



**Universidad Nacional del Comahue.
Centro Universitario Regional Zona Atlántica.
Departamento de Psicopedagogía**

Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía.

Tesis de grado

“Las posiciones docentes en la construcción de aprendizajes en niños y niñas víctimas de maltrato infantil de escuelas primarias”.

Autora: Nayla Rahal.

Directora de tesis: María Inés Barilá.

Co-Directora de tesis: Analisa Castillo.

2021

Viedma, Río Negro.

Dedicatoria

A mi familia: A mi mamá, a mi papá, a mi hermano y a mi novio.

A mis amigos/as: los de acá y los de allá.

Quienes fueron sostén, acompañantes y confiaron en mi desde el primer día, estuvieron en cada despedida y en cada reencuentro, en los aprobados y desaprobados, en las buenas y las no tan buenas...

Los de aquí que abrieron sus casas y sus brazos para recibirme y los de allá, quienes me recibían con mucho amor y me empujaban a seguir.

Ellos/as también son parte de esto.

Agradecimientos

En primer lugar, agradecer a la Universidad Pública, al CURZA por alojarme y permitir formarme y también a todos/as aquellos/as que pertenecen al mismo: docentes, compañeros/as, amigos/as, Departamento de Psicopedagogía, Departamento de Alumnos.

Además, agradecer a mi directora y mi co-directora de tesis, María Inés Barilá y Analisa Castillo, quienes con mucha paciencia me acompañaron en este recorrido de la investigación.

No voy a dejar de nombrar y agradecer a mi familia, quienes hicieron mucho para que hoy llegue a donde estoy, con su esfuerzo, apoyo e incondicionalidad en cada momento.

También a mis amigos/as universitarios/as, con quienes disfruté, compartí y por sobre todas las cosas aprendí. A ellos/as gracias, hicieron que todo fuera un poco más fácil.

Y a mis amigos/as cipoleños/as, quienes acompañaron con una pregunta, un consejo o un aliento a que siguiera en el camino.

Y agradecer a las técnicas de ETAP, psicopedagoga Ana Álvarez y psicóloga Mariana Deluchi, por haber facilitado las entrevistas e información para el trabajo de campo. Y a las docentes entrevistadas de las distintas escuelas por su tiempo y buena predisposición.

Índice

ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, ESTADO DEL ARTE, OBJETIVOS, ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL OBJETO DE ESTUDIO.	9
1.1. Justificación y relevancia.	9
1.2. Estado del arte.	10
1.3. Marco teórico.	22
1.4. Objetivos de la investigación.	31
1.5. Enfoque metodológico.	32
CAPÍTULO II. POSICIONES DOCENTES Y MALTRATO INFANTIL.	37
2.2. Posiciones docentes: La importancia de sus trayectorias.	38
2.3. Posiciones docentes frente a situaciones de maltrato infantil.	46
2.4. Posiciones docentes: Sensaciones ante la detección de casos de maltrato infantil.	51
2.5. La mirada docente en estudiantes víctimas de maltrato infantil.	58
2.6. Algunas conclusiones preliminares.	66
CAPÍTULO III. APRENDIZAJE: MARCAS, POSIBILIDADES Y CONDICIONES PARA APRENDER.	70
3.1. Introducción.	70
3.2. Conceptualizaciones de las docentes respecto del aprendizaje y del sujeto que aprende.	72
3.3. Para aprender son necesarias algunas condiciones: discursos docentes.	78
3.4. Algunas conclusiones preliminares.	81

CAPÍTULO IV. EL MALTRATO INFANTIL Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE.	84
4.1. Introducción.	84
4.2. Particularidades del niño/a víctima de maltrato.	85
4.3. La influencia del maltrato infantil en los procesos aprendizajes.	89
4.4. Dificultades de aprendizaje frecuentes que se presentan en niños/as víctimas de maltrato infantil.	92
4.5. El maltrato infantil, ¿un obstáculo en la práctica docente?	97
4.6. Algunas conclusiones preliminares.	107
CAPÍTULO V. POSICIONES DOCENTES: FORMAS DE ACTUAR Y ESTRATEGIAS FRENTE AL MALTRATO INFANTIL.	110
5.1. Introducción.	110
5.2. Posibilidades de acompañamiento docente al niño/a maltratado/a.	111
5.3. Protocolo de acción ante la detección de maltrato infantil.	115
5.4. Algunas conclusiones preliminares.	120
CONCLUSIONES	123
RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS	130
BIBLIOGRAFÍA	132
ANEXOS	135
Anexo I. Entrevistas a docentes	135
Anexo II. Registro de observaciones de clases	155

Abstract

La investigación focalizó en las posiciones docentes en la construcción de aprendizajes en niños/as víctimas de maltrato infantil en escuelas primarias de la ciudad de Viedma, Río Negro.

Específicamente, se indagó acerca de qué siente, cómo actúa y qué piensa el/la docente ante la identificación de un niño/a víctima de maltrato; las marcas, posibilidades y condiciones, desde la perspectiva docente, que tiene el o la estudiante para acceder a los aprendizajes; la incidencia del maltrato infantil en el proceso de aprendizaje. Y se analizaron, desde el discurso docente, las posibilidades de acompañamiento.

En la búsqueda de antecedentes no se hallaron investigaciones sobre las posiciones docentes frente al maltrato infantil. Se encontraron estudios sobre las posiciones docentes respecto del aprendizaje, sobre la violencia escolar y referidas al maltrato infantil desde diversos campos disciplinares (psicológico, médico, educativo y psicopedagógico).

Con relación a los aspectos metodológicos, es una investigación de tipo cualitativa exploratoria, con una estrategia que implicó un procedimiento inductivo, flexible y no estructurado. Para el trabajo de campo, se realizaron entrevistas abiertas y en profundidad a docentes de escuelas primarias de la ciudad que se desempeñaron con niños/as víctimas de maltrato. Además, se realizaron observaciones áulicas no participativas y, en el análisis, se triangularon los datos obtenidos de ambas estrategias de indagación.

En las conclusiones se afirma que el maltrato infantil influye en el aprendizaje. Desde el lugar de las/os docentes se asumen diversas posiciones que no son cerradas, definitivas o correctas/incorrectas. En esas posiciones se analizó el aprendizaje, porque los/as estudiantes víctimas de maltrato presentan en las escuelas dificultades en la adquisición de algunos contenidos curriculares y cambios en aspectos actitudinales.

Palabras clave: Posiciones docentes - Aprendizaje - Escuelas primarias - Niñas/os víctimas- Maltrato infantil.

Introducción

La presente investigación focalizó las posiciones docentes en la construcción de aprendizajes en niños/as víctimas de maltrato infantil en escuelas primarias de la ciudad de Viedma, Río Negro.

El objetivo general fue conocer las posiciones docentes en el proceso de aprendizaje de niños/as víctimas de maltrato infantil. Específicamente, se indagó acerca de qué siente, cómo actúa y qué piensa ante la identificación de un/a niño/a en situación de maltrato; las marcas, posibilidades y condiciones, desde la perspectiva docente, que tiene el o la estudiante para acceder a los aprendizajes propuestos por la institución escolar; la incidencia del maltrato infantil en el proceso de aprendizaje y se analizaron las posibilidades de acompañamiento desde el discurso docente.

El maltrato infantil es una problemática que atraviesa todas las clases sociales y que se encuentra presente en la sociedad. Por esto, es importante dar a conocer a la población académica, educativa y social las perspectivas de las/os docentes ante estas situaciones que se manifiestan en las escuelas, porque los/as educadores/as son representantes de la cultura y transmisores de los conocimientos socialmente valorados. Además, se los/as piensa como figuras que ocupan un rol importante en la constitución subjetiva de un niño/a.

La investigación fue de tipo cualitativa exploratoria, con una estrategia que implicó un procedimiento inductivo, flexible y no estructurado. En el trabajo de campo, se realizaron entrevistas abiertas y en profundidad a cinco docentes de cuatro escuelas primarias de la ciudad de Viedma que trabajaron con niños/as víctimas de maltrato infantil. También se concretaron observaciones áulicas no participativas. Luego, en el análisis, se triangularon los datos obtenidos.

Este trabajo contiene cinco capítulos. El primero refiere a los aspectos teóricos y metodológicos: planteamiento del problema, estado del arte, objetivos, aspectos teóricos y metodológicos del objeto de estudio.

En el segundo capítulo se abordaron las distintas posiciones docentes que se asumen frente a situaciones de maltrato infantil, se analizó la importancia de las trayectorias y su incidencia, las posiciones docentes ante situaciones de maltrato, las sensaciones ante la detección de casos y la mirada docente ante estudiantes víctimas de maltrato infantil.

El tercer capítulo hace referencia al aprendizaje y las marcas, posibilidades y condiciones para aprender. Se propone desarrollar las conceptualizaciones que sostienen las docentes entrevistadas en torno al aprendizaje y advertir las posibilidades, marcas y condiciones que habilitan desde sus posiciones para que el aprendizaje se produzca.

En el cuarto capítulo se abordó la influencia del maltrato infantil en los procesos de aprendizaje, desde las siguientes dimensiones de análisis: las particularidades de los niños/as que vivencian o vivenciaron situaciones de maltrato y la influencia de esas situaciones en los procesos de aprendizaje.

El capítulo quinto analizó las formas de actuar desde las posiciones docentes, específicamente las estrategias de acción que concretan y/o concretaron para acompañar a los/as estudiantes que sufren o sufrieron situaciones de maltrato.

Por último, se desarrollaron algunas conclusiones finales y recomendaciones que posibilitarán la transmisión del conocimiento obtenido y así generar espacios de diálogo e intercambio con diferentes actores socioeducativos: docentes, equipos directivos, equipos técnicos, entre otros.

Capítulo I. Planteamiento del problema, estado del arte, objetivos, aspectos teóricos y metodológicos del objeto de estudio.

1.1. Justificación y relevancia.

El problema de investigación se focalizó en las posiciones docentes y su incidencia en la construcción de aprendizajes en niños/as víctimas de maltrato infantil de escuelas primarias de la ciudad de Viedma, Río Negro.

