

12

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

DOSSIER

Investigar en Psicología Educacional:
miradas actuales de un campo en movimiento

Coordinan

Mariano Castellaro, Silvina Márquez, Judit Goñi,
Lautaro Steimbregger y Alejandra Stein

Año VI - Septiembre 2025 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Asociada**
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Cecilia Martín, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
María Laura Orlandini, CEIE, CONICET-Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Danilo Jorge Sans, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
María Laura Orlandini, CEIE, CONICET-Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- **MARÍA VICTORIA ZAVALA SAUCEDO, KAREN NATALI BACKES DOS SANTOS, MYRIAM SEGOVIA MARTÍNEZ, JOSÉ DANIEL DÍAZ SAMUDIOY ANTONIO RODRÍGUEZ ARIAS**
Articulación Universidad y Formación Docente para una investigación acción. Prácticas de los formadores con el uso de herramientas digitales
Articulation of University and Teacher Training for an action research. Trainers' practices with the use of digital tools
- **MARÍA INÉS BARILÁ, ANALISA CASTILLO Y NAYLA RAHAL**
Posiciones docentes y maltrato infantil. Acciones y estrategias
Teaching Positions and Child Abuse. Actions and Strategies
- **GRISELDA CARDOZO, ROMINA ANABELA ARDILES, JERÓNIMO DUTARI Y BÁRBARA GIOVANNA MOREYRA NOBILE**
¿Qué dicen los y las adolescentes de Córdoba (Argentina) acerca del bullying y el cyberbullying?
What do adolescents in Córdoba (Argentina) say about bullying and cyberbullying?

Posiciones docentes y maltrato infantil. Acciones y estrategias

Teaching Positions and Child Abuse. Actions and Strategies

MARÍA INÉS BARILÁ*, ANALISA CASTILLO** y NAYLA RAHAL***

Recibido
25|11|24

Aceptado
04|09|25

Artículos
científicos

RESUMEN

Este escrito surge del entramado de indagaciones y reflexiones de investigaciones, de intervenciones que se efectúan desde proyectos de extensión e institucional del Complejo Universitario Regional Zona Atlántica y Sur (CURZAS) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). El trabajo de investigación focalizó en las posiciones docentes frente a niños/as que han sido víctimas de maltrato infantil en escuelas primarias de la ciudad de Viedma, Río Negro. En este artículo se abordan e identifican tres posiciones que no son cerradas ni definitivas, la posibilidad de pensarlas permite reconstruir trayectorias, reflexionar y narrar la propia experiencia e identificar las distintas posiciones docentes que se asumieron y se asumen en el presente y que tendrán influencia también en prácticas educativas futuras. También se indagó respecto de las formas de actuar desde las posiciones docentes, específicamente las estrategias de acción que concretan para acompañar a los/as estudiantes que sufren o sufrieron situaciones de maltrato. La investigación cualitativa exploratoria, desde un procedimiento inductivo, flexible y no estructurado posibilitó, en el trabajo de campo, la realización de entrevistas abiertas y en profundidad a docentes de escuelas primarias de la ciudad que trabajaron niños/as víctimas de maltrato. Además, se

32

* Psicopedagoga, Profesora y Licenciada en Psicopedagogía (UNCo). Magister en Educación (UNCPBA). Profesora Titular Regular de Clínica Psicopedagógica en Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Complejo Universitario Regional Zona Atlántica y Sur (CURZAS). Extensionista e Investigadora Categoría I. Responsable del Proyecto Institucional Espacio de Prácticas Psicopedagógicas. ORCID: 0000-0002-6584-1228. Correo electrónico: mariainesbarila11@gmail.com

** Licenciada y Profesora en Psicopedagogía (UNCo). Docente de la Carrera de Psicopedagogía (UNCo), Complejo Universitario Regional Zona Atlántica y Sur (CURZAS). Extensionista. Investigadora Categoría IV. Integrante del Proyecto Institucional: Espacio de Prácticas Psicopedagógicas. Docente de Nivel Superior en Instituto de Formación Docente. Psicopedagoga en consultorio privado. ORCID 0009-0006-0815-5375. Correo electrónico: analisacastillo@gmail.com

*** Profesora y Licenciada en Psicopedagogía (UNCo). Diplomada en abordaje del autismo y psicosis en la infancia (AASM). Se desempeña como personal técnico en el sistema educativo rionegrino, cargos de MAI, TAE. Actualmente como TAE, Supervisión de Educación Especial Andina, Bariloche, Río Negro. ORCID: 0009-0001-0991-4525. Correo electrónico: rahalnayla@gmail.com

efectuaron observaciones áulicas no participativas y, en el análisis, se triangularon los datos obtenidos de ambas estrategias de indagación.

Palabras clave: posiciones docentes, escuelas primarias, niñas/os víctimas, maltrato infantil.

ABSTRACT

This paper arises from the network of research inquiries and reflections, from interventions that are carried out from extension and institutional projects of the Regional University Complex Atlantic and Southern Zone (CURZAS) of the National University of Comahue (UNCo.). The research work focused on the teaching positions in front of children who have been victims of child abuse in primary schools in the city of Viedma, Río Negro. In this article, three positions that are not closed or definitive are addressed and identified, the possibility of thinking about them allows us to reconstruct trajectories, reflect and narrate one's own experience and identify the different teaching positions that were assumed and are assumed in the present and that will also have an influence on future educational practices. It was also inquired about the ways of acting from the teaching positions, specifically the action strategies that they specify to accompany students who suffer or suffered situations of abuse. The exploratory qualitative research, from an inductive, flexible and unstructured procedure, made it possible, in the fieldwork, to carry out open and in-depth interviews with primary school teachers in the city who worked with children who were victims of abuse. In addition, non-participatory classroom observations were made and, in the analysis, the data obtained from both research strategies were triangulated.

Key words: teaching positions, primary schools, child victims, child abuse.

Introducción

Este trabajo surge de un proceso de indagación y reflexión que incluye investigaciones y diversas intervenciones que se efectúan desde proyectos de extensión e institucional del Complejo Universitario Regional Zona Atlántica y Sur (CURZAS) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo).

Los datos estadísticos y los antecedentes relevados, muestran que se trata de una problemática que atraviesa todas las clases sociales y es cada vez más frecuente en la sociedad. Por estos motivos, entre los años 2022 y 2023, se trabajó con directivos y docentes de algunas escuelas primarias de Viedma para indagar cómo se manifiestan estas situaciones en la institución escolar. Se focalizó en los actores socio-educativos por ser los representantes de la cultura y transmisores de los conocimientos socialmente valorados y, en este sentido, poseen un lugar significativo en la constitución subjetiva de las infancias.

Se analizaron las distintas posiciones docentes frente al maltrato infantil, la incidencia de las trayectorias y las sensaciones que manifiestan ante la detección de estos casos. Se indagaron las marcas, posibilidades y condiciones que estas posiciones ofrecen para instaurar un espacio de aprendizaje. Se afirma que no hay rol docente, sino posiciones y funciones, flexibilidad y reciprocidad, con contenidos o saberes que median, más allá de la situación de maltrato, sin desconocerla. En particular se indaga la dimensión: sentimientos, actos y pensamientos docentes frente al maltrato infantil.

Los ejes de análisis de las entrevistas responden a los objetivos específicos de la investigación, cada uno de ellos se construyó a partir de la perspectiva teórica y de las expresiones de las docentes. Ellas, a través de las entrevistas, pudieron recrear esas vivencias, reflexionar sobre esas situaciones, indagar acerca de conflictos y preguntar sobre tensiones con relación a su tarea; en particular esas preguntas exploraron qué sentimientos les produjo estas realidades, cómo se lo abordó con relación al aprendizaje, qué perspectivas respecto del maltrato infantil y su incidencia escolar subyace en sus prácticas y con qué dilemas éticos se enfrentaron.

