidad genérica.

Necesitamos mucha habilidad para generar estrategias de trabajo interdisciplinario que involucren a todos los integrantes del sistema familiar y social y así potencializar la estabilidad y el cambio de la familia que, como institución, sigue su curso en la historia.

La vida cotidiana es el “espejo de la historia” es decir es nuestras vivencias diarias, repletas de significados, intereses y estrategias, donde se construye y reproduce el sentido común. Estas estrategias nos permitirán crear la red personal de caminos por los cuales diariamente transitamos y construimos nuestras relaciones sociales garantizando la reproducción social. Los sistemas educativos fueron construyéndose y adaptándose a las necesidades sociales y políticas de cada momento histórico, y bajo las diferentes teorías y enfoques se fue modificando los modos de enseñar y aprender.

Desde la escuela, la problematización constante al interior de los equipos de trabajo, se constituye en una acción esencial para redefinir en forma permanente el qué, cómo y qué no se hace, en intervenciones de éste tipo. La forma de intervenir de la institución y la restitución de derechos la observamos, en como poco a poco éstos niños se van apropiando de herramientas que los protegen de la dura realidad con las que conviven a diario, ellos saben cuáles son sus derechos y que “no está bueno que mi papá me toque”... (Sic) o “que mi mamá me pegue”... (Sic). Esta situación genera una tensión más sumada a la resistencia del territorio, la de los padres a quienes no les interesa que sus hijos tengan acceso a conocer sus derechos ya que logrando la emancipación comenzarían a cuestionar las prácticas a las que son sometidos en su vida cotidiana. Al denunciar los directivos, Docentes o el EOE, son cuestionados en su accionar, buscando los señalados amparo en el Estado Municipal, para destituir o desacreditar a estos profesionales. Siempre son los niños los más damnificados porque en la mayoría de los casos los

sacan de la escuela solicitando el pase a otra, despojándolos del poco vínculo de contención que tal vez habrían logrado.

Si bien nuestro objetivo al comenzar la tesis de grado se enfocaría solo en algunos aspectos de la violencia principalmente física, verbal y psicológica, a medida que avanzamos en la investigación la realidad que vivían esos niños/as hizo que el abuso sexual sea contemplado en nuestra sistematización, debido a la cantidad de casos visualizados en la comunidad que se producen en la mayoría de manera intrafamiliar. Esta situación nos ha llevado a interpellarnos, haciéndonos notar la propia resistencia a abordar el tema desde un principio.

Dadas estas características de la zona, no se pudo reconstruir el discurso propio de las familias a las que proponíamos darles voz, ya que no permitieron el acceso, al estar la mayoría de estas intervenidas judicialmente.

Coincidimos con Carballada cuando refiere que un Problema Social es tal, cuando la gente lo siente como problema; en la realidad del Paraje pudimos observar como las familias involucradas en episodios de violencia o abuso intrafamiliar naturalizan y avalan estas situaciones no reconociéndolas como problema en la mayoría de los casos. Cuestionándonos como profesionales ¿de qué manera intervenir?

Nos encontramos en el inicio de un proceso de transformación donde queda mucho por hacer, donde debemos debatir sobre los aspectos más estructurales. El gran desafío será avanzar hacia el pleno ejercicio de los derechos, y desde allí profundizar los cambios sociales, políticos y culturales necesarios para que la infancia pueda ser vivida plenamente en la Argentina. Durante largos años se construyó un modelo de sociedad que principalmente subordinó a las mujeres y a los niños en una relación desigual de poder. Entendemos que la intervención profesional cuenta con importantes herramientas para aportar a de-construir esas injusticias sociales, revalorizando la cuestión e invitando a toda la comunidad a repensarse.