La indagación efectuada da cuenta de escasas investigaciones realizadas en torno a esa temática, por eso esta tesis significa un aporte tanto al campo disciplinar como al ámbito de la educación y de la salud en los que dichas situaciones tienen lugar.

Se considera a la escuela como una institución en la que niños y niñas asisten largos periodos de tiempo y el vínculo con otros: docentes, compañeros/as, directivos, permite observar aspectos de la subjetividad y de su forma de relacionarse con la realidad. Las posiciones docentes en las escuelas posibilitan la construcción de los aprendizajes en los/as estudiantes. En los casos de maltrato infantil, estas posiciones pueden actuar de maneras distintas.

En este sentido, es posible pensar a la escuela y al aprendizaje como un lugar en el que las situaciones de maltrato pueden visualizarse, donde encuentran un medio para hacer síntoma y manifestarse. Por ejemplo, a partir de un problema en el aprendizaje o un cambio de actitud, se reflejan posibles indicios de maltrato que requiere que el/la docente esté atento para intervenir frente a su estudiante.

Se insiste en la importancia que se le otorga a los/as docentes y cómo pueden posicionarse en un lugar de posibilitadores en el proceso de construcción de aprendizajes.

Los datos estadísticos y los antecedentes encontrados hasta el momento, 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, se considera fundamental dar a conocer a la población académica, educativa y social cómo se manifiestan estas situaciones en la escuela y en éste caso, se focaliza en los/as docentes, por considerarlos representantes de la cultura y transmisores de los conocimientos socialmente valorados. Además, se piensa al docente como aquel/lla que ocupa un lugar importante en la constitución subjetiva de un niño/a.

La investigación adquiere relevancia social ya que genera aportes a la comunidad científica y también a la educativa al involucrar temas presentes en estos ámbitos. Permite conocer las posibles posiciones docentes frente a situaciones de maltrato infantil, que significa una forma de posibilitar un trabajo de revisión de los modelos de enseñanza y de aprendizaje que ponen en juego los/as docentes y una posterior reflexión sobre la práctica.

Asimismo, éste estudio significa un aporte a la disciplina psicopedagógica, en términos de relevancia cognitiva, ofrece a los/as profesionales del campo como también de la educación y la salud en general, nuevos elementos de análisis y categorías conceptuales que permiten conocer la problemática y de éste modo, repensar y elaborar estrategias e intervenciones fundamentadas en el reconocimiento de la singularidad de los procesos y de los sujetos implicados.

1.2.Estado del arte.

La búsqueda de antecedentes científicos realizados hasta el momento no arrojó investigaciones en torno a las posiciones docentes ante el maltrato infantil. Se encontraron investigaciones acerca de la violencia escolar, el rol de la escuela en el maltrato infantil y

sobre maltrato infantil y aprendizaje desde diversos campos disciplinares como el psicológico, médico, educativo y psicopedagógico.

Para éste trabajo se seleccionaron las investigaciones provenientes de los últimos dos campos, por aproximarse al objeto de estudio de la tesis.

A nivel internacional se encontró una investigación denominada: “Valoración del conocimiento sobre el maltrato infantil del profesorado ceutí” realizada por Liébana Checa, José Antonio Deu del Olmo María Isabel y Real Martínez Santiago, en el año 2015 en la Universidad de Granada Ceuta, España. Se trató de un estudio descriptivo que pretendió mostrar diferentes aspectos relacionados con el conocimiento del profesorado sobre el maltrato infantil y donde el contexto escolar, por su contacto directo con el alumnado, tiene que ser un entorno de detección y mediación.

Se concluye que un porcentaje elevado del profesorado ceutí tenía un gran desconocimiento sobre aspectos y los pasos a seguir cuando se detecta un maltrato. Se plantea que esto se debe a los escasos conocimientos recibidos a lo largo de los años sobre el tema-objeto de estudio.

Destacaron la necesidad de difundir los conocimientos que se disponen para que sea posible identificarlo, tratarlo y prevenirlo. Es importante que el profesional de la educación tenga un conocimiento sobre éste problema de manera que ayude al alumnado que lo sufre a sobreponerse a las dificultades y tener un desarrollo adecuado a pesar de estar expuesto a estas situaciones de riesgo.

También se halló la investigación “Conocimientos de los futuros profesionales de la educación sobre maltrato infantil intrafamiliar” realizada por M. José Ferraces Otero, M. do Carmen Cambeiro Lourido, Gabriela Míguez Salina en la Universidad de Santiago de Compostela, España, en el año 2017.

Dicha tesis planteó que los profesionales del ámbito educativo contaban con información privilegiada para detectar maltrato infantil, aunque solían manifestar falta de conocimientos o formación para abordarlas. El propósito del trabajo fue analizar la formación de los futuros profesionales de la educación en torno al maltrato infantil intrafamiliar, específicamente los conocimientos sobre los factores de riesgo que podían aumentar este tipo de situaciones.

Se consideró que los profesionales de la educación tienen una posición privilegiada para identificar el maltrato infantil intrafamiliar debido al contacto diario con los niños/as y con sus familias. Sin embargo, según estadísticas, se sostuvo que la mayoría de las notificaciones sobre maltrato infantil se realizaban desde servicios sociales y contextos sanitarios y una minoría procedían del ámbito educativo.

A nivel metodológico, el estudio se trató de un diseño cuasi-experimental, de carácter cuantitativo, cuyo principal instrumento fue un cuestionario conformado por 82 ítems, agrupados en dimensiones. Desde el punto de vista de las autoras, en el ámbito escolar, un punto débil es la falta en la formación inicial de los educadores.

Como conclusión, los autores consideraron necesario la inclusión de información sobre el maltrato infantil intrafamiliar en la formación inicial de los estudiantes que aspiran a titulaciones de educación de la universidad de Galicia.

A nivel latinoamericano se hallaron investigaciones donde el énfasis se coloca en la escuela. La tesis “El Rol de la Escuela frente al Maltrato Infantil” fue realizada por María Paz Vilches Suárez, en el año 2008 en la Universidad de Chile. Se planteó como objetivo general describir y analizar los procesos de diseño, ejecución y evaluación de un proyecto denominado “Infancia Segura” por medio de la sistematización de la experiencia desarrollada, que permitió problematizar los puntos de tensión encontrados en su implementación al interior de establecimientos educacionales de la comuna de Colina, referidos a la

obligatoriedad de la denuncia del maltrato infantil. El estudio refirió a un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo.

La muestra utilizada fue de tipo no probabilístico. El instrumento para acceder a la información fue la revisión documental de registros escritos y visuales, y la construcción de una entrevista abierta.

En cuanto a las conclusiones se mencionaron algunas: que el tipo de maltrato infantil mayormente identificado es el psicológico o emocional, seguido por la negligencia en los cuidados y el abandono; otro es que, con mayor frecuencia, en cuanto al agresor identificado, corresponde a la madre; también que no existe un procedimiento único de detección y abordaje del Maltrato infantil en las escuelas, como así tampoco existe uno para dar cumplimiento a la obligación de denunciar, entre otros.

La investigación denominada “El maltrato infantil y su incidencia en el proceso enseñanza aprendizaje en los niños de segundo año de educación básica de la escuela ‘Club de Leones’ de la Parroquia Constantino Fernández año lectivo 2008 - 2009” realizada por Eva Graciela Núñez Villalva, en Ambato, Ecuador, en el año 2009.

La misma brindó información sobre las causas, efectos y la incidencia del maltrato infantil en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los niños de esa escuela. Se propuso como objetivo general la elaboración de una propuesta para evitar el maltrato infantil y su incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje en los niños de segundo año de educación básica la escuela “Club de Leones”.

La hipótesis de trabajo fue que el maltrato infantil afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños de segundo año de educación básica de la Escuela “Club de Leones” en los años lectivos 2008-2009. Se planteó que en la Escuela “Club de Leones” existen casos de maltrato infantil psicológico y físico, por parte de maestros hacia los alumnos, sosteniendo la ideología de que “la letra con sangre entra”. Estas situaciones, sumado al maltrato que

recibe el niño en su hogar, provoca un cambio en su carácter y en su desarrollo emocional, creando así un trauma psicológico que influye en su vida social.

Ante la verificación de la hipótesis, se desprendió que el maltrato infantil incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños de segundo año de educación básica de la Escuela “Club de Leones” en el período mencionado. Se propusieron intervenciones por parte de las autoridades para evitar que aumente este problema y se realizaron recomendaciones en función del mismo objetivo.

La investigación “El maltrato infantil en la práctica docente: estudio de un caso” fue realizada por Javier Suárez González y Aura Márquez Bolaño en la Universidad del Norte, Colombia, en el año 2009.

Se presentaron resultados de una investigación que se enfocó en el aula de clases y en la práctica del docente para describir si, a través del discurso, en las actividades y la interacción (docente-estudiante) había evidencias de maltrato infantil.

Se propuso una investigación de tipo cualitativo, cuyo diseño particular fue el estudio de caso único. El objetivo general fue describir las acciones pedagógicas de la práctica de un docente de preescolar que evidencian maltrato infantil en una institución educativa de estrato social medio de la localidad de Burjassot en Valencia, España. Se arribó a ciertas conclusiones, se propuso un punto de partida para futuras investigaciones y se destacaron recomendaciones.

Se halló una investigación del año 2012 denominada: “Las instituciones educativas y la comunidad frente al maltrato infantil: una experiencia de investigación acción participativa” escrita por María Dilia Miele Barrera, María Victoria Gaitán de la Universidad del Magdalena y por Renán Cepeda Gaitán de la Universidad Sergio Arboleda y Universidad Austral de Chile.

El objetivo fue identificar las formas y manifestaciones de maltrato que afectan a la población infantil en la Comuna 8 del Distrito de Santa Marta y desarrollar propuestas pedagógicas para la prevención del maltrato y promoción del buen trato a la infancia. Se planteó que al iniciar la recolección de información y detectar resistencia en la comunidad para identificar casos de maltrato infantil se hicieron cambios en la secuencia metodológica y se desarrollaron proyectos para prevención del maltrato y promoción del buen trato en instituciones educativas y en hogares comunitarios. En cuanto a la metodología, se trató de un estudio social de carácter cualitativo con un enfoque de investigación acción participativa.