La noción de posición docente involucra diversas significaciones necesarias para entender cómo cada docente entrevistado/a, asume su profesión, su práctica diaria, los inicios y los cambios en su carrera y, específicamente, qué siente y cómo actúa ante la detección de algún caso de violencia en sus estudiantes.

Fontán (1998) concibe a la posición docente como aquel lugar que marca, posibilita y condiciona al/la alumno/a e instaura el espacio de aprendizaje. Sostiene que cada docente tiene un poder que se construye a través de la formación, que involucra el saber-hacer respecto de la enseñanza, el aprendizaje, la dinámica escolar, la posibilidad de revisar los propios modelos de enseñanza y de aprendizaje internalizados a lo largo del tiempo y puestos en juego al momento de transmitir los conocimientos. Refiere a docentes capaces de generar condiciones para la emergencia de procesos de aprendizajes significativos y subjetivos, que acontecen en la relación entre el sujeto que enseña y el sujeto en posición de aprender mediados por el contenido, pero también por los propios modelos de enseñanza y de aprendizaje docente.

Southwell y Vassiliades (2014), sostienen que los/as maestros/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad socio-educativa, que supone una particular lectura de esos problemas para la organización de dinámicas y estrategias, una concepción respecto del sentido de su tarea y la presencia de elementos históricos de la profesión. La construcción de posiciones docentes implica formas de sensibilidad y modos en que se dejan interpelar por las situaciones cotidianas, por “otros/as”, por las vías a través de las que intentan “ponerse a disposición”, desarrollar su trabajo de enseñanza y prefigurar vínculos que no están previamente establecidos, sino que se construyen en la relación.

En la noción de maltrato infantil se definen diversas acciones: maltrato verbal, físico, sexual, abandonos, violencia institucional como también vivencias de situaciones violentas. El maltrato hacia un/a niño/a vulnera sus derechos y lo/a posiciona en un lugar de desprotección cuando no hay persona adulta responsable que actúe por su bienestar, desfavorece el proceso de constitución subjetiva y produce detenciones, inhibiciones o conflictos en su estructuración. La Ley expresa que:

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la dignidad como sujetos de derechos y de personas en desarrollo; a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio; a no ser sometidos a ninguna forma de explotación económica, torturas, abusos o negligencias, explotación sexual, secuestros o tráfico para cualquier fin o en cualquier forma o condición cruel o degradante. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a su integridad física, sexual, psíquica y moral. La persona que tome conocimiento de malos tratos, o de situaciones que atenten contra la integridad psíquica, física, sexual o moral de un niño, niña o adolescente, o cualquier otra violación a sus derechos, debe comunicar a la autoridad local de aplicación de la presente ley. (Ley N.º 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, art. 9)

En este sentido, las situaciones de maltrato, al manifestarse en las escuelas, implican a adultos/as responsables. Los/as docentes ocupan un rol fundamental para detectar la situación y para la construcción de aprendizajes de estos/as niños/as.

Las trayectorias de los/as docentes se constituyen en un eje significativo para pensar las posiciones y experiencias que las docentes puedan construir frente a esta situación vivenciada por los/as niños/as. Nicastro y Greco (2009) refieren a la trayectoria como recorrido, que va más allá de la idea de algo que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo de forma mecánica para responder solo a algunas pautas o regulaciones, no se sigue un protocolo, se trata de un “itinerario en situación”, de “trayectoria y camino” y como dice Machado “el camino se hace al andar”: “Y ahí aparece la figura del caminante quien es el que hace camino en su mismo caminar” (p. 23).

En este punto, es significativo el concepto de experiencia. Larrosa (2011) la define como “eso que me pasa”, frase que contiene algunos principios para analizar: exterioridad, alteridad, alienación; reflexividad, subjetividad y transformación; pasaje y pasión. El principio de exterioridad, alteridad y alienación refiere al acontecimiento, es decir, al qué de la experiencia (eso que me pasa); el de reflexividad, subjetividad y transformación se vincula con el sujeto de la experiencia (eso que me pasa) y el último, pasaje y pasión, con el movimiento de la experiencia (eso que me pasa).

Si la experiencia se traduce a “eso que me pasa”, ¿qué le pasa a un/a docente cuando se encuentra con una situación de maltrato? ¿Qué experimenta? Abramowski (2006) señala que la educación sucede con amor, resulta necesaria la presencia del amor y esto es tan obvio “que no harían falta demasiadas sistematizaciones, definiciones o explicaciones” (p. 81). Pero no es cualquier amor el que está en escena, sino el de los afectos que se juegan en la escena pedagógica, que requiere templanza y equilibrio, ni rígido ni permisivo.

Los/las docentes desde sus posiciones actúan como posibilitadores/as de la construcción de los aprendizajes o pueden obturar este proceso o situarse de forma “neutral” sin considerar la realidad del/de la estudiante al momento de enseñar. Estas acciones tienen consecuencias para las infancias, por eso resulta clave la indagación y el análisis de esta problemática.

En el trabajo de campo, se administraron entrevistas abiertas y en profundidad a cinco docentes en cuatro escuelas primarias¹, que trabajaron con niños/as víctimas de maltrato

¹ Las escuelas están ubicadas en Viedma, Río Negro.

infantil, se realizaron observaciones áulicas no participativas, donde se encontraban niños/as que habían padecido situaciones de maltrato con la respectiva denuncia legal o intervención de instituciones correspondientes. La observación estuvo dirigida a la posición docente y también a cómo este/a niño/a se desarrolló en el aula con relación al proceso de enseñanza y de aprendizaje y en el vínculo con pares y adultos/as. Así, se obtuvo información directa acerca de la posición docente y el vínculo de estas con el/la niño/a que ha sufrido o sufre maltrato.

Se seleccionaron las escuelas y las docentes² con la información brindada por profesionales del Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico (ETAP).

Los criterios de selección de la muestra fueron de tipo no probabilístico, supuso una elección de informantes de manera teórica e intencional. Se priorizaron aquellos casos donde existía una denuncia legal, para evitar especulaciones que tensionen los discursos docentes, ya que la producción de conocimiento se sostuvo a partir de la indagación de aquellas marcas, posibilidades, sentimientos, formas de actuar de un/a docente que trabajó con estas situaciones y que movilizaron su práctica profesional. Se contactó a cada docente y se explicó el objetivo de la indagación, se las invitó a participar de forma voluntaria y con el resguardo de su identidad, para ello se utilizaron nombres ficticios. Se finalizó el trabajo de campo siguiendo el criterio de saturación de datos, se triangularon los datos obtenidos y se organizaron de acuerdo a los ejes previstos para realizar el análisis.

Experiencias, trayectorias y posición docente

Nicastro y Greco (2009) definen las trayectorias como un recorrido, un camino que se transita en construcción permanente, como un itinerario en situación. Las piensan en el marco de una historia: no pueden anticiparse y cuentan con sentidos que requieren reinención y construcción. Narrar esos sentidos permite entender una trayectoria, sin concentrar la atención en un punto de arribo, sino en cómo cada docente llegó al momento y espacio que habita.

Una mirada que focaliza es equivalente a una mirada que, si bien tiene lugar en este aquí y ahora, siempre cuenta con un porvenir y se remite a distintos pasados que intentan dar cuenta de los recorridos seguidos que llevan al lugar en el cual cada uno se narra en este aquí y ahora (p. 28).