Se pretendió a lo largo de este trabajo encontrar nuevas relaciones o explicaciones que nos lleven a interpretar la producción y reproducción de las relaciones asimétricas en ésta comunidad. Lejos

de concluir de manera absoluta o definitiva, esta investigación nos abre nuevos interrogantes que plantean, posiblemente, líneas de acción para futuros trabajos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALAPÍN, Helena y Mariano. (1988). *Algunas consideraciones sobre el concepto de Hegemonía*. Disponible en <http://www.perio.unlp.edu.ar>.
- ALEGRE Silvina. (2003). *La familia como espacio de realización de los derechos del niño*. Buenos Aires: SIPI/SITEAL.
- ALTHUSSER, L. (1980). *El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante*. Madrid: Gras.
- ANDERSON, Michael. (1988). *Aproximaciones a la historia de la familia occidental (1500-1914)*. Madrid: Siglo XXI.
- ARRIAGADA, I. Cambios y desigualdades en las familias latinoamericanas, *Revista de la CEPAL* n° 77, Agosto de 2002. Disponible en: [http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/19349/lcg2180e\\_Arriagada.pdf](http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/19349/lcg2180e_Arriagada.pdf)
- ARRIAGADA, Irma (coord.). (2007). *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile.
- ARRIAGADA, Irma. (2001). *Familias latinoamericanas. Diagnóstico y políticas públicas en los inicios del nuevo siglo*. Chile: CEPAL.
- ARRIAGADA, Irma. (2006). *Cambios de las políticas sociales: Políticas de género y familia*. Chile: CEPAL.
- BANZATO, Guillermo. (2013) *Tierras Rurales. Políticas, transacciones y mercados en Argentina, 1780–1914*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- BAUMAN, Zygmunt. (2005). *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAYER, Osvaldo. (2010). *Historia de la crueldad argentina*. Buenos Aires: Ediciones El Augurio.
- BECK, Ulrich. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- BEYHAUT, Gustavo y Helene. (1985). *De la Independencia a la segunda guerra mundial*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- BLAS GUERRERO, Andrés. (1990). Elementos constitutivos del Estado. En *Introducción a la Teoría del Estado*. Barcelona: Ed. Teide S.A.

- BLOMSTRÖM, M. y Ente, B. (1990). *La teoría del desarrollo en transición*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J. (2014). *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOZZANO, Horacio. *Transformaciones en conciencia, en acciones y en objetos. Hacia una Geografía del siglo XXI*. (on line), Dirección URL: [http://egal2009.easyclanners.info/area02/2024\\_BOZZANO\\_Horacio\\_R\\_.pdf](http://egal2009.easyclanners.info/area02/2024_BOZZANO_Horacio_R_.pdf)
- CALCAGNO E, CALCAGNO A. (2011). *El resurgimiento argentino*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales– Universidad de Lomas de Zamora.
- CARBALLEDA, A. (2000). *Del desorden de los cuerpos al orden de la sociedad*. Buenos Aires: Universidad de La Plata.
- CARBALLEDA, A. (2002). *La Intervención en Lo Social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- CARBALLEDA, Alfredo. (2006). *El Trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención. Del Orden de los cuerpos al estallido de la sociedad*. Buenos Aires: Espacio.
- CARLI, Sandra. (2004). *Las políticas de infancia como espacios polémicos*. Buenos Aires: UBA/CONICET.
- CASTEL, R. (1997). *Vulnerabilidad social, exclusión: la degradación de la condición salarial*. Conferencia.
- CASTORIADIS, Cornelius. (1993). *Subjetividad e histórico social*. Buenos Aires: Revista Zona Erógena.
- CASTORIADIS, Cornelius. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Ed. EUDEBA.
- COMISION INTERMINISTERIAL DE PROMOCION Y PROTECCION DE LOS DE-RECHOS DEL NIÑO. (2013). *Basta de violencia. Guía de orientaciones y recursos*. Buenos Aires: Unicef.
- DANANI, HINTZE. (2011). *Protecciones y desprotecciones*. Buenos Aires: REUN.
- DAS BIAGGIO, N. (2000). *Las relaciones entre producción y reproducción social en las familias de sectores populares. Incidencia en la reproducción de la pobreza*. Uruguay: Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur.
- DE GORTARI, E. (1970). *El Método Dialéctico*. México: Ed. Grijalbo.
- DE JONG Eloisa, BASSO, R Y PAIRA M (compiladores). (2001). *La Familia en los albores del nuevo milenio. Reflexiones interdisciplinarias: un aporte al trabajo social*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- DE JONG, E. (1993). *Violencia familiar y maltrato infantil*. Consultado el 05/04/2015. <http://www.margen.org/social/jong.html>.