En los resultados se realizó una descripción de las formas de maltrato infantil comunes en la población seleccionada, se diagnosticó la gravedad del problema, se planificaron y realizaron los proyectos propuestos. Como conclusión, los autores sostuvieron que, si bien es cierto que se logró sensibilizar a un significativo número de habitantes de la comuna sobre la gravedad del problema, era una comunidad que necesitaba apoyo para lograr un cambio real hacia el buen trato a los niños y la defensa de sus derechos.

La tesis doctoral denominada “Estrategias de sensibilización destinadas a padres y docentes para prevenir el maltrato infantil”, realizada por Alejandra Silva Verde en la Universidad de Córdoba en Venezuela en el año 2014, se propuso diseñar estrategias de prevención del maltrato infantil en el hogar por medio de docentes que trabajaban en los Centros de Educación Inicial del Estado Nueva Esparta con el objetivo de prevenir, acatar y tratar de erradicar ese problema que afectaba a niños que estudiaban en estos centros.

Fue de suma importancia el planteo de la autora respecto del docente quien ocupa un lugar fundamental desde la prevención, identificación, notificación e intervención en las situaciones de maltrato infantil. Sin embargo, sostuvo que muchos profesionales de la educación desconocen indicadores, síntomas o cómo actuar ante estas situaciones.

Por esto, se consideró necesario ampliar el conocimiento sobre maltrato infantil para poder intervenir. El docente tiene contacto directo con el niño y tiene una obligación legal de actuar en protección de ellos cuando estos se encuentren en situación de riesgo o maltrato, y porque se encuentran en una posición privilegiada para ayudar a niños, niñas y a sus familias, tienen una responsabilidad no solo jurídica, sino también moral en la prevención de este problema.

En los resultados obtenidos, se observó que la mayoría de los docentes manifestó no tener ningún título de posgrado, perfeccionamiento o actualización en relación con el tema. Esto permitió inferir que la falta de capacitación de los docentes en el área infantil influye negativamente en su tratamiento y prevención. Se insistió en la importancia que los profesionales docentes estén actualizados para impartir una mejor educación.

A nivel nacional, la investigación rastreada también propone su análisis y tiene en cuenta a las instituciones educativas, pero incluye a la comunidad. El objetivo se centra en la prevención y promoción del buen trato a la infancia. Se trató de una investigación realizada por María Inés Bringiotti, Marta Krynveniuk y Silvia Lasso desde la Universidad de Buenos Aires, Argentina en el año 2004, referida a “Las múltiples violencias de la ‘violencia’ en la escuela, tratándose de un desarrollo de un enfoque teórico y metodológico integrativo”.

Se centró en el problema concreto de la violencia de los niños en la escuela y a partir de allí, rastreó los múltiples determinantes que influyen en su producción, abarcando los aspectos individuales, familiares, institucionales y sociales, a fin de lograr una primera mirada ampliada en su complejidad y no reduccionista de la situación.

Se planteó que el problema no es susceptible de ser abordado desde un marco teórico reduccionista-unicausal, así como resultó fundamental la aplicación de diferentes metodologías de abordaje para producir un conocimiento válido y que abarque el fenómeno en toda su complejidad. En cuanto a la metodología de trabajo, se trató de un estudio que articuló datos cualitativos y cuantitativos.

La tesis de doctorado “Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa” del Mg. Alejandro Vassiliades, realizada en el año 2012, abordó como problema la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Para esto, se centró en el análisis de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y en el modo en que los maestros y maestras de tres escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires, asumen, viven y piensan su tarea como así también los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella.

En cuanto a la categoría de posición docente, se compuso a partir de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. El autor fundó la noción de posición docente en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta definición propuesta por el autor será tomada en el marco teórico de este trabajo.

Como conclusión, se planteó que las posiciones docentes producen articulaciones paradójicas y dinámicas entre el compromiso ético y la voluntad obstinada de desarrollar la enseñanza “más allá del contexto” y una serie de reducciones desplegadas para llevar adelante esa tarea. Las iniciativas desarrolladas por los colectivos docentes mostraron que las situaciones de pobreza en las que viven los alumnos y la precariedad que atraviesa cotidianamente su trabajo en las instituciones, no son un obstáculo insalvable e irresoluble para habilitar otros horizontes y futuros en sus estudiantes.

La investigación: “Alcances de la Psicopedagogía en el ámbito forense: el caso de los tribunales provinciales de Rosario” realizada por Luciana Cisnero, 2015, en la Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Desarrollo e Investigación Educativa.

El objetivo de la investigación fue explorar los aportes que realizó la Psicopedagogía al campo judicial, aclarar el panorama acerca de la intervención en un área poco conocida por los profesionales para aportar conocimientos y dar lugar a nuevas soluciones en respuesta a los aprendizajes de personas en riesgo, víctimas de conflictos sociales y en conflicto con la ley penal. La estrategia metodológica se trató del estudio de un caso, por medio del análisis de observaciones y entrevistas sobre la labor de un psicopedagogo en los Tribunales Provinciales.

Con relación al marco teórico, se especificó a la Psicopedagogía desde Marina Müller, luego definió Psicopedagogía forense desde Elsa Antelo. Se realizó una conclusión en la que se sostuvo que un psicopedagogo puede responder a distintas problemáticas del ámbito judicial, es capaz de comprender situaciones complejas y puede intervenir en instancias que superan lo clínico y lo escolar (cárceles, institutos de menores, etc.).

La tesis de grado “Posición docente y aprendizaje en la escuela media nocturna” Viedma (RN) 2013-2015 realizada por M. Elvira López Rial, se propuso como objetivo general problematizar en torno a la posición docente que se construye frente al sujeto de aprendizaje. Específicamente, se indagó en la percepción que construye el docente acerca de sus alumnos y sus posibilidades de aprendizaje en el marco de la oferta cultural de la escuela media nocturna.

La autora conceptualizó la categoría de posición docente y tomó aportes de Vassiliades. Este autor la define como los múltiples modos en que los sujetos enseñantes viven, asumen y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella. Además, tomó aportes de Tizio y sostuvo que la posición docente hace referencia a la manera en que una persona está situada y al lugar donde está ubicada.

La tesis se organizó en cuatro capítulos. La modalidad de investigación fue cualitativa, de carácter descriptiva comprensiva. Se trató de un estudio de caso y se relevó los datos en un

CENS de la ciudad de Viedma. La técnica de recolección de datos fue la entrevista abierta y en profundidad.

Como conclusión se afirma que el proceso de institucionalización de la escuela media en general y en particular la escuela media nocturna dio cuenta de nuevas configuraciones que requieren nuevos posicionamientos docentes. Se afirmó que las posiciones que asumen los docentes de la institución educativa no son únicas, homogéneas ni estáticas; sino son relacionales, dinámicas, cambiantes y siempre en tensión. Además, se plantearon tres ejes o concepciones de enseñanza que imperaron en el discurso de los docentes entrevistados: la enseñanza como transmisión del conocimiento con sentido práctico: para la vida cotidiana y para el trabajo; la enseñanza orientada por los saberes previos del alumno; la enseñanza como contención y transmisión.

La tesis de grado “Posición docente, niños en atención psicopedagógica y aprendizaje. Escuelas Primarias. Viedma- Río Negro”, años 2015/2016 realizada por Verónica Rodríguez, propuso como objetivo general establecer si las posiciones docentes que se adoptan frente a alumnos que están en atención psicopedagógica contribuyen a desplegar sus posibilidades de aprendizaje.

Específicamente se describió los modos de enunciar/nombrar la problemática del niño en atención psicopedagógica por parte del docente; se identificaron los factores conscientes e inconscientes que involucran la posición docente; se caracterizó el tipo de oferta educativa que realiza el docente al niño en atención psicopedagógica y se estableció una tipología sobre las posiciones docentes frente a alumnos en atención psicopedagógica visibilizando aquellas que son posibilitadores de aprendizajes.

La autora conceptualizó la categoría de posición docente y tomó aportes de Vassiliades y Tizio. El primer autor afirma que las posiciones no son definitivas ni predefinidas, sino que hay diferentes respuestas según el contexto de escolarización. Agrega que es una categoría

que se construye en la relación con otros. Tizio agrega que la posición del agente forma parte de los problemas que ocurren en la escuela en la medida en que con su aparato conceptual contribuye a configurarlo y a definir el tratamiento a seguir. Sostiene que la posición involucra factores conscientes e inconscientes que se pueden observar en actos cotidianos del ejercicio de su función.

La tesis se organizó en seis capítulos. La modalidad de investigación fue de carácter cualitativa y se abordó la problemática en su contexto, dinámica, profundidad y complejidad.

Se concluyó identificando que la posición docente que se adopte frente a un niño que está en atención psicopedagógica limita sus posibilidades en el proceso de aprendizaje, cuando no hay una apuesta educativa. Se destacaron dos posiciones: ‘de resignación’ y ‘de queja’ y, ‘de apuesta y construcción del espacio de confianza’.

La investigación “Lxs niñxs no mienten” realizada por el Equipo de Investigación de Hamartia y La Simón Bolívar en el año 2016, se trató de un informe que formó parte de una Campaña de visibilización contra el abuso sexual en la infancia. Consideró 40 denuncias de abuso sexual en la infancia en la Ciudad de Buenos Aires, relevadas por un equipo de investigación integrado por redes de madres protectoras y sobrevivientes de abuso sexual en la infancia, periodistas, psicólogas y militantes de organizaciones políticas y sociales comprometidas con la lucha por los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

A partir de estos 40 casos, se realizaron entrevistas a las madres denunciantes y a sobrevivientes (ya adultos), a psicólogas y juristas, entre otros, y se documentó con material de los fallos en los fueros civiles y penales, con material periodístico y bibliografía específica sobre la temática.