² Es preciso aclarar que, al momento de contactar a las docentes, algunas se encontraban cumpliendo rol directivo. Pero se decidió mantener la entrevista porque habían trabajado con niñas/os en situación de maltrato, durante su práctica como docentes.

Respecto de las trayectorias, las docentes entrevistadas reflexionan: “Me inicié en la docencia como preceptora (...) después me recibí de maestra y siempre anduve en los dos niveles media y primaria. La dinámica en el aula es distinta” (Paula, cuarto grado). “Empecé en una escuela privada, después me fui a la escuela pública (...) prefiero trabajar con los más grandes, sexto y séptimo grado. Y me gusta dedicarme a las cuestiones preventivas” (Daniela, séptimo grado). “En primaria, diez y en jardín de infantes once, doce años (...) son chicos que se expresan, cuentan vivencias, es otra la relación que tenés con los chicos cuando son grandes. En cambio, los niñitos más chiquitos te demandan más” (Patricia, séptimo grado).

En estas voces se advierte cierta preferencia para trabajar con estudiantes de tercer ciclo, porque es “menos desgastante”, implica “otra dinámica”, con vínculos distintos, otros contenidos escolares, surgen temas de conversación diferentes de aquellos que se proponen con niños/as pequeños/as, también implica otra apertura, espacios de debate y de prevención.

Otras docentes expresan: “Trabajo hace 17 años en la docencia y mis primeros trabajos fueron en otra escuela, con una problemática distinta, se contenía más” (Ana, tercer grado).

En los primeros años hice algunas suplencias en otras escuelas (...) ves el contexto del aula en el día a día, pero no te apropias de las problemáticas de cada niño o de cada realidad de la comunidad educativa. (...) Si tengo que elegir, me quedo con los chiquitos. (Marisa, directora)

En los últimos relatos, se infieren otras preferencias: elección por trabajar con niños/as pequeños/as, priorizar el contexto y la realidad sociocultural de estudiantes, priorizar el vínculo, la contención y el cuidado como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La posibilidad de elegir en qué grado trabajar y la relevancia otorgada al vínculo con los/as alumnos/as, parecen ser aspectos constitutivos de la trayectoria de algunas de estas docentes que, a su vez, reconocen cambios producto de la experiencia adquirida que les otorga fortaleza y madurez para abordar las situaciones que transitan cotidianamente.

Así expresan esos cambios en el ejercicio de su profesión desde sus inicios hasta la actualidad:

La apertura, la forma de relacionarme con los chicos. Antes era muy estricto, tiene que ver también con todos estos cambios de políticas educativas, un montón de factores que llevan a que las prácticas educativas tengan que modificarse acorde a las realidades. (Marisa, directora)

Sí, noto diferencias. Y, por ejemplo, en el posicionamiento que tenía antes del que tengo

ahora. Creo que la experiencia, estudiar, poder tener otro tipo de lectura de material hace que tenga un mejor manejo de la situación que antes. (Ana, tercer grado)

En estos decires se destaca que, a lo largo de la trayectoria docente, la experiencia y la posibilidad de capacitarse, les permitió afrontar mejor las situaciones que acontecen diariamente en la escuela.

¿Y qué significa experiencia?³ El concepto, según el diccionario, indica un saber obtenido por medio de la práctica, por ciertos sucesos o por haber aprendido algo. En palabras de las docentes la experiencia es definida no solo por vivenciar situaciones o por la cantidad de años ejerciendo la práctica, sino porque construye madurez, fortaleza y se enriquece por el estudio, la formación y el acceso a otro tipo de conocimientos. Y todos estos cambios posibilitan un accionar distinto con estudiantes: “permite un mejor manejo de la situación”; “uno encara las situaciones de otra manera”. El término puede implicar algo más que la definición del diccionario en tanto acuerdo social. Larrosa (1995) explica:

La misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad. (p. 11)

La “experiencia de sí” es aquello que cada docente puede decir sobre sí, narrar sobre lo que vivió, cómo se transformó a lo largo del tiempo, definió sus características personales y como todo se refleja en sus prácticas profesionales. Una docente manifiesta que accedió a saberes luego de muchos años de ejercer:

Primero, uno estudia mucho el lenguaje del cuerpo, eso te lo da la experiencia. Yo tengo esa forma de las maestras de antes, que te lo haces carne al chico. Pero aprendí que cuando salgo de la escuela trato de no pensar tanto. Porque antes me llevaba el problema a mi casa y eso perjudicaba también a mi familia. (Daniela, séptimo grado)

La docente alude a una dimensión personal, el traslado al hogar de los problemas que ocurren en la escuela y que, con el tiempo, logró separar. En otro caso, se afirma que, en la manera de ejercer de cada uno/a, influyen aspectos personales: “En la educación tiene una carga

³ Etimológicamente experiencia, del latín *experientia*, derivado de *experientia*, “comprobar”. Según el diccionario de la Real Academia Española (2024), “el vocablo se refiere al hecho de haber presenciado, contemplado alguien algo. Práctica o costumbre prolongada que se puede proporcionar el conocimiento o la destreza de realizar algo. Conocimiento de la vida cotidiana adquirido a través de alguna eventualidad, situación o situación de manera vivida. Suceso que se vive y que se puede aprender algo”.

muy importante, lo personal, cómo fuiste criada, con qué valores fuiste formada, todo ese contexto, a la hora de volcar un contenido se ve reflejado, porque una pone su propia impronta” (Marisa, directora).

En el relato de cada docente sobre su experiencia, se infiere que influyen la cantidad de años trabajados, la formación y las dimensiones personales: la imposibilidad de separar cuestiones laborales de la familia, la importancia de los valores y de las prácticas de crianza.

Larrosa (1995) sostiene sobre la “experiencia de sí” que:

Es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc. Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas. (p. 12)

La posibilidad de narrar sus trayectorias, confrontarlas en distintos tiempos (inicios y actualidad), les permite reflexionar y advertir los cambios; desnaturalizar sus prácticas docentes, inquietarlas y conmover el recorrido profesional, repensarlo y reinventarlo, no desde aquel lugar que considera a la trayectoria como una suma de experiencias, si no como un camino que es parte de la vida personal de las maestras. Respecto de la narración, Larrosa (1995), agrega:

Y la experiencia de sí está constituida, en gran parte, a partir de las narraciones. Lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos (...) esas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas. (p. 16)

Cada relato docente revela una experiencia de sí, un saber propio, subjetivo, único, incomparable que, en cada una, tendrá un sentido distinto. Una docente afirma que: “Todos los años se presentan diferentes problemáticas. Y siempre se abordan con el alumno y con los padres” (Patricia, séptimo grado).

Manifiesta que no advierte cambios en el ejercicio de su profesión ante distintas problemáticas, como situaciones de maltrato infantil, en su accionar insiste una misma modalidad de resolución de los conflictos, aborda la dificultad con el/la niño/a y con la familia. Se trata de su experiencia, su forma de accionar, personal, única, contextual, que implica vivencias, otorga sentidos y posibilita el relato.

Este análisis discursivo admite que las construcciones de posiciones docentes son relevantes para pensar y narrar las trayectorias, permiten elegir cómo ejercer la práctica, otorgan importancia al vínculo con estudiantes y al lugar que adquiere la contención.

Pensar las trayectorias docentes como camino construido y en reconstrucción permanente con y entre otros/as, posibilita ligar sucesos, vivencias, conocimientos, aprendizajes que se adquieren y modifican a lo largo de la vida. Es relevante aquello captado desde el cuerpo: sentimientos, sensaciones, emociones, como parte de la trayectoria docente y que se consideran como constitutivos.