- DE JONG, Eloisa. (2000). Cuestión Social, familia y Trabajo Social, en *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, ISSN—e 0327—7585, N°. 18.
- DEVOTO, Fernando; Madero, Marta. (1999). *Historia de la vida privada en La Argentina. La Argentina plural 1870—1930*. Buenos Aires: Santillana.
- DÍAZ, Esther. (2000). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- DÍAZ, Esther. (2005). *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos.
- DIAZ, GIRALDO. (2006). *Poder y resistencia en M Foucault*. Colombia: Tabula Rasa.
- DIRECCION GENERAL DE CULTURA y EDUCACIÓN. Portal <http://abc.gov.ar>.
- DUSCHATZKY, S. (2007). *Maestros Errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- FALÚ, Ana (compiladora). (2009). *Mujeres en la ciudad. De violencias y derechos*. Chile: Ediciones SUR.
- FOUCAULT, M. (1992). *Genealogía del Racismo*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1994). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel. (1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- FOUCAULT, Michel. (2004). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- GARABEDIAN, Marcelo. (2004). *El Estado moderno. Breve recorrido por su desarrollo teórico*. Disponible en: [www.fts.uner.edu.ar](http://www.fts.uner.edu.ar).
- GARCÍA CANCLINI, N. (2002). *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA CANCLINI, N.(2000). *La globalización imaginada (Parte I)*. México: Paidós.
- GARCÍA DELGADO, Daniel. (1994). *Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- GIDDENS, Anthony. (1995). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- GIMÉNEZ, Gilberto. (1986). *Poder, Estado y Discurso*. México: UNAM.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, E. (2014). *Decolonizar el Desarrollo. Desde la planeación participativa y la interculturalidad en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- GONZALEZ MECALCO, M. *La escuela como vida cotidiana*. México: UPN.
- GONZÁLEZ, J. A. (1995). *Y todo queda entre familia: estrategias, objeto y método para historias de familias*. México: Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. CUIS, Universidad de Colima.

- GRACIARENA, Jorge. (1984). *El Estado latinoamericano en perspectiva. Figuras, Crisis, Prospectiva*. Buenos Aires: Revista de Economía Política.
- GRAMSCI, A. (1975). "Notas críticas sobre un intento de Ensayo Popular de Sociología", en *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México: Juan Pablo editor.
- GROSMAN, M. (1992). *Violencia en la familia*. Buenos Aires: Editorial Universidad.
- HALPERIN DONGHI, T. (1969). *Introducción a los fragmentos del poder. De la oligarquía a la poliarquía*. Buenos Aires: Jorge Álvarez.
- HASANBEGOVIC, Claudia. (2011). *Infancias Robadas: Niñez, violencia de género y femicidio*. Ripa, Mariana, Humanas con Derechos. Buenos Aires: Dunken.
- HELLER, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- HELLER, Agnes. (1970<sup>a</sup>). *Sociología de la vida cotidiana*. España: Ediciones Península.
- HELLER, Agnes. (1970<sup>b</sup>). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. Barcelona: Grijalbo.
- HELLER, Agnes. (1982). *La revolución de la vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- HELLER, H. (1971). *Teoría del Estado*. México: F.C.E.
- HINTZE S. (2007). *Políticas Sociales Argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible*. Buenos Aires: Espacio.
- INFESTA, Ma. Elena. (2007). *La Pampa criolla*. Buenos Aires: Editorial UNMP.
- JELIN, Elizabeth. (1993). *Las Familias en América Latina*. Colombia: Documento para la Reunión Regional Preparatoria del año internacional de la familia.
- JELIN, Elizabeth. (1998). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- KIRCHNER, Alicia. (2010). *Políticas Sociales del Bicentenario*. Buenos Aires: Un modelo Nacional y Popular.
- KISNERMAN, Natalio. (1996). *Vida cotidiana y Trabajo Social*. Buenos Aires: Educo.
- KOSIK, K. (1976). *La dialéctica de lo concreto*. México: Ed. Grijalbo.
- KRIST, A; UVIEDO, A. (2012). *Diagnóstico Territorial del Partido de General Lavalle*.
- KÜHNEL, Reinhard. (1978). *Liberalismo y fascismo: Dos formas de dominio burgués*. Barcelona: Fontanella.
- LAGARDE, Marcela. (1999). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. En: *Cuadernos Inacabados N° 25*. España: Editorial Horas y Horas.
- LEFEBVRE, H. (1970). *La lógica dialéctica*. Buenos Aires: Ed. Pleyade.