Luego de las entrevistas en profundidad, se tuvo acceso a expedientes, se analizaron las resoluciones dictadas por magistrados en causas de la Ciudad de Buenos Aires, y se arribó a varias conclusiones. De un total de 40 mujeres de entre 25 y 50 años que denunciaron

judicialmente casos de abuso sexual en la infancia, la mitad tenía estudios universitarios completos y casi la totalidad correspondía a un grupo socio-económico medio. En 39 de los 40 casos relevados los imputados por abuso sexual en la infancia obtuvieron un sobreseimiento. En más del 75% de los casos, la decisión de dejar libre al abusador, según los investigadores, estuvo basada o tuvo una fuerte apoyatura en la teoría de Richard Gardner, que postula la existencia del Síndrome de Alienación Parental (SAP). Apoyándose en este falso síndrome, el cual fue demostrada su inexistencia y su utilización sesgada a favor de los imputados o denunciados, en la mayoría de las resoluciones se alega que la madre “despechada y vengativa” ha “implantado un discurso” en contra de su progenitor y que, ante tal “lavado de cerebro”, los niños fabulan el abuso.

Además, en el 90% de los casos relevados se comprobó antecedentes de violencia por parte del denunciado hacia las víctimas (la mujer y el niño). Entre las violencias, destacaron la física, sexual, emocional, psicológica, económica, golpizas, entre otras.

Las investigaciones mencionadas abordaron la temática del maltrato infantil y la violencia en el ámbito escolar y en los hogares, como así también, la importancia de las instituciones educativas frente a la detección y abordaje de las mismas. Sin embargo, no se pone énfasis en las posiciones docentes, en el lugar que ocupan en la constitución subjetiva de los/as estudiantes y en sus procesos de aprendizaje. El/la docente es capaz de detectar situaciones que pueden interrumpir dicho proceso y también la constitución subjetiva de un/a niño/a.

Se considera necesario incentivar el trabajo en relación con las posiciones docentes frente a esta problemática actual, el maltrato infantil, se apunta a promover la toma de conciencia entre los/as adultos intervinientes en el proceso educativo y a trabajar en torno a generar espacios que tiendan a la detección y prevención de situaciones de maltrato en los/as niños/as.

1.3.Marco teórico.

Esta investigación se centró en las posiciones docentes que se asumen frente a situaciones de maltrato infantil que acontecen en las escuelas primarias de la ciudad de Viedma y cómo esas posiciones posibilitan o no la construcción de aprendizajes.

El Maltrato infantil se define, siguiendo el planteo de Fuster, G y Ochoa, M. (1993) como:

cualquier daño físico o psicológico no accidental contra un niño ocasionado por sus padres o cuidadores que ocurre como resultado de acciones físicas, sexuales o emocionales de omisión o comisión y que amenazan el desarrollo tanto físico como psicológico del niño (en Colombo y Beigbeder de Agosta, 2012, p.32).

Dentro de la categoría de maltrato infantil se definen diversas acciones, entre ellas, el maltrato verbal, físico, sexual, abandonos, violencia institucional como también vivencias de un niño/a ante este tipo de situaciones violentas, aunque no sean directamente sobre él/ella. Cabe mencionar, siguiendo el planteo de los autores, que en éste trabajo se entiende a la categoría de violencia como un sinónimo de maltrato.

Bringiotti (2016), escribe un listado actualizado para comprender las diferentes formas que adopta el maltrato:

1. Maltrato físico: cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoque un daño físico o una enfermedad al niño o lo ponga en grave riesgo, como golpes con la mano o con objetos, ahorcamientos, quemaduras y situaciones de encierro o aislamiento, entre otros.

2.1. Abandono o negligencia física familiar: aquella situación en que las necesidades físicas básicas del niño, como la alimentación, la vestimenta, la higiene, la protección y la vigilancia en situaciones potencialmente peligrosas y/o cuidados médicos, no son atendidas temporal ni permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño y está en condiciones de hacerlo (...)

2.2. Abandono o negligencia física social: niños cuyas familias no cuentan realmente con los recursos económicos para satisfacer sus necesidades básicas y, en este caso, debemos señalar la responsabilidad del Estado y la insuficiencia de las políticas sociales/públicas (...)

3. Maltrato emocional: hostilidad verbal crónica en forma de insulto, burla,

desprecio, crítica, amenaza de abandono y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles, exclusión de las actividades familiares, transmisión casi habitual de una valoración negativa del niño, negación de autonomía en los más grandes, conductas de amenazas e intimidación, conductas ambivalentes e impredecibles, aislamiento y prohibición de contacto social. En los últimos años se ha incluido: padres que separan o intentan separar al hijo del otro cónyuge sin motivos, lo cual incluye hablar mal del otro progenitor, no cumplir con la cuota alimentaria y no cumplir con las visitas acordadas porque uno las prohíbe o porque el otro no concurre. Quedan excluidos los casos en que uno de los progenitores limita el contacto del hijo con el otro para evitar situaciones de maltrato y/o abuso sexual, en cuyo caso lo estaría protegiendo.

4. Abandono emocional: falta persistente de respuestas a las señales del niño, como el llanto, las sonrisas, las expresiones emocionales y las conductas que buscan proximidad e interacción, y falta de iniciativa de interacción y contacto con el niño por parte de la figura adulta estable; no apoyarlo ni defenderlo frente a sus problemas escolares o sociales; no participar en sus actividades diarias; ignorarlo de diferentes maneras según su estadio evolutivo; no asumir las responsabilidades parentales en todos sus aspectos.

5. Abuso sexual: cualquier clase de contacto sexual en un niño menor de 18 años por parte de un familiar o tutor adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el niño. Nos referimos al incesto cuando se trata de parientes con consanguinidad lineal o adultos que desempeñan el rol de figura parental, como las nuevas parejas del padre o madre o los padres adoptivos; la violación, por parte de adultos no incluidos en el ítem anterior; el manoseo, los toqueteos o la provocación del niño; el abuso sexual sin contacto físico; el exhibicionismo; mostrar la realización del acto sexual; y exponerlo a revistas o videos.

6.1. Explotación laboral y/o mendicidad intrafamiliar: padres o tutores que obligan al niño a realizar continuamente trabajos - domésticos o no- que exceden los límites de lo habitual, que deberían ser realizados por adultos, que interfieren de manera clara en las actividades y necesidades sociales y/o escolares de los niños y, por último, que son asignadas para que los padres o la familia obtenga un beneficio económico o similar.

6.2. Explotación laboral y/o mendicidad social: niños cuyas familias se ven obligadas a trabajar/mendigar con ellos por situaciones reales de carencia y pobreza. Tal como dijimos al referirnos a la negligencia social, el acento debería colocarse en la inadecuación de la función del Estado, y no principalmente en las

familias. Es posible que haya casos en que ambas formas se presenten en una misma familia.

7. Corrupción: conductas que impiden la integración normal del niño y refuerzan pautas de conducta antisocial o desviadas, especialmente en las áreas de la agresividad, sexualidad, drogas o alcohol; la participación en acciones delictivas con los padres y/o familiares; el rechazo de valores básicos de convivencia y respeto por el otro y el medio; la transmisión de pautas violentas de relación; la estimulación de la agresividad y la respuesta violenta ante situaciones conflictivas de la vida diaria, sobre todo entre pares.

8. Niños testigos de violencia familiar: niños que viven en el seno de una familia violenta, donde ocurren hechos de violencia conyugal, violencia cruzada en la pareja, maltrato hacia otros hijos y/o hacia los abuelos u otros familiares mayores. Aunque ellos no sean “directamente” maltratados, hoy se los considera víctimas primarias de maltrato, ya que estar en un ambiente con tales características los lleva en algunos casos a aprender modelos vinculares violentos y, en otros, a defender al maltratado y así ponerse en riesgo.

9. Síndrome de Munchausen: simulación por parte del padre o tutor -los estudios indican un mayor número de casos de madres solas- de síntomas físicos patológicos, mediante la administración de sustancias o manipulación de excreciones o sugerencia de sintomatologías difíciles de demostrar, lo cual lleva a internaciones o estudios complementarios innecesarios. Puede observarse visitas reiteradas a médicos y guardias hospitalarias, cambios constantes de los lugares de atención, ausencia de un médico estable que controle al niño, consulta los fines de semana o en horarios de guardia nocturnos, aplicación de todo tipo de remedios y/o recursos técnicos que agreden al niño, conocimiento bastante completo por parte del adulto de síntomas, manifestaciones clínicas y abordajes terapéuticos. Los padres suelen tener un nivel educativo elevado que les permite armar y sostener estas situaciones.

10. Incapacidad parental de control de la conducta del niño: padres o tutores que manifiestan o demuestran claramente su total incapacidad para controlar y manejar de manera adaptativa el comportamiento de sus hijos. Presentan una manifiesta ignorancia de lo que hace el niño: “no saben qué hacer”; hay una renuncia implícita y a veces explícita a solicitar ayuda especializada ante tales circunstancias.

11. Maltrato prenatal: consumos/conductas durante el embarazo que hacen que el niño se desarrolle de manera anormal, con patrones neurológicos anormales o síntomas de dependencia física a las drogas o el alcohol; mantenimiento de

relaciones sexuales sin cuidado con riesgo de contraer enfermedades de transmisión sexual; consumo de medicamentos contraindicados. También se incluyen dentro de este tipo las situaciones de violencia hacia la mujer, por sus implicancias en la vida, salud y desarrollo tanto de ella como del niño por nacer. Muchos abortos supuestamente espontáneos han sido producto de golpes a las embarazadas.

12. Adopción inadecuada: casos en que se recurre a diferentes médicos como la entrega, la compra, los engaños y la apropiación de niños, o casos de adopciones legales en que se oculta, se miente, se niega el origen y la situación de adoptabilidad. También están aquellos casos en que la adopción no aseguró la aceptación y el cuidado por parte de la familia adoptante, y generó rechazos, maltrato y hasta la “devolución “del niño al juzgado.