Nicastro y Greco (2009), designan “entre trayectorias” al recorrido singular, con otros/as: Supone haber llegado a un punto, pero también a una continuidad entre múltiples puntos, se lee en sus marcas, en sus huellas, en el pasaje por las escuelas. La trayectoria educativa es subjetiva e institucional, se juega en un espacio intermedio de certidumbres e incertidumbres, aceptaciones y rechazos.

Sostener que las trayectorias acontecen en un “entre” implica considerar las acciones, elecciones y decisiones que realizaron los/as docentes a lo largo de su recorrido y en el pasaje por distintas escuelas y aprendizajes, las condiciones de las instituciones que habitan y las relaciones personales que establecen entre pares, con estudiantes, con familias. Esto permite entender las distintas posiciones que las docentes asumen en diversos momentos de su profesión y ante situaciones particulares.

Posiciones docentes ante situaciones de maltrato infantil

Actualmente, una problemática social que se registra cada vez con más frecuencia en las escuelas primarias de Viedma, son casos de maltrato infantil y gran parte de esas detecciones son realizadas por docentes, actores fundamentales en la escolarización de niños y niñas que escuchan, miran, pueden advertir si algún/a estudiante sufre y, ante esa situación, intervenir.

Intervenir, según el diccionario, tiene que ver con “entrometerse, impedir, interrumpir” (Diccionario Actual, 2024). Cuando un/a estudiante vivencia maltrato infantil, los/as docentes pueden interrumpir el sufrimiento con una acción que produzca efectos. Pueden intervenir recurriendo al equipo directivo, al equipo técnico, comentar la situación a un par pedagógico o pueden no hacer nada. La intervención docente está regida por los conocimientos que posea sobre el maltrato infantil, no todos/as reconocen indicios, síntomas, formas de detectarlo o describir la situación.

El abordaje escolar de derechos de las infancias incrementó la visibilización de casos de maltrato y la importancia que adquiere el trabajo de adultos responsables para restituir los derechos vulnerados. Bringiotti y Paggi (2016), sostienen que la escuela tiene una función

“educadora” de sujetos que siempre se desarrolla en un espacio cambiante. Las sociedades se modifican con el paso del tiempo y estos cambios atraviesan las instituciones.

La escuela también modifica sus prácticas porque sus actores escolares cambian, resulta importante revisar modelos de enseñanza, conocimientos, costumbres, creencias y metodologías, para adecuar las prácticas educativas a las distintas realidades de las/os estudiantes y educar a las distintas generaciones.

Por eso se indagó cómo las docentes entrevistadas definen al maltrato infantil: “Es toda situación en donde vulneras física, emocionalmente y psicológicamente a un niño. (...) una invasión física que le produzca incomodidad o dolor (...) inculcarle tu ideología, eso también para mí es violencia” (Daniela, séptimo grado). “Es un golpe, un grito, un desprecio, puede ser algo que, sin darte cuenta, estás forzando en ese niño” (Marisa, directora). “Es cuando está vulnerado alguno de sus derechos. Se ve generalmente la violencia, el maltrato, su higiene, su cuidado. ¿Sí? Eso es lo que más veo” (Ana, tercer grado).

El conocimiento que poseen estas docentes del maltrato infantil varía. Coinciden en incluir maltratos físicos, psicológicos o emocionales, sexuales, abandonos o negligencia en los cuidados e higiene, incluso situaciones en donde se le inculca una ideología de forma violenta. Las definiciones que elaboran reflejan sus posiciones. Algunas señalan que la construcción del concepto surge de experiencias y casos con los que trabajaron, relatan ejemplos concretos y dejan ver la implicancia personal en torno a la problemática.

Un chiquito de quinto grado, había faltado tres días y le digo “¿Por qué faltaste estos tres días?” Luego de un diálogo breve se larga a llorar y me dice: “(...) me está pegando mi papá”. (...) se levanta el pantalón y me muestra toda la pierna golpeada y le digo: “¿Con qué te golpeó tu papá?” Y me dice “con el palo de la escoba” “¿Y en el ojo?” “Una trompada”. “(...) Este año también una chica de séptimo me contó un abuso (...) desde los 9 y tiene 12 años”. (Patricia, séptimo grado)

Poder nombrar, reconocer y definir situaciones de maltrato infantil posibilita intervenir. Bringiotti y Paggi (2016) sostienen que:

(...) todos coincidimos en que (los docentes) deben sensibilizarse sobre el tema y su relevancia y deben contar con conocimientos suficientes para una buena y temprana detección y herramientas para evitar intervenciones erróneas que revictimicen. (...) Queremos reforzar el lugar determinante que los docentes y los directivos tienen en la prevención y detección temprana de este fenómeno, del cual solo podrán dar cuenta si

lo conocen en profundidad, lo identifican y actúan en consecuencia, en respuesta a la responsabilidad que su lugar institucional y social les otorga, haciendo real el concepto de corresponsabilidad. (pp. 132-133)

Sostienen que los/as docentes están en la “primera línea de intervención”, porque la escuela es el espacio donde muchas veces se detectan los síntomas por primera vez. Informarse sobre el maltrato infantil y cómo identificarlo permite prestar atención e intervenir a tiempo.

Dentro de las competencias docentes, deben incluirse conocimientos sobre las posibles situaciones que pueden afectar a sus estudiantes y la importancia de actuar, porque la escuela no solo transmite conocimientos, saberes, teorías, sino que produce subjetividad. Bleichmar (2008) afirma que la escuela debe tener presente que cada ser humano que recibe es un sujeto, y agrega:

La escuela tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, que es la producción de subjetividad. Y más todavía, en un momento en que los medios en general están en manos de corporaciones, el único lugar que queda para producir una subjetividad realmente potable para el futuro es la escuela. (p. 27)

Y, ante casos de niños o niñas que sufren maltrato infantil, trabajar desde la prevención, reconocer posibles síntomas y manifestaciones produce efectos en el proceso de constitución subjetiva. Este tipo de vivencias tiene consecuencias en el psiquismo, una intervención a tiempo que escuche y otorgue lugar, sostiene y contiene.

Saber acerca de cómo se trabaja desde la prevención primaria y el diagnóstico temprano posibilita resguardar la subjetividad ante situaciones de violencia. Baraldi (2002) subraya la importancia de la formación docente en el tema para abordar tempranamente y evitar que se complejice:

Creo que nosotros tenemos que transmitirles a los niños nuestra expectativa de que en ellos estamos nosotros y que son nuestra propia contigüidad. Que no son un instrumento de trabajo, sino alguien muy representativo respecto de la función que cumple en nuestra tarea. Y esto es una forma de humanización muy fuerte. (p. 53)

Concretar o no esa tarea deja ver las posiciones docentes que se asumen y el lugar que se le otorga al alumno/a. No son un “instrumento” que se requiera para enseñar, son significativos y fundamentales para que esa práctica exista y se sostenga. Desde esas posiciones, cuando se detecta un caso, es necesario poder registrar y reconocer emociones propias: sensaciones, sentimientos, afectos, para pensar maneras de actuar.

Posiciones docentes: sensaciones y miradas ante la detección de casos de maltrato infantil

En este eje se analizarán dos dimensiones fundadas a partir de las posiciones docentes que se presentaron y construidas a través de los discursos de las docentes que refieren a las sensaciones que cada una de ellas tuvo al momento de encontrarse en esa situación.