- LERENA, Aleson, C. (1985). *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Zero.
- Ley 12.569/01 de Violencia Familiar y Decreto Reglamentario 2875/05.
  - Ley 13.298/05 de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños, en concordancia con la Ley 26.061.
  - Ley 13.688/07 de Educación Provincial.
  - Ley 23.849/90 que aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño.
  - Ley 24.417/94 de Protección contra la Violencia Familiar.
  - Ley 26.061/06 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.
  - Ley 26.150/06 de Educación Sexual Integral.
  - Ley 26.206/06 Ley Nacional de Educación.
  - Ley 26.390/08 de Prohibición de Trabajo Infantil y Adolescente
- LEYES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.
- LEYES NACIONALES:
- LIENDRO, Carlos. (2014). *¿Y si en vez de hablar de pobreza, hablamos de distribución de la riqueza?*. Mar del Plata: II Encuentro de Políticas públicas e intervención profesional. UNMP.
- MARX, K. (1977). *El método de la economía política. Elementos fundamentales para la crítica de la Economía Política*. México: Siglo XXI Editores.
- MEDINA, J. M. y Barroetaveña, M. (2001). El estado. En Pinto Julio (Comp.) *Introducción a la Ciencia Política*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- MESCHINI P, DILORETTO M, LOZANO J. (2012). *Reflexiones sobre estructura social y desigualdad en la Argentina Post Neoliberal*. Revista Escenarios, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Trabajo Social, Año 12, Nro. 18
- MESCHINI P, DILORETTO M, LOZANO J. (2013). *Modelo de Desarrollo Argentino, Políticas Sociales y Nueva configuración social en el gobierno Kirchnerista (2003–2011)*. Revista Venezolana de Trabajo Social de la Universidad del Zulia, RVTSLUZ, Universidad del Zulia, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Escuela de Trabajo Social, Año 13, Nro. 27, volumen VIII.
- MESCHINI P. (2012). Publicación de la exposición presentada en la mesa de Trabajo Social, Desarrollo Humano y Capabilidades Humanas, coordinada por Miguel Meza en el IV Congreso Latinoamericano y del Caribe sobre desarrollo humano y el enfoque de las Capabilidades humanas, Univ. de Lomas de Zamora, Título: *El debate en torno al Modelo de Desarrollo Argentino: alcances y limitaciones para repensar la desigualdad*.
- MESCHINI, Paula. (2011). Modernidad salvaje en Argentina. Condiciones y alternativas en torno al problema del trabajo. En *Revista Cátedra Paralela*, publicación conjunta de la Escuela Trabajo Social de la Universidad

- Nacional de Rosario y el Colegio de Profesionales de Trabajo Social de la Segunda Circunscripción de la Provincia de Santa Fe, Nro. 8.
- MESCHINI, P. (2014). *Taller de sistematización*. Buenos Aires: UNMDP.
- MINUJÍN, Alberto. (1999) *¿La gran exclusión?: vulnerabilidad y exclusión en América Latina en Los noventa: política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Eudeba.
- MONTAÑO, Sonia. (2011). *Violencia intrafamiliar*. Venezuela: Ciudad Educadora ciudad Segura.
- MORENO, José Luis. (2004). *Historia de la Familia en el Río de la Plata*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- MOUFFE, Chantal. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de argentina.
- OLAVARRÍA, José. (2000). *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia*. Chile: FLACSO.
- OMS Organización Mundial para la Salud. (2001). Informe sobre violencia y salud.
- ORTIZ DE LANDÁZURI. (2004). *El debate actual sobre la familia en la teoría social: ¿Desaparición, transformación o profundización en una categoría antropológica Básica? Estudios sobre Educación*.
- PANDOLFI, M.J, VASQUEZ, E. (2008). *Reconstruyendo una experiencia de trabajo colectivo en pos de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*. La Plata: Trabajo presentado al II Foro Latinoamericano "Escenarios de la vida social, el Trabajo Social y las ciencias sociales en el Siglo XXI".
- PASSANANTE, Ma. Inés. (1987). *Pobreza y Acción Social en la Historia Argentina*. Buenos Aires: Humanitas.
- PIGNA, Felipe. (2005). *Los mitos de la historia argentina 2*. Buenos Aires: Planeta.
- PUIGGROS, A. (2009). *Qué pasó en la educación Argentina. Breve historia de la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- QUIJANO, Aníbal. (1992). *Colonialidad y Modernidad-Racionalidad en Los Conquistados 1942 y la población indígena de las Américas*. Compilador Bonilla Heraclio. Tercer Mundo editores, FLACSO, Ediciones Libro Mundi
- QUIRÓZ, T Y MORGAN, M. (1988). La Sistematización, un Intento Conceptual y una propuesta de operacionalización. En Félix Cadena (comp.), *La Sistematización en los Proyectos de Educación Popular*. Chile: CIDE.
- REVEL, J. (2008). *El vocabulario de Foucault*. Buenos Aires: Ed. Atuel.
- ROCCHI, Fernando. (2009). *La construcción de un país. El péndulo de la riqueza: la economía argentina en el período 1880-1916*. Buenos Aires: Sudamericana.