13. Formas raras y graves de maltrato infantil: cuadros confusos que pueden llevar a suponer que se trata de lesiones accidentales. Por ejemplo: quemaduras por microondas y quemaduras por secadores de pelo; intoxicación por sal común (cuyo exceso produce entre otros efectos la deshidratación); aspiración de pimienta (oclusión de la laringe, la tráquea y los bronquios, que afecta también el esófago y el estómago; la mayoría son fatales); síndrome de oreja en coliflor (golpe en el ido, torcedura de vertebras y asfixia); ritualismo (ceremonias o prácticas “religiosas” donde se somete a los niños a diferentes formas de abuso); déficit de vitamina B12, muchas veces provenientes de madres vegetarianas estrictas que alimentan solo a pecho a sus hijos, sin ningún tipo de complemento. (Casado Flores, Díaz Huertas y Martínez González, 1997: 125).

14. Secuestro y sustitución de identidad: aquellos casos en que el menor fue separado de su madre ni bien nació para ser entregado a personal policial o personas relacionadas con los secuestradores, y se le negó su identidad y la posibilidad de volver con su familia de origen. También incluye a los menores secuestrados con sus padres y entregados a otros sujetos no familiares (...) (pp. 63-67).

El maltrato hacia un niño/a se trata de la vulneración de un derecho y lo/a posiciona en un lugar de desprotección cuando no hay un/a adulto responsable que actúe por su bienestar, desfavorece el proceso de constitución subjetiva y produce detenimientos, inhibiciones o conflictos en su estructuración.

Estas situaciones de maltrato, al manifestarse en las instituciones escolares, implican a los/as adultos que allí se encuentran. En éste sentido, se sostiene que los/as docentes ocupan un lugar fundamental tanto para la detección de la situación como así también en la construcción de aprendizajes de estos niños/as.

Es por éste motivo que, desde sus posiciones, los y las docentes actúan como posibilitadores de la construcción de aprendizajes. Pero también pueden obturar este proceso o posicionarse en un lugar “neutral” y no considerar la realidad del/la estudiante al momento de enseñar.

Fontán (1996), entiende a la posición docente como aquel lugar que marca, posibilita y condiciona al alumno/a e instaura el espacio de aprendizaje. Se plantea que él/la docente tiene un poder, que actúa (tiene que ver con actuar) como posibilitador y que (éste poder) se construye a través de la formación, que involucra el saber-hacer docente referido a la enseñanza, al aprendizaje, a la dinámica escolar, pero también a la posibilidad de revisar los propios modelos de enseñanza y de aprendizaje que fueron internalizados por él/la docente a lo largo de su vida y que pueden ponerse en juego al momento de transmitir los conocimientos.

En relación con esta función de posibilidad, Fontán (1996), plantea que:

(...) la posición docente no se trata de formar un niño creador, un pequeño artista, sino de posibilitar, que cada uno/a haga su propio proceso, una posibilitación que también es acompañamiento, porque es en la escuela donde más aparecen las denuncias enmascaradas en el fracaso, aunque la escuela no sea más que un aspecto, de la restricción o irrestricción que toda realidad ejerce sobre sus integrantes (p. 20).

Esto quiere decir que la posición tiene que ver con un/a docente capaz de posibilitar la emergencia de cada proceso de aprendizaje, respeta y acompaña ese proceso subjetivo, entendiendo que él/ella como sujeto docente existe porque existe un alumno/a en posición de aprender, donde los propios modelos de enseñanza y de aprendizaje del docente mediatizan esa relación.

Es necesario que como educadores sean conscientes que enseñan en una sociedad y una realidad distinta de la que ellos/as crecieron y se formaron. Por este motivo, es fundamental que la conozcan y que acepten que estas realidades ya no son como aquellas en la que se aplicaban los métodos educativos con los que ellos/as aprendieron, que es necesario rever esos modelos, adecuarlos a la realidad actual y así posibilitar el aprendizaje sin perder de vista el contexto.

Vassiliades y Southwell (2014), sostienen que los/as maestros/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa. Esta construcción supone una particular lectura de esos problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución a partir de concepciones respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, entre otras particularidades.

Dichos autores plantean que la posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella.

La construcción de las posiciones docentes implica formas de sensibilidad y modos en que los y las maestros/as y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos, sino que se construyen en la relación.

Es decir que son construcciones que implican cambios, modificaciones, tiempos, estrategias, discursos que determinan el trabajo de enseñar y las formas de actuar, ser, resolver problemas, pensar de los y las docentes.

También, se sostiene que uno de los elementos nodales del oficio de enseñar radica en la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo con personas que realizan los y las

docentes, pero también, la noción de posiciones docentes implican una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer, iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas; miserias, complejidades y dificultades del oficio; todas componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada (Vassiliades y Southwell. 2014)

Este aporte resulta importante ya que invita a pensar las posiciones docentes no sólo desde la relación de enseñanza y de aprendizaje que ocurre en la escuela, sino también como ciudadanos/as con derechos y obligaciones, con proyectos y expectativas sobre las nuevas generaciones, y cómo todo esto atraviesa a las escuelas y a la construcción de esas posiciones.

La idea de posición docente implica considerar a los y las docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, y esto requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente (Vassiliades y Southwell. 2014).

De acuerdo con las cuestiones planteadas, se sostiene que las posiciones docentes tienen que ver con sujetos que reconozcan, valoren, piensen, reflexionen sobre sus prácticas, que enfrenten problemas sociales y que se impliquen. En este sentido, Bleichmar (2008), afirma que, ante las situaciones de violencia, los/as docentes no tienen que ponerle límites, sino construir sujetos capaces de definir los límites de la propia violencia y de articular su individualidad con el conjunto.

En la misma línea, Giraldi (1998), sostiene que la posición docente tiene que ver con poder habilitar una confianza en los niños/as, confianza en que ellos/as son capaces de resolver problemáticas con relación a sus aprendizajes. Es importante que él o la docente, desde su lugar, evite poner rótulos a sus alumnos/as que implican segregar la subjetividad y, por el contrario, brindarles la oportunidad de resolver sus dificultades y posibilitar que el niño/a se haga responsable de su problema. Se considera responsabilidad del docente la tarea de

percibir el llamado de un niño/a y comunicárselo a sus padres. La autora plantea que, así como el niño/a tiene derecho a recibir educación también lo tiene a recibir atención a sus problemáticas.

Afirma que afortunadamente hay docentes que responden humanamente a sus alumnos/as, que escuchan sus problemáticas y que, desde sus posiciones, se desprenden enseñanzas y no saberes académicos. Se cree importante mantener un diálogo multidisciplinario sobre la problemática de un niño/a, ya que implica reconocer los límites de cada campo de acción. En éste contexto, pensar el aprendizaje implica considerar el lugar que él o la docente habita para ser posibilitador del mismo.

En relación con esto, el aprendizaje escolar se logra cuando el niño/a le supone el saber a sus docentes, cuando puede transferir el saber que tenían en un primer momento sus padres, hacia sus maestros. Si se produce de esta forma, el Edipo realizó su curso normalmente (Giraldi. 2008).

La autora plantea que la escuela posee una función simbólica en la educación y socialización del niño/a que se une a la realizada por la familia y que, por lo tanto, los lugares de la madre, padre, hermanos proyectados por cada niño/a, se actualizan en la escuela, pero en otros personajes. Es así que cada niño/a tiene la libertad de elegir su lugar ante los otros/as, pero éste lugar puede traerle dificultades en su relación con los demás y también en la relación con el saber escolar. Ante esta situación el/la docente se ve obligado a informar a las familias para encontrar posibles soluciones al problema.

Se plantea que tanto el niño/a como el/la docente debe mantener una posición necesaria con el saber, una posición que para ambos supone una falta. Por un lado, el niño/a debe partir de una falta en él/ella que va a implicar la búsqueda de eso que falta. Además, se requiere que se transfiera el saber supuesto a los padres hacia los/as docentes para que sea de estos desde

los cuales se va a aprehender. Esto que definió aquí la autora lo plantea en términos de transferencia.

Por otro lado, desde el educador se plantea una relación con el saber que supone una comunión con ese saber expuesto. Esto quiere decir que para que un/a docente pueda enseñar algo, primero debe haberlo aprendido y trabajar para que sus estudiantes también puedan comprenderlo.

Con respecto a la responsabilidad del/la docente, se insiste en que éste debe saber acerca de que el niño/a, para poder aprender, necesita partir de que algo le falta y que como no lo sabe todo, va a la escuela. Es importante que los/as docentes también crean que hay saberes que le faltan, esto les va a permitir repensar la propia práctica, inventar nuevas formas de enseñanza, jerarquizar socialmente el rol docente, entre otras.

Desde un planteo similar, Baraldi (1999), define el concepto de aprendizaje como aquel campo entre el cuerpo y la palabra. Por ello, para que el aprendizaje se produzca es necesario que el niño/a renuncien a completar al Otro, soportar no ser todo para ese Otro, constituirse como sujeto dividido, dando lugar a la búsqueda del saber.

Al respecto, Baraldi (2002), sostiene que:

No hay posibilidades de investigar si no se produce algún punto de ruptura de esa díada especular: madre fálica- hijo narcisista. Más aún, el precio de que el deseo de saber circule supone un desgarramiento narcisístico del sujeto. No puede desvincularse de la trama deseante subjetiva: continuar en posición de querer serlo todo para el otro impide la búsqueda del propio recorrido (p. 32).

Dar cuenta que no existe un saber absoluto posibilita que el sujeto ingrese al campo del lenguaje y constituya su cuerpo. Constitución que habilita el ingreso al campo representativo. El campo de la representación permite la sustitución, la imaginación, la creación, que resultan necesarios para el acceso al aprendizaje.

La autora sostiene que es común que el niño/a hagan preguntas insistentes a los adultos acorralándolos a que este/a responda un “no sé”. Se trata de inscribir la falta en el Otro y le

posibilita soportar la duda, la contradicción y el traslado de la búsqueda del saber a los/as docentes, a la escuela, a otras instituciones, etc. (Baraldi. 2002).