Sensaciones ante la detección de casos de maltrato infantil

Las escuelas se conforman con personas con distintas posiciones, responsabilidades y funciones que establecen vínculos. Es imposible convivir en un espacio de forma impersonal, sin relaciones, sin que otra persona “te haga sentir algo”, diferentes sensaciones, emociones, sentimientos, amores, rechazos y odios. Por ejemplo, en el vínculo que se establece entre docente y estudiante el afecto es un aspecto que puede beneficiar o no el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Ante situaciones de maltrato infantil, los sentimientos por los/as estudiantes pueden variar con respecto a la situación previa y también sobre aquello que se siente por el resto del grupo escolar; además, pueden influir en las posibilidades de intervención docente.

Abramowski (2010), plantea que en el ámbito educativo los atributos afectivos tienen un lugar protagónico: existen docentes que quieren mucho o poco, que quieren solo a algunos/as y no distribuyen su cariño a todos/as, docentes que no consideran el afecto como parte del proceso de enseñanza, entre otras. Propone el concepto “afecto magisterial” para referirse a “la especificidad del afecto que los docentes sienten por sus alumnos (...) Se trata de un campo escasamente explorado, pero ciertamente naturalizado” (p. 23). Aclara que hablar de regulaciones y desindividualizar las emociones no significa negar su existencia, tampoco se trata de descalificar o sancionar falsedades o imposturas en las mismas.

Se indagó en el discurso docente cuáles fueron esos afectos, sensaciones o emociones al identificar situaciones de maltrato infantil en alguno/a de sus estudiantes, manifestaron sentimientos de impotencia, angustia, enojos, bronca: “A mí me provocan mucha angustia (...) son cosas muy delicadas y a veces, las familias no lo toman bien, porque es como que ‘no, no, acá no pasa nada’” (Paula, cuarto grado). “Primero mucha impotencia (...) después mucha desprotección. No solamente para mí (...) para el chico directamente es como que lo largas a un sistema burocrático que es nefasto” (Daniela, séptimo grado). “Me generó incertidumbre

porque la verdad es que yo miraba desde la puerta a ver si aparecía la madre y eso me generaba angustia y terror porque sabía que la madre iba a venir” (Patricia, séptimo grado).

En estas docentes se registran sensaciones de tristeza, impotencia y dolor, refieren al lugar de las familias: niegan aquello que le sucede a su hijo/a o actúan de manera violenta con la docente que denunció. Esto agrega sentimientos de desprotección e incertidumbre por aquello que puede llegar a suceder ante una denuncia.

Abramowski (2010), sostiene que los afectos son parte del ámbito escolar, son concebidos como algo inscripto en las relaciones sociales históricamente situadas, se construyen, cambian, se formatean, se regulan, se aprenden y se educan. Los afectos magisteriales respecto de la detección de situaciones de maltrato infantil que se registran en los discursos de estas docentes no son “naturales”, responden a formas que varían históricamente.

En la actualidad, la relevancia de los derechos de niños, niñas, adolescentes y la visibilización de las situaciones de maltrato infantil, produjeron cambios en los sentimientos docentes. Estos “sentimientos actuales y adecuados”, desde el planteo de las entrevistadas son: angustia, impotencia, dolor, tristeza, entre otros. Respecto de estos sentimientos, una entrevistada menciona:

Mucha impotencia, mucha tristeza y mucho dolor. Porque bueno, uno no está criado de esa forma, tiene que ver tu historia personal. Tal vez a otro docente no lo afecta. Es algo cotidiano o es algo que sucedió, vienen, te comentan y ya está. (Marisa, directora)

Esa tristeza y manifiesta dificultad responde a valores personales y a la forma en que fue criada. Como explica Abramowski (2010):

A sentir de determinada manera y no de otra se aprende. Las prácticas afectivas como tantas otras prácticas del terreno educativo, también se entrenan. Los docentes en el transcurso de su formación y en el ejercicio de su tarea, van aprendiendo a sentir como docentes. (p. 54)

Un sentimiento que también resuena en las palabras de estas docentes refiere a la desprotección tanto para quien denuncia, como para el/la niño/a. Otra docente manifiesta:

Realmente es horrible porque vos expones al chico a vivir dentro del mismo lugar donde ha sido abusado o maltratado y no hay soluciones desde el lado de la justicia ni de los organismos que supuestamente deben intervenir (...) y con toda la represalia que eso significa porque obviamente el victimario se enteró que vos denunciaste. (Daniela, séptimo grado)

Cumplido el protocolo, la dilación del sistema judicial provoca interrupciones en el proceso y la información sobre la denuncia carece de privacidad, la familia acusada accede a la misma y se generan situaciones que inciden en la cotidianeidad escolar. Viar (2016), sobre la protección del denunciante, sostiene que:

Para favorecer el cumplimiento de la obligación de denunciar, el legislador debe proteger expresamente al denunciante y brindarle indemnidad e inmunidad contra las acciones legales de los victimarios, tendientes a presionarlos, perseguirlos, atacarlos e intimidarlos, en una verdadera reproducción de la violencia que han ejercido en sus propios hogares. (p. 235)

Los/as docentes, como adultos/as responsables e intervinientes, velan por la restitución del derecho vulnerado, pero no se mencionan los peligros y la desprotección a la que se exponen frente a esas situaciones. Esto invita a pensar en una realidad insoslayable, en términos de Bringiotti y Paggi (2016), que relata la falta de una adecuada articulación de las instituciones de salud y justicia y provoca que las derivaciones o respuestas no sean las esperadas o las adecuadas.

El planteo realizado permite inferir las posibilidades de intervención de las docentes ante un caso de maltrato infantil, a partir de registrar los afectos magisteriales y la conceptualización sobre el maltrato que cada una expresó. Sus posibilidades consisten en un accionar que fue entrenado, en un encuadre específico que responde a un discurso de época, así se establece la relación entre discurso y práctica. En la actualidad existen protocolos de acción ante situaciones de maltrato infantil, iguales para todas las instituciones escolares, pero han variado según el momento histórico. Esto mismo ocurre con los afectos magisteriales disponibles en cada época.

El discurso que sostiene la mayoría de estas maestras está formado por el afecto magisterial que tiene repercusión en las prácticas que llevan a cabo cotidianamente e influyen en las posiciones docentes que asumen.

La mirada docente en estudiantes víctimas de maltrato infantil

Al analizar las intervenciones docentes, otro aspecto a tener en cuenta es la mirada, la percepción que tienen estas docentes frente a un/a estudiante que es víctima de maltrato. Se les consultó si modificaron su mirada sobre un/a estudiante cuando detectaron que sufría o sufrió maltrato:

Uno trata de tener la entereza para que ellos sientan esa confianza para seguir hablando. Porque si nosotros como docentes, habilitamos la palabra, pero nos quebramos, no estamos ayudando a la situación, más allá que después, uno en la soledad o con tus pares, puedas aflojar, pero delante de ellos es siempre esto de hacerle ver que uno está, que lo acompaña (...) hacerle sentir que no están solos, que hay otra salida, que hay que hablarlo (...) que necesitan ayuda y que hay que hacer un trabajo no solo con ellos sino también con la familia. (Marisa, directora)

Esta docente actúa con un semblante frente al niño: “podes contar conmigo, soy fuerte” y cuando encuentra otro lugar, separada del estudiante, la invaden la sensibilidad, el dolor y el malestar. Abramowski (2010) plantea que existe una afectividad específica del rol docente, que no necesariamente se superpone con los sentimientos personales, por ejemplo: actuar, jugar, dejar de lado emociones o sustituirlas. Sostiene que existe la ambivalencia afectiva: “afectos intermitentes, que mutan y no se dejan atrapar fácilmente” (p. 65). Se pregunta: ¿qué hacer con esos sentimientos que son parte del afecto magisterial y que, sin embargo, no se les puede dar rienda suelta? ¿Qué hacer, desde las posiciones docentes, con la angustia o dolor que son generados a partir de las vivencias de maltrato infantil que sufren los/as estudiantes?