- ROSANVALLON, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires: Manantial.
- ROZAS PAGAZA, M. (1998). *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- ROZAS PAGAZA, M. (2001). *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- ROZAS PAGAZA, M. (2004). *Tendencias teórico epistemológicas y metodológicas en la formación profesional. La cuestión social y la formación profesional en trabajo social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. Buenos Aires: Espacio.
- ROZAS Pagaza, Margarita. (2004). *Tendencias teórico epistemológicas y metodológicas en la formación profesional. La cuestión social y la formación profesional en trabajo social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. Buenos Aires: Espacio.
- RUEDA, Lupicino. (2006). *Análisis del discurso cap. II. Manual para las Ciencias Sociales*. Barcelona: Edit. U.O.C. (Universidad Obrera de Cataluña).
- SANDOVAL ÁVILA, A. (2001). *Propuesta Metodológica para Sistematizar la Práctica Profesional del Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- SAUTU, R. (2001). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En: WAINERMAN, C & SAUTU, R. *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- SAUTU, R., BONIOLO, P., DALLE, P. & ELBERT, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO, Colección campus virtual.
- SAUTU, Ruth. (2004). *El método biográfico*. Editorial de Belgrano, Buenos Aires: Lumiere Ediciones.
- SERRANO Claudia. (2005). *Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales. Familia como unidad de intervención de políticas sociales. Notas sobre el Programa Puente*. Chile: CEPAL.
- SUNKEL, Guillermo. (2006). *Políticas Familiares y Regímenes de Bienestar en América Latina*. CEPAL.
- TAYLOR Peter. (1994). *Geografía Política*. Madrid: Trama Editorial
- TAYLOR S, BOGDAN. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- TONON, G., ROBLES, C., & MEZA, M. (2004). *La supervisión en trabajo social: cuestión profesional y cuestión académica*. Buenos Aires: Ed. Espacio.
- TORRADO, Susana. (1994). *Estructura social de la Argentina: 1945–1983*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

- TORRADO, Susana. (2003). *Historia de la Familia en la Argentina Moderna (1870–2000)*. Buenos Aires: La Flor.
- URCOLA, Marcos. (2010). *Hay un niño en la calle*. Buenos Aires: Ciccus.
- VARELA, J. (1994). *Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España postfacio a Querrien 1979 en José Contreras Domingo, Enseñanza Currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal Ediciones.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- VAZQUEZ LORDA, L. (2011). *NIÑEZ, FAMILIA Y CARIDAD. MAR DEL PLATA, 1930*. Terceras jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- VILAS, Carlos. (2007). *Pensar el Estado*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.
- VIÑAS, David. (2003). *Indios, ejército y frontera*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- WAINERMAN, Catalina (compilador). (1994). *Vivir en Familia*. Buenos Aires: Unicef.
- WALLERSTEIN I. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos*. Madrid: AKAL.
- [www.lavalle.mun.goa.gov.ar](http://www.lavalle.mun.goa.gov.ar). Sitio web de la Municipalidad de General Lavalle.
- ZAMBRINI Y GABRINETTI. (2010). *Políticas sociales en Argentina: de la sociedad de Beneficencia a la Asignación Universal por hijo. Aportes para el análisis desde una perspectiva histórica*.