Luego de haber desarrollado las categorías clave de la investigación, resulta importante destacar que el interés se centra en observar que en las escuelas primarias de la ciudad de Viedma se presentan casos donde los/as docentes no se implican en la realidad subjetiva de sus alumnos/as.

Algunos de ellos/as pueden presentar problemas de aprendizaje, y ante esto, el énfasis está puesto siempre en “el alumno/a con problemas de aprendizajes”. Se cree que son pocos los/as docentes que se preguntan sobre la realidad de éste sujeto, sobre qué le sucede por fuera del espacio escolar, sobre el por qué éste niño/a no aprende. Estas cuestiones no son menores a la hora de pensar los motivos de ese no aprender en un niño/a, ya que conocer la realidad que vivencian o vivenció permite entender modalidades de aprendizaje, modos de vincularse con pares y adultos, es decir, el posicionamiento que ese niño/a tiene y sostiene en la escuela.

Se afirma que parte de los síntomas que los niños/as presentan en la escuela tienen que ver con su historia y con su singularidad y que, por lo tanto, ante situaciones de maltrato, algo con relación a esto se manifiesta.

Se considera que las posiciones docentes son clave en el acontecer en la escuela y que muchas veces estos, desde su lugar, pueden detectar indicios, situaciones, comportamientos, actitudes, que permitan identificar que un niño/a sufre maltrato desde su hogar.

1.4. Objetivos de la investigación.

1.4.1. Objetivo general

Conocer las posiciones docentes en la construcción de aprendizajes en niños/as víctimas de maltrato infantil de escuelas primarias de la ciudad de Viedma.

1.4.2. Objetivos específicos

- Explorar como actúa, siente y piensa el docente ante la identificación de un alumno en situación de maltrato.
- Indagar en el discurso docente, marcas, posibilidades y condiciones para aprender.
- Identificar la incidencia del maltrato infantil en el proceso de aprendizaje desde el discurso docente.
- Indagar las posibilidades de acompañamiento en el proceso de aprendizaje de un niño/a que atraviesa situaciones de maltrato infantil.

1.5. Enfoque metodológico.

Se cree pertinente una investigación de tipo cualitativa exploratoria. Esta estrategia metodológica implica un procedimiento inductivo, flexible y no estructurado, que conlleva a abordar los objetos del campo social sin parámetros rígidos, estructurados de antemano y que deban cumplirse estrictamente, se considera a éste campo dinámico, complejo y sin certidumbres. Es necesario establecer metodologías flexibles, cambiantes y posibles de ser modificadas durante el proceso de investigación.

1.5.1. Ejes temáticos

Los ejes temáticos de esta investigación son: Posiciones docentes frente a situaciones de maltrato infantil y aprendizaje en el/la niño/a víctima de maltrato.

Eje: Posiciones docentes frente a situaciones de maltrato infantil:

En éste eje se indagarán las marcas, posibilidades y condiciones que las posiciones docentes ofrecen al estudiante para instaurar el espacio de aprendizaje. Estas posiciones implican a la libertad como posibilidad, como un soporte posibilitador, fundamental en las situaciones de maltrato infantil para lograr aprendizajes. Se sostiene que no hay rol docente,

sino posiciones y funciones, flexibilidad y reciprocidad; bajo la premisa de que hay un/a estudiante porque hay un/a docente y viceversa, con un contenido o saberes que median, más allá de la situación de maltrato, sin por ello anularla o no considerarla.

De esta manera, las dimensiones que del mismo se desprenden son:

Sentimientos, actos y pensamientos del docente frente al maltrato infantil. Esta dimensión refiere a cómo se siente, actúa y piensa el/la docente ante situaciones de maltrato infantil.

Marcas, posibilidades y condiciones de un estudiante víctima de maltrato para aprender. Esta dimensión permite indagar acerca de qué marcas subjetivas son necesarias, desde el discurso docente, para aprender, qué posibilidades le otorga estas marcas al aprendizaje y cuáles son las condiciones necesarias para que haya aprendizaje.

Posibilidad de acompañamiento en el proceso de aprendizaje de un niño/a maltratado. Implica observar cómo los aspectos subjetivos y singulares de cada uno/a influye o no en la escuela, posibilita repensar las formas de aprendizaje de los/las docentes, sus trayectorias docentes, la forma en la que actualmente transmiten los conocimientos, si se posicionan en un lugar de omnipotencia o desde la falta. Permite conocer protocolos de acción frente a estudiantes víctimas de maltrato infantil. Además de si se llevan a cabo, o no, formas de acompañamiento a sus alumnos/as.

Eje: Aprendizaje en el/la niño/a víctima de maltrato:

En éste trabajo se entiende dicha conceptualización, en principio, considerando que tanto el/la niño/a como el/las docentes deben mantener una posición necesaria con el saber, una posición que para ambos supone una falta. El niño/a debe partir de una falta en él/ella que va a implicar la búsqueda de eso que le falta. Luego, se requiere que se transfiera el saber supuesto a los/as padres hacia los/as docentes para que sea de estos/as desde los/as cuales se va a aprender.

El aprendizaje en esta tesis, se sitúa entre el cuerpo y la palabra, la palabra tiene que ver con la búsqueda del saber, averiguar, con el preguntar, el disentir, con el discutir. Se trata de un concepto que debe ubicarse entre el sujeto y el Otro y que siempre parte de una demanda e implica una renuncia que posibilitará el construir algo mejor.

Permite observar qué lugar le otorga el docente al aprendizaje en el niño/a víctima de maltrato, indagar acerca de qué concepción de aprendizaje subyace en la práctica docente, con qué obstáculos se enfrenta, cómo los aborda, estrategias que se utilizan, cómo se transmiten determinados contenidos, si el docente considera al niño/a maltratado/a como alumno/a capaz de continuar el proceso de construcción de aprendizajes, si su condición de niño/a maltratado/a obstruye su posibilidad de aprender, si la posición del docente es contener al niño/a y poner en un segundo plano al aprendizaje, entre otros.

La dimensión que del mismo eje se desprende es:

Incidencia del maltrato en el aprendizaje de los niños/as. Mediante este eje se conocen los problemas y dificultades que un/a niño/a víctima de maltrato presenta en la escuela. Por ejemplo: problema de disatención, problemas para quedarse quieto, dificultades en algún área específica, determinadas conductas, etc.

1.5.2. Población y muestra

Universo: Docentes de escuelas primarias.

Población: Docentes de escuelas primarias de la ciudad de Viedma.

Muestra: Cinco docentes de cuatro escuelas primarias de la ciudad de Viedma.

La muestra fue de tipo no probabilístico, supuso una elección de los informantes de manera teórica e intencional. En este sentido, se realizó la selección de las escuelas y de los/as docentes a partir de la información brindada por diversos actores escolares (técnicos de ETAP, profesionales de la educación, entre otros) que conocían a docentes que trabajaron con

niños/as en situación de maltrato. 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 finalizó el trabajo de campo siguiendo el criterio de saturación de datos.

Unidad de análisis: Las posiciones docentes en la construcción de aprendizajes en niños y niñas víctimas de maltrato infantil.

Unidad de información: Docentes de escuelas primarias de la ciudad de Viedma, que trabajaron o trabajan con niños/as víctimas de maltrato.

1.5.3. Técnicas de recolección de datos

Entrevistas abiertas y en profundidad. Instrumentos: guía de entrevista, cuadernos y grabadores de voz.

Se seleccionó esta técnica según los objetivos y características de la investigación, indagar cuestiones que implican lo emocional, lo subjetivo y la implicación de los/las docentes frente a situaciones de maltrato en sus alumnos/as. Dicha técnica se concretó con cinco docentes de distintas escuelas primarias de la ciudad de Viedma.

La entrevista permitió establecer un diálogo, un intercambio abierto y fluido, y se conoció las marcas, concepciones, discursos de los/as docentes en relación con un niño/a víctima de maltrato.

Se llevaron a cabo entrevistas abiertas y en profundidad. Al tratarse de una problemática que puede generar sensibilidad y diversos sentimientos, se intentó generar un espacio de confianza a través del intercambio que permitió al docente recrear esas vivencias y que posibilitó, de alguna manera, reflexionar sobre esas situaciones, indagar acerca de conflictos,

preguntas que les provocaron tensiones con relación a su tarea, qué sentimientos le produjeron estas realidades, como se abordó en relación al aprendizaje, qué perspectivas de aprendizaje y maltrato infantil subyace en sus prácticas, con qué dilemas éticos se enfrentaron, entre otras.

Observaciones áulicas. Se realizaron seis observaciones áulicas donde se encontraban niños/as que padecieron situaciones de maltrato con la respectiva denuncia legal o intervención de instituciones correspondientes. La observación estuvo dirigida a las posiciones docentes frente a ese alumno/a y también a cómo ese niño/a se desenvolvía en el aula en relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje y en el vínculo con pares y adultos.

Por medio de determinados ejes de observación y pensados según los objetivos de la investigación, se obtuvo información que sirvió de material fundamental para realizar la tesis.

Las observaciones brindaron información directa acerca de las posiciones docentes y el vínculo de éste/a con el/la niño/a que sufrió maltrato. El contexto escolar propiamente dicho como puede ser el aula, permitió comprender la dinámica escolar, tiempos, modalidades de enseñanza y de aprendizaje. Otorgó mayor firmeza a los datos obtenidos en las entrevistas ya que permitió observar directamente lo conversado o dar cuenta de la práctica docente y la posición que estos asumían y construían día a día.

Las entrevistas y las observaciones permitieron la triangulación de datos con el objetivo de lograr mayor validez y confiabilidad de los mismos.

Capítulo II. Posiciones docentes y maltrato infantil.

2.1. Introducción.

En el presente capítulo se abordarán las distintas posiciones docentes que se asumen frente al maltrato infantil, se analizará la importancia de las trayectorias y su incidencia en la situación, las posiciones docentes ante el maltrato, las sensaciones ante la detección de casos y las miradas docentes ante estudiantes víctimas de violencia. Estos ejes surgen del análisis efectuado del trabajo de campo, especialmente de las voces de docentes en las entrevistas realizadas.