Si bien los/as docentes deben filtrar y sustituir sus afectos, emociones y sentimientos, estos no pueden quedar en el vacío, es necesario darles un lugar y abordarlos en otros espacios y momentos, generar intercambios y analizar eso que sucedió, por ejemplo, en espacios de reflexión con otros/as docentes de la misma institución o con el equipo técnico.

En otra respuesta, respecto de la mirada frente a una estudiante víctima de situaciones de maltrato, una docente manifiesta que notó cambios:

Ella estaba llamando la atención de una manera que obviamente, en séptimo no ocurre (...) y en cuanto al aprendizaje también me doy cuenta, si es como ella me relata que estaba sufriendo abuso desde muy chiquita, claro ahí comprendo también por qué ella no podía adquirir los contenidos que los compañeritos adquirirían. (Patricia, séptimo grado)

Si bien en un primer momento las actitudes y dificultades en el aprendizaje de esta estudiante le resultaron extrañas y la inquietaron, luego de conversar con ella, la docente produce un corrimiento del lugar de duda y comienza a entender la realidad que está vivenciando y el porqué de sus actitudes y modalidad de aprendizaje.

Otras docentes que también modificaron su mirada manifiestan: “Sí. Yo creo que uno está más atento a la situación y busca más saber qué es lo que le está pasando o qué siente” (Ana, tercer grado.)

En realidad, te da mucha tristeza, entonces vos lo miras, no con lástima, pero sí con esa impotencia de decir bueno no... Me estás pidiendo que te ayude y yo te puedo ayudar de esta forma, o sea, es muy maternal la situación porque aparte uno se encariña, no son tus hijos. (Daniela, séptimo grado)

Filidoro (2013), plantea que es muy importante la “función de reconocimiento” docente, reconocer a los/as alumnos/as como “su alumno” y “su alumna”, es la posibilidad de construir para un/a niño/a que ingresa a la escuela, un lugar como alumno/a, como “su” alumno/a. Históricamente, la escuela define un tipo de alumno/a esperable, con ciertas características, que se modificaron con el tiempo, pero aún sigue vigente el ideal de estudiante.

En una observación⁴ mientras una docente entrevistada daba clase, se acerca a la observadora y manifiesta que uno de los niños y su hermano, sufren cotidianamente situaciones de violencia y que, tienen algunos familiares implicados en causas judiciales. Justamente con uno de estos niños, la docente no puede establecer límites.

Se observa que el niño se comporta libremente en el aula: sale, entra, hace ruido, molesta, insulta, realiza acciones violentas hacia la maestra, no saca sus útiles, mientras la docente sigue con la clase. Se infiere que la mirada de esta docente está centrada en que ese niño vivencia situaciones de maltrato y, por ese motivo, se permite esa actuación.

Filidoro (2013) explica que la función de reconocimiento es una intervención sobre la mirada: se trata de que ese/a alumno/a sea “bien mirado/a”. Además, aclara que “mirar bien” no tiene que ver con saber acerca de qué le pasa o qué tiene porque el hecho de enfocar la mirada en eso que tiene o le pasa, desplaza el eje: ya no se trata de la mirada como función o lo que la mirada constituye, sino aquello que se mira: el déficit, la situación de maltrato, lo que no puede.

En este sentido, si se consideran las observaciones registradas, la docente no debería sostener la hipótesis de que las situaciones de maltrato explicarían todo lo que ese niño es o hace, sino poder reconocer que, más allá de esa situación (sin por ello no considerarla), es un estudiante más y debe tener “su lugar” como alumno en la escuela. Esto implica, por ejemplo,

⁴ La observación se realizó en el aula de séptimo grado, en la hora de Matemática.

incentivarlo, captar su atención, establecer límites dentro del aula para que se sienta cuidado, contenido, fomentar su participación, entre otras.

La docente no pone límite al accionar del niño, mientras que con el resto de los/as compañeros/as puede hacerlo. Por ejemplo, en varias observaciones realizadas en el aula, se registra que todos/as piden permiso para salir. El niño en cuestión no lo hace, abre la puerta sin ningún tipo de discreción y sale, sin importar lo que sucede dentro o fuera del aula. La maestra pide silencio y él habla, lo escucha, se ríe e intercambia con él, aunque sus palabras no tengan relación con lo conversado en el grupo.

En otra oportunidad, la docente comenta sobre otro caso de maltrato infantil. Se trata de una niña que sufrió abuso sexual y hace un tiempo esta misma docente lo había denunciado. La maestra sienta a la estudiante a su lado en el escritorio, la invita a participar, a mostrar las actividades para el grupo (aunque la niña se niegue). En el momento de realización de las tareas, le ofrece ayuda, verifica si entendió, le presta útiles escolares, conversan sobre temas cotidianos. Con esta niña el vínculo es diferente.

Podría pensarse que la función de reconocimiento de esta docente está puesta en las situaciones de violencia que vivencian estos/as estudiantes, aunque entre ellos/as la relación sea distinta. Si bien en ambos casos se contemplan las realidades individuales, con una se intensifica el aprendizaje y la atención, mientras que con otro se prioriza tener una buena relación, “buena onda” pero no se le hace lugar al aprendizaje. Y los niños/as responden en consecuencia: la niña busca a la docente, charla, acepta la ayuda y resuelve las actividades, mientras que el niño rechaza las propuestas escolares, no respeta ni a la maestra ni a sus palabras, e incluso actúa de manera violenta con ella. En este sentido, Tizio (2005) plantea que:

Del lado del agente puede decirse que su función es causar el interés del sujeto. Pero el primero que tiene que estar interesado, motivado, causado, es el propio agente de la educación. Si no es así, por más que tenga el *curriculum* ideal, eso es letra muerta. La función del agente es hacer vivir el legado de las generaciones, el patrimonio simbólico, para que el sujeto encuentre allí su lugar. Si se pudiera hablar del deseo de educar podría decirse que es lo opuesto a la homogeneización, es la atención a la particularidad de cada sujeto, a los avatares de su hacer con la oferta educativa: como lo toma, la recrea, la transforma, la rechaza. (p. 175)

Del análisis de las observaciones, surge la pregunta: ¿Cómo causar el interés por los contenidos curriculares y por la clase en este estudiante en particular cuando ni la docente

parece interesada en transmitirlos? El agente, en palabras de Tizio, debe poder transmitir esos contenidos y permitir que cada niño/a, desde sus particularidades pueda manifestar su circuito pulsional: tomar esos contenidos, transformarlos para así poder apropiarlos, atender a la manera particular, única y propia de cada estudiante.

Tizio (2005), más adelante, expresa que:

(...) la educación es una oferta, es decir, una oferta que aspira a crear consentimiento, pero a veces este no se produce (...) El consentimiento se da en la medida que existe la posibilidad de velar, de mostrar, de entretener sus marcas en esa oferta y eso es lo que el agente de la educación debe autorizar. Entonces, el sujeto siempre puede decir sí o puede decir no y cada uno dirá, en función de su propia modalidad de satisfacción, hasta donde está dispuesto a llegar. (p. 175)

Desde estos aportes, la educación se considera una oferta realizada por el/la docente que puede no ser aceptada por el/la estudiante. Para aceptarla será necesario un permiso para mostrar las marcas constitutivas de los/as sujetos de la educación. Y es el/la docente quien va a permitir que esas marcas sean mostradas o no, quien va a entretener esas marcas del sujeto con la oferta educativa, con ese legado cultural que recibe a las nuevas generaciones.