Al hablar de posiciones docentes, surgen diversas significaciones que resultan importantes para entender cómo cada docente asume en la actualidad su profesión y su práctica diaria considerando los inicios de cada una y los cambios, para así entender específicamente qué siente y cómo actúa ante la detección de casos de violencia en algún o alguna de sus estudiantes.

Fontán (1996), entiende a la posición docente como aquel lugar que marca, posibilita y condiciona al alumno/a e instaura el espacio de aprendizaje.

Se plantea que él o la docente tiene un poder, que actúa (tiene que ver con actuar) como posibilitador y que (este poder) se construye a través de la formación, que involucra el saber-hacer docente referido a la enseñanza, al aprendizaje, a la dinámica escolar, pero también a la posibilidad de revisar los propios modelos de enseñanza y aprendizaje que fueron internalizados por él o la docente a lo largo de su vida y que pueden ponerse en juego al momento de transmitir los conocimientos.

(...) la posición docente no se trata de formar un niño creador, un pequeño artista, sino de posibilitar, que cada uno/a haga su propio proceso, una posibilitación que también es acompañamiento, porque es en la escuela donde más aparecen las

denuncias enmascaradas en el fracaso, aunque la escuela no sea más que un aspecto, de la restricción o irrestricción que toda realidad ejerce sobre sus integrantes (Fontán. 1996, p. 20).

Se hace referencia 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 de él o la docente.

Esto resulta importante ya que vivimos en una sociedad y en una realidad distinta a la que maestras y maestros crecieron y se formaron. Por este motivo, como se mencionó anteriormente, para que él o la docente pueda posibilitar el espacio de enseñanza y de aprendizaje, es necesario no solo conocer sino también rever esos modelos educativos previos para así adecuarlos a la realidad o, si es necesario, crear nuevos modelos para posibilitar aprendizajes contextualizados y atender a la particularidad de cada sujeto.

2.2. Posiciones docentes: La importancia de sus trayectorias.

Al hablar de trayectorias docentes es necesario precisar qué se entiende por las mismas. Nicastro y Greco (2009), las definen como un recorrido, un camino que se transita en construcción permanente, como un itinerario en situación.

Las autoras optan por pensar las trayectorias en el marco de una historia: no pueden anticiparse totalmente y siempre cuenta con sentidos que requieren una reinvención y construcción. La posibilidad de narrar esos sentidos es lo que permite entender una trayectoria. Al respecto señalan que:

Una mirada que entienda a las trayectorias en el interjuego del tiempo: entre el pasado, el presente y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja. Lo que implica no darles crédito a perspectivas de acopio, en el sentido de entender una trayectoria en términos de una suma de tiempos, hechos, situaciones, relaciones, etc. (Nicastro y Greco. 2009, p. 27).

Se propone una mirada que entienda las trayectorias en el interjuego del tiempo, no se concentra la atención en un punto de llegada, sino en cómo cada docente llegó a ese tiempo y espacio que habitan.

Las autoras agregan además que:

Si es necesario advertir que el recorte o focalización sobre algunas cuestiones propias de las trayectorias en sus distintas dimensiones nos obliga por momentos a sostener un abordaje que, haciendo eje en el presente, historiza ese proyecto de desarrollo profesional. (...) 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 (Nicastro y Greco. 2009, p. 28).

Se pone énfasis en la focalización, es decir, el/la docente en el aquí y ahora de su relato se concentra en situaciones, vivencias, hechos que pasaron, articulándolos al presente y pensando también en el porvenir. Respecto de las trayectorias, las docentes entrevistadas reflexionan en torno a los inicios en la profesión, cuestiones que ellas consideran aciertos, enseñanzas, anécdotas, preferencias, posibles cambios, entre otros aspectos.

“Me inicié en la docencia como preceptora (...) después me recibí de maestra y siempre anduve en los dos niveles (...) Es como que complemento, porque los dos cargos de primaria, es bastante tedioso, es mucha carga. Media tiene otro ritmo (...) y aparte es un ambiente muy distinto porque son adultos (...) entonces el mecanismo es distinto, no es lo mismo que primaria, se trabaja de otra manera. (...) La dinámica en el aula es distinta.” (P. 53 años. Entrevista n°1. 4° grado)

“Empecé en (...) una escuela privada, después se hizo pública, después la cerraron y después directamente me fuí a la escuela pública, estuve en ‘las X’, en la ‘X’, ahora estoy acá. (...) prefiero trabajar con los más grandes, porque se trabajan otros tipos de temas y porque me parece que justamente las cuestiones que son preventivas, como para prepararlos para el secundario están básicamente en sexto y séptimo grado. Y me gusta dedicarme a eso, sobre las cuestiones preventivas” (D. 47 años. Entrevista n°2. 7° 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 es como que te demandan... es otro trabajo (...) La escuela es el lugar donde el niño manifiesta todo, lo que no lo puede decir en la casa por X motivo, lo dice en la escuela. Pero hay que darle el espacio” (Pa. 50 años. Entrevista n°5. 7° grado)

En estos discursos puede notarse cierta preferencia para trabajar con estudiantes más grandes (tercer ciclo). Con éstos, según las docentes, se concreta un tipo de trabajo *'menos desgastante'*, que implica *'otra dinámica'*, con quienes se puede entablar vínculos distintos, se trabajan otros contenidos escolares, surgen temas de conversación diferentes de aquellos que se proponen en el trabajo con niños/as pequeños/as, también implica otra apertura, espacios de debate y de prevención.

Otra docente señala que, a diferencia de las maestras citadas anteriormente, al momento de trabajar, su preferencia se dirige hacia los primeros ciclos y expresa como significativo la importancia de la relación vincular:

“Yo me recibo (...) en una provincia que no es Río Negro, vengo a la provincia (...) y al principio fue todo (...) muy nuevo, (...) en los primeros años hice algunas suplencias en otras escuelas (...) en el turno mañana hacía suplencias cortas, donde no alcanzas a apropiarte de la realidad ¿sí? Porque uno va, hace su suplencia (...) ves el contexto del aula en el día a día, pero no te apropias en sí de las problemáticas de cada niño o de cada realidad de la comunidad educativa. (...) Si tengo que elegir, me quedo con los chiquitos. (...) yo soy de darme con los chicos, muy afectiva, entonces ese vínculo por ahí con los más grandes, es como que cuesta. (...) lo que me juega a mí a favor es que, al estar mucho tiempo en la misma comunidad, conozco a la familia, hoy tenemos hijos de alumnos, de ex alumnos, entonces la relación vincular es otra.” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora)

En ese mismo sentido en otro discurso, una docente agrega la importancia de la contención:

“Trabajo hace 17 años en la docencia y mis primeros trabajos fueron en la Escuela de ‘las XX’, con una problemática distinta a esta, más de contención, se contenía más, trabajamos mucho la contención” (A. 36 años. Entrevista n°4. 3° grado)

En cuanto a los últimos relatos, se observan otro tipo de preferencias. Por ejemplo, hay una elección al trabajo con niños/as más pequeños/as, en palabras de las docentes entrevistadas dirán: *'los más chiquitos'*, priorizando además el contexto, la realidad sociocultural en la que están inmersos/as los/as estudiantes en las escuelas y sin perder de vista el vínculo, la contención y el cuidado como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Tanto la posibilidad de elegir con qué grado trabajar y la relevancia otorgada al vínculo

con los/as alumnos/as parecieran ser aspectos constitutivos de la trayectoria de algunas de las docentes entrevistadas, pero a su vez, agregan que perciben cambios en esas trayectorias. Estos responderían a la experiencia que cada docente adquirió durante los años trabajados y esto les otorga fortaleza y madurez para abordar las situaciones que transitaron y transitan cotidianamente.

Así lo señalan algunas docentes al referirse a los cambios en el ejercicio de su profesión desde sus inicios hasta la actualidad:

“La apertura, la forma del vínculo, la forma de relacionarme con los chicos. Antes era muy estricto, el docente y los chicos, hoy ese vínculo esta como más junto y bueno tiene que ver también con todos estos cambios de políticas educativas que fuimos pasando por los cambios sociales, bueno un montón de factores que también llevan a que las prácticas educativas también tengan que modificarse acorde a las realidades. Depende de la apertura del docente también.” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora)

“Sí, noto diferencias. Y, por ejemplo, en el posicionamiento que yo tenía antes con el que tengo ahora. Creo que la experiencia, el estudiar, el poder tener otro tipo de lectura de material hace que tenga un mejor manejo de la situación que antes no podía.” (A. 36 años. Entrevista n°4. 3° grado).

“Sí, obvio noto diferencias. Más fortaleza, han pasado tantas cosas y he vivido tantas experiencias buenas y malas que uno se ve fortalecido y uno encara las situaciones que se van sucediendo de otra manera, ¿no?, con mayor madurez.” (D. 47 años. Entrevista n°2. 7° grado)

En estos discursos se destaca que, a lo largo de la trayectoria docente, la experiencia y la posibilidad de capacitarse, en la actualidad les permitió tener un mejor manejo de las situaciones que acontecen diariamente en el ámbito escolar. Al resonar la palabra ‘experiencia’, surge la inquietud acerca de su significado. A partir de la búsqueda en el diccionario, etimológicamente experiencia (del latín *experientia*, derivado de *experientia*, «comprobar») se define como:

Este vocablo se refiere de un 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 algo¹

Si bien el concepto de experiencia tomado del diccionario indica un saber obtenido por medio de la práctica, por vivenciar ciertos sucesos o por haber aprendido algo, en los discursos docentes la experiencia es definida no sólo por el hecho de vivenciar situaciones o por la cantidad de años ejerciendo la práctica, sino que esa experiencia construye la madurez y la fortaleza y se enriquecería por las capacitaciones, el estudio, la formación y el acceso a otro tipo de conocimientos. A la vez, todos estos cambios logrados a partir de la experiencia, permitirían un accionar distinto frente a los y las estudiantes. Traducido en palabras de las docentes sería: *“permite un mejor manejo de la situación”*; *“uno encara las situaciones de otra manera”*.