El análisis de las observaciones admite suponer que, a la niña, la docente le permite dar lugar a esas marcas de violencia sobre su cuerpo, lo toma, lo contiene y le otorga posibilidades y herramientas para que pueda apropiarse y hacer algo con eso desde su manera particular y única. Con el niño, parece no otorgar esta posibilidad, rechaza el hacer del estudiante, conoce las marcas constitutivas del niño, pero no se les pone límite, prefiere no actuar, no decir, no intervenir y justificar: “no hace nada porque tiene problemas con la autoridad” o “porque tiene familiares presos” o “porque vivencia cotidianamente situaciones de violencia”.

En este sentido Troianovski (2005) propone:

(...) “vaciar” el lugar del sujeto, “desustancializarlo”: de lo contrario se trabaja con prejuicios, que llevan a tomar al sujeto por sus marcas y fijarlo en aquello de lo que sería mejor separarlo. Nada garantiza, que el educador solo se vaya a encontrar con sujetos en los que sus marcas no interfieren demasiado en su relación con el saber, ni en su relación con los semejantes o con los adultos, ni tan solo con su propio cuerpo. En estas relaciones (con el saber, los semejantes, los adultos, el propio cuerpo) las marcas pueden hacer síntoma en el niño y dificultar, entre otras cosas, la posibilidad de aprender, de engancharse a la oferta del agente. (p. 154)

En ambos casos, esas marcas se manifiestan en la escuela, inciden en su relación con la docente, con los/as compañeros/as, con su propio cuerpo y también en la manera de sumarse a la propuesta de la maestra y en la relación con el saber.

Respecto de la mirada y sus efectos, se reconocen maestras que consideran que las situaciones de maltrato infantil no modificaron la mirada sobre ese/a estudiante:

Busco diferentes estrategias para que el alumno tenga la posibilidad de aprendizajes diarios como los demás. Busco a ese alumno de otra manera, para que él se sienta bien, que sepa que hay otras personas que le tienen afecto (...) abrazarlo no desde el lugar del abuso, sino del afecto, del cariño, el respeto hacia el cuerpo de él. (Paula, cuarto grado)

Se infiere que la docente, cuando percibe que un/a estudiante es víctima de maltrato, no modifica su mirada, pero intensifica su accionar frente al mismo/a, trata de generar el interés desde una posición más conocida para ella: busca nuevas estrategias didácticas, se vincula con él/la estudiante de una manera “no violenta”, desde el respeto, le demuestra que existen otros tipos de vínculos, sin usar la violencia, el insulto o el abuso hacia el cuerpo del otro/a. Hay una modificación en la mirada cuando se descubre el maltrato, porque con ese niño/a no se actúa igual que antes ni de la misma manera que con los/as demás estudiantes, se lo “atrae” con otros recursos y herramientas pedagógicas que son familiares para la docente.

Posibilidades de acompañamiento docente al niño/a maltratado/a

Southwell y Vassiliades (2014) consideran que las posiciones docentes son construcciones que surgen a partir de la lectura de los problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución, incluyen formas de sensibilidad y diferentes modos que los/as maestros/as se dejan interpelar. En la misma línea, Fontán (1998) afirma que desde la posición docente se debe actuar como posibilitador/a para dar lugar a que cada niño/a haga su propio proceso.

Las docentes entrevistadas manifiestan que, ante estudiantes víctimas de maltrato infantil, utilizan determinadas formas de actuar para acompañar los aprendizajes y procesos sociales de sus alumnos/as dentro del ámbito escolar. Estas formas de actuar se traducen en estrategias didácticas y en contenidos curriculares: “Le interesa Matemática, le doy Matemática. En este momento no está como para los otros contenidos, su grado de atención lo puede enfocar en Matemática y bueno (...) Lo que se hace es tratar de tener una mirada integral” (Daniela, séptimo grado); “Nosotros tenemos talleres que trabajamos las emociones, entonces desde ahí lo expresan, imparten el conocimiento, o desde Informática, desde TICS” (Marisa, Directora).

Yo como maestra tomo este cuidado de poner una notita, como para estimular ¿no? (...) porque a veces vienen muy agresivos, muy charlatanes, una de las metodologías son los mandalas (...) lo que trato es esto del afecto, busco al alumno de otra manera. (Paula, cuarto grado)

Las docentes advierten qué necesita el/la estudiante y proponen distintas estrategias: acompañar desde el afecto, modificar actividades, retomar contenidos de interés para él/la alumno/a, pintar mándalas, relajar, hacer talleres, TICS. Nicastro y Greco (2009) sostienen que:

(...) el acompañamiento es un espacio en el cual en el marco de un encuadre se intentan alcanzar determinados propósitos desplegando para ello determinado dispositivo de trabajo (...) sostener el proceso de formación, la enseñanza y el aprendizaje, la trayectoria de los que están allí, la educación como un derecho que nos involucra a todos, etc. (p. 112)

Las autoras entienden por acompañamiento un espacio físico y simbólico con un encuadre (reglas, normas, pautas) y dispositivos (estrategias, recursos, herramientas) con el fin de cumplir propósitos. Southwell y Vassiliades (2014) afirman que las docentes “se ponen a disposición” de sus estudiantes, se implican en la búsqueda de actividades motivadoras y que capten su atención.

Respecto de las formas de actuar refieren a la Educación Sexual Integrada, porque se trata de un derecho que tienen niños/as y adolescentes y es una obligación de los/as adultos y del Estado velar porque este se cumpla⁵. Respecto de las posibilidades que otorga la ESI, las docentes sostienen:

Amplían su vocabulario, les da más seguridad y posibilidad de expresarse. A veces, puede ser que tengan miedo, entonces el hecho de ver algunos videos, ven el tema del toqueteo o el maltrato, y pueden expresarse de otra manera. (...) Para mí la ESI abre posibilidad a la hora de expresar. (...) No es solamente la parte sexual, es todo el cuidado de nuestro cuerpo. (Paula, cuarto grado)

⁵ En el año 2006 el Congreso Nacional sancionó la Ley que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (N.º 26.150), y responde al cumplimiento de la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (N.º 25.673).

En una clase de ESI otra nena dijo que el tío la estaba abusando hace muchos años, de cuando ella era chiquita. (...) Y hace algunos años atrás, cuando estaba dando ESI un varón, me contó que el hermano lo llevaba a una casa abandonada y que abusaba de él. (Patricia, séptimo grado)

Las maestras coinciden en que la ESI habilita la palabra, otorga seguridad y posibilidades para relatar situaciones vivenciadas: violencia de género, abusos, “toqueteos”, aspectos sobre el cuidado del cuerpo. La implementación de la ESI es un recurso privilegiado para transmitir conocimientos significativos y promover que las/os docentes escuchen e intervengan sobre situaciones que atraviesan estudiantes.

El maltrato infantil influye en los procesos de aprendizaje y sus trayectorias educativas deben ser acompañadas por docentes que propongan otras formas de enseñar, dialogar, reinventar métodos de enseñanza y conocer los protocolos de acción para la detección de esta situación⁶.

Las escuelas cuentan con orientaciones, indicadores de detección y formas de abordar las situaciones junto con otros/as profesionales y organismos. Las modalidades de intervención no son espontáneas o descontextualizadas, sino que responden a un mismo encuadre. Se trata de protocolos acordados para que los/as miembros de la institución, actúen en el mismo sentido para resguardar el bienestar de los/as estudiantes.

Algunas conclusiones preliminares

Las intervenciones de las maestras entrevistadas ante situaciones de maltrato infantil se infieren de sus trayectorias docentes, su conceptualización de maltrato infantil, los afectos magisteriales que producen y la mirada focalizada en cada estudiante víctima de maltrato infantil. Es decir que, el maltrato infantil influye en las posiciones docentes que se asuman frente a cada caso. Del análisis efectuado, pueden identificarse tres posiciones:

⁶ La Ley N.º 26.061 precisa que cualquier vulneración de los derechos de un niño, niña o adolescente, que ocurra en el ámbito público o privado, es un asunto de interés público. La “Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar” propuesta en el año 2013 plantea en el artículo 126, inciso d) que “los alumnos y alumnas tienen derecho a ser protegidos contra toda agresión física, psicológica o moral”. Asimismo, los artículos 9 y 30 de la Ley 26.061 expresan la obligación por parte de los agentes de educación, en tanto funcionarios públicos, de comunicar situaciones que vulneren o puedan llegar a poner en riesgo la integralidad de las niñas, niños y adolescentes. También se encuentra enunciado (en concordancia con la Ley N.º 26.061) en el artículo 67 de la Ley N.º 26.206 de Educación Nacional y en el artículo 2 de la Ley N.º 24417, de Protección contra la violencia familiar (p. 28).

- Una refiere a docentes que, al identificar situaciones de maltrato infantil intervienen y buscan ayuda de directivos, otros/as docentes o profesionales (psicólogos/as, psicopedagogos/as). Esa posición puede producir cambios en la mirada hacia el niño/a, intensificar el afecto, priorizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, considerar nuevas estrategias, tener en cuenta su realidad y entender que sus ritmos de aprendizaje pueden alterarse respecto del resto del grupo. Las familias ocupan un rol protagónico. Es necesario abordar la situación en conjunto, aunque muchas veces exista desconfianza o agresiones hacia ella. Esta posición docente considera la existencia del maltrato y necesita abordarlo sin obstaculizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es necesario: buscar nuevas estrategias, preguntarse por ese/a niño/a en particular y por su familia, sin que signifique un obstáculo para el aprendizaje.

- Otra posición docente ante situaciones de maltrato, adopta una postura maternal, se implica al punto de “llevarse el problema a la casa”, se preocupa por realizar la denuncia, se indigna con las instituciones y la ineficiencia del sistema burocrático. Se involucra tanto que, en ocasiones, el proceso de enseñanza y de aprendizaje ocupa un lugar secundario. Se prioriza la contención y el afecto en la escuela, aspectos fundamentales en la construcción de aprendizajes. No debe perderse de vista que los/as estudiantes, más allá de sus realidades, deben aprender los conocimientos curriculares y se debe trabajar para ese logro.

- Una tercera posición docente asumida ante estas situaciones, cuando falta conocimiento sobre el tema y sus manifestaciones en el aprendizaje y en la escuela, no se las reconoce ni se abordan, se deja al niño/a en soledad con su sufrimiento sin cumplir con la obligación ética y moral de intervenir. Esta posición es cómplice en la vulneración de derechos del niño/a, porque no contemplan sus vivencias y se lo fuerza a hacer actividades que no está dispuesto a realizar. Se obstaculiza el proceso de aprendizaje.

Según Southwell y Vassiliades (2014) las posiciones docentes nunca “son” en estado cerrado y definitivo, sino que siempre “están siendo” de modo relacional. Tienen que ver con reconocer, valorar y reflexionar sobre su tarea docente, cómo enfrentan problemas sociales y cómo se implican, significa la adopción de una postura que influirá en sus prácticas de enseñanza.

Las tres posiciones halladas cuestionan si ante situaciones de maltrato infantil se debería sentir de una manera que resulte “correspondiente” o “inapropiada”. La cuestión sería preguntarse, más allá de los afectos magisteriales que genere un/a estudiante que vivencia maltrato, ¿cuál es el lugar que se otorga al proceso de enseñanza y de aprendizaje? Se sostiene

que cualquier situación que un/a niño/a vivencia no debería obstaculizar o detener sus aprendizajes, aunque tampoco debería perderse de vista esa realidad. No se trata de determinar posiciones docentes correctas o incorrectas, sino de identificar qué lugar se le otorga al aprendizaje del/la estudiante en cuestión.

Giraldi (1998) sostiene que es responsabilidad del/la docente percibir el llamado de un niño/a, comunicárselo a sus padres, porque tiene derecho a recibir educación y atención a sus problemáticas. Cuando atiende las diversas problemáticas que los/as niños manifiestan en la escuela, el/la docente está enseñando. “La escuela no deja de enseñar cuando asiste, sino que, en el marco de la heterogeneidad, enseña cuando asiste” (Bringiotti *et al.*, 2004, p. 314). Este análisis advierte que las situaciones de maltrato infantil producen efectos y se reflejan en las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2006). Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en la educación. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: figuras y efectos del amor* (pp. 81- 98). Del Estante Editorial.
- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Baraldi, C. (2002). *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. Homo Sapiens Ediciones.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia Social-Violencia Escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Bringiotti, M. I., Krynveniuk, M., y Lasso, S. (2004). Las múltiples violencias de la “violencia” en la escuela: desarrollo de un enfoque teórico y metodológico integrativo. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(29), 313-325. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000300007>
- Bringiotti, M. I. y Paggi, P. (2016). *Violencias en la escuela. Nuevos problemas, diferentes intervenciones*. Paidós.
- Diccionario Actual (2024). Intervención. En *Diccionario Actual. Actualiza tu conocimiento*. <https://diccionarioactual.com/intervencion/>
- Filidoro, N. (2013). Psicopedagogía: Pensar la intervención clínica en la escuela. En G. Dueñas, E. Kahansky y R. Silver (Comps.), *La patologización de la infancia (III). Problemas e intervenciones en las aulas* (pp. 139-151). Noveduc.
- Fontán, M. A. (1998). *Dificultades de aprendizaje o el arte de ignorar*. Edición del Autor.
- Giraldi, G. (1998). *Aprender, querer aprender y no aprender en la escuela: una lectura psicoanalítica que aborda las problemáticas del ámbito escolar*. Homo Sapiens Ediciones.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta.
- Larrosa, J. (2011) Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13- 44). Homo Sapiens Ediciones.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.

- Southwell M. y Vassiliades A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 1-25
<http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Real Academia Española. (2024) Experiencia. En *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/experiencia>
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*. Gedisa.
- Troianovski, L. (2005). Experiencias: El sujeto del inconsciente. En H. Tizio (Ed.) *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis* (pp. 153-160). Gedisa.
- Viar, J. P. (2016). *Programa de actualización: Abordaje interdisciplinario del maltrato infantojuvenil y la violencia familiar e institucional*. Secretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

FUENTES DOCUMENTALES

- Ley 26150 de 2006. [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Creación y objetivos de dicho programa. 04 de octubre de 2006.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Ley 25673 de 2002. [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación responsable, en el ámbito del Ministerio de Salud. objetivos. 30 de octubre de 2002.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25673-2002-79831>
- Ley 26061 de 2005. [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Disposiciones generales. Objeto, principios, derechos y garantías. Sistema de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Órganos administrativos de protección de derechos. financiamiento. Disposiciones complementarias. 28 de septiembre de 2005.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778>

- Ley 26206 de 2006. [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Ley de Educación Nacional. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales incorporados a ella. 14 de diciembre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>
- Ley 24417 de 1994. [Honorable Congreso de la Nación Argentina]. Régimen de protección contra la violencia familiar. 07 de diciembre de 1994. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24417-93554>
- Resolución 2974 de 2013. [Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa]. Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida. 01 de octubre de 2013. https://infanciayjuventudsc.files.wordpress.com/2014/10/02974_13_guia_federal_intervencion_educat_en_situac_complejas.pdf

confluenciadesaberesface@gmail.com