Se puede pensar que el término experiencia implica algo más que la definición del diccionario en tanto acuerdo social. En este sentido, resulta pertinente citar a Larrosa (1995), quien utiliza el término ‘experiencia de sí’ y la define de la siguiente manera:

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. Es la misma experiencia de sí lo que se constituye históricamente como aquello que puede y debe ser pensado (Larrosa. 1995, p. 11).

La “experiencia de sí” es aquello que, en este caso, cada docente puede decir sobre sí misma, puede narrar sobre lo que vivió, sobre lo que fue y lo que es, sobre cómo se transformó a lo largo del tiempo, también significa definir sus características personales y como todo esto se refleja en sus prácticas profesionales. Por ejemplo, una docente manifiesta que accedió a saberes luego de muchos años ejerciendo, saberes que carecía en sus comienzos en el oficio de enseñar:

¹ Extraído de <https://definiciona.com/experiencia/#definicion>

“Primero, uno estudia mucho el lenguaje del cuerpo como docente, que eso te lo da la experiencia. Al principio por ahí no. (...) Pero yo tengo esa forma de las (...) maestras de antes, que te lo haces carne al chico. Pero sí 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. Porque mi situación anímica perjudicaba a mi familia, entonces aprendí a manejar esta cuestión de que en mi casa trato de no pensar, porque igual no lo puedo solucionar pensando o amargándome, entonces bueno, veo lo que puedo hacer en las cuatro horas dentro de la escuela y después si tengo que declarar o hacer otro trámite, no hay problema, pero trato de que en casa eso no entre” (D. 47 años. Entrevista n°2. 7° grado)

La docente en el discurso se refiere a una dimensión personal, por ejemplo, se trasladan al hogar los problemas que ocurren en la escuela, sin la posibilidad de separar “lo laboral de lo personal.” Además, otra docente dirá que en la manera de ejercer de cada uno/a influyen aspectos personales, es decir, sostiene que tampoco es posible separar los aspectos personales de los profesionales, y que, por medio de las experiencias, éstas se modifican al igual que la persona.

“En la educación tiene una carga muy importante lo personal, esto de... de ver cómo fuiste criada, con qué valores fuiste formada y también cómo te enseñaron en tus primeras clases de didáctica. Entonces, todo eso, todo ese contexto también a la hora de volcar un contenido, se ve reflejado porque uno pone su propia impronta más allá de que vos tenés un currículo que tenés que guiarte por eso, pero la forma, la manera es muy propia y muy personal de cada docente.” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora)

Se infiere que, a partir de lo que cada docente puede decir sobre su experiencia, en el relato de la misma influye no solo la cantidad de años trabajados y la formación, sino también dimensiones personales: la imposibilidad de separar cuestiones laborales de aquellas respecto del hogar y la familia y, por otro lado, la importancia de los valores y las prácticas de crianza. Este discurso les permite dar cuenta del recorrido de su trayectoria docente y las transformaciones que se produjeron.

En este sentido Larrosa (1995), sostiene sobre la ‘experiencia de sí’:

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 las trayectorias docentes, sus comienzos y prácticas actuales, de confrontarlas en distintos tiempos, también les permite reflexionar y notar los cambios. Esto da lugar a desnaturalizar las prácticas docentes, conmoverlas y conmover también el recorrido profesional para alterar el pensamiento de las mismas, pensarlo de otra manera y crear uno nuevo, reinventado, no desde aquel lugar que considera a la trayectoria como una suma de experiencias, sino como un camino que es parte de la vida personal de las maestras, que las constituyen, las constituyeron y seguirán haciéndolo. 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).

En relación con el planteo realizado, cada docente en las entrevistas cuando narra, permite comprender ese saber de experiencia que nombra Larrosa. Cada relato deja ver una experiencia de sí, un saber propio, subjetivo, único, personal, que no puede ser comparado y que en cada una de las maestras tendrá un sentido distinto.

Si se sigue la línea respecto de los cambios en la profesión se observa en el discurso de una docente que ella no advierte cambios en el ejercicio de su práctica:

“No. Yo considero que hace 10 años las problemáticas, para mí se me presentaron siempre, todos los años diferentes problemáticas. (...) El abordar... sí. Siempre se aborda la problemática con el alumno. Y se trata de abordar con los padres.” (Pa. 50 años. Entrevista n°5. 7° grado)

Si bien esta docente manifiesta que no advierte cambios en el ejercicio de su profesión, sí se menciona que, frente a las problemáticas, por ejemplo, situaciones de maltrato infantil, en su accionar insiste una misma modalidad de resolución de los conflictos. Siempre aborda la dificultad con el/la niño/a y con la familia. Ella puede decir, o, mejor dicho, narrar sobre su posición docente, se trata de su experiencia, de su forma de accionar, personal, única,

contextual, que implica vivencias, le otorga sentidos y posibilita luego el relato.

Este análisis discursivo, admite considerar que las construcciones de posiciones docentes otorgan un lugar relevante a la posibilidad de pensar y narrar las trayectorias, ya que esto va a permitir elegir dónde y con quiénes trabajar, la importancia que se le otorga al vínculo con los/as estudiantes, el lugar que adquiere la contención, entre otras.

Pensar las trayectorias docentes, ese camino construido y en reconstrucción permanente con y entre otros/as, permite crear conexiones, ligar sucesos, vivencias, conocimientos, aprendizajes que se adquirieron y modificaron a lo largo de la vida. Pero no solo eso resulta importante, también aquello captado desde el cuerpo: sentimientos, sensaciones, emociones, que son parte de la trayectoria docente y que hay que considerarlos y pensarlos como constitutivos.

En este sentido, Nicastro y Greco (2009), nombran “entre trayectorias” para referirse a un recorrido singular, pero con otros y otras, supone haber llegado a un punto, pero también una continuidad entre múltiples puntos, se la puede leer en sus marcas, en sus huellas, en lo que deja en cada uno/a el pasaje por las escuelas y por otros espacios. La trayectoria educativa es subjetiva e institucional, se juega en un espacio intermedio de certidumbres e incertidumbres, aceptaciones y rechazos.

Es decir, sostener que las trayectorias acontecen en un “entre” implica considerar no solo las acciones, elecciones y decisiones que realizaron los/as docentes a lo largo de su recorrido y en el pasaje por distintas escuelas o en las capacitaciones y aprendizajes que adquirieron, sino también las condiciones de las instituciones-organizaciones en las que trabajaron y las relaciones personales que allí se establecen entre pares, con los/as estudiantes, con las familias, etc. Tener presente esto permite entender las distintas posiciones que las docentes asumieron en distintos momentos de su profesión y ante diferentes situaciones particulares.

2.3. Posiciones docentes frente a situaciones de maltrato infantil.

Las posiciones docentes se modifican a medida que cada uno/a puede interpelar sus prácticas, reconstruir su trayectoria, preguntarse por sí mismo/a y también por sus estudiantes y el accionar sobre la realidad de cada uno/a de ellos/as. Actualmente, una problemática social que se registra cada vez con más frecuencia en las escuelas primarias de la ciudad de Viedma, refiere a casos de maltrato infantil y gran parte de esas detecciones son realizadas por los/as docentes en las escuelas. Ellos/as son actores fundamentales en la escolarización de niños y niñas, escuchan, miran y son capaces de detectar que alguno/a de sus estudiantes está sufriendo. Ante estas situaciones él o la docente puede intervenir. Al hablar de intervención, resulta necesario considerar el significado que propone el diccionario, en tanto acuerdo social:

Tiene su origen en el latín. Procede del verbo *intervenio*, *intervenís*, *intervenire*, *interveni*, *interventum* cuyo significado es *sobrevenir*, *intervenir*, *entrometerse*, *interrumpir*, *impedir*. Este verbo está formado por el prefijo *inter-* que significa *entre* y por el verbo *venio*, *venis*, *venire*, *veni*, *ventum* con el significado de *venir* (...) En el caso de este sustantivo a la base *interven-* se le añade el sufijo *-ción* proveniente del sufijo latino *-tio(n)* que indica *acción* y *efecto*. Puede considerarse, por lo tanto, como el concepto etimológico de esta palabra la *acción* y el *efecto* de *venir entre*, *de intervenir*, *de entrometerse*.²

Intervenir tiene que ver con '*entrometerse*, *impedir*, *interrumpir*'. Los/as docentes cuando actúan ante un o una estudiante que vivencia maltrato infantil, intentan interrumpir el sufrimiento que provocan esas situaciones, tiene que ver con accionar y producir efectos. En este sentido, los y las docentes pueden intervenir recurriendo al equipo directivo, al equipo técnico, comentar la situación a un par pedagógico o simplemente no hacer nada. Además, se considera que la intervención docente estará dirigida por los conocimientos que se posea sobre el tema, en este caso, sobre el maltrato infantil.

En este sentido, resulta fundamental las posiciones que asumen los y las docentes en la

² Extraído de: <https://diccionarioactual.com/intervencion/>

práctica cotidiana, ya que por medio de observar el modo en el que los/as estudiantes se presentan en las escuelas, son capaces de registrar aquellos malestares y situaciones que vivencian y/o interfieren en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como así también en los vínculos que él o la estudiante establece con pares y adultos.

Las personas que conforman las instituciones escolares (equipos directivos, docentes y no docentes) poseen información y conocimientos para intervenir ante aquellas situaciones donde se observa que él o la estudiante está sufriendo o manifiesta que algo malo sucede, aunque en un principio no se sepa exactamente qué. En torno al maltrato infantil, la información sobre el tema varía en cada docente. Es decir, no todos ni todas reconocen indicios, síntomas, formas de detectarlo o pueden describir una situación de maltrato.

Actualmente, las sociedades fueron atravesadas por cambios políticos, económicos y culturales y esto trajo efectos. En materia de derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes se produjo un incremento en la visibilización de casos de maltrato infantil como así también en la importancia que adquiere el trabajo de aquellos/as adultos responsables para restituir esos derechos que fueron vulnerados.

En este contexto, las instituciones escolares no quedan fuera. Así, resulta oportuno considerar el aporte de Bringiotti (2016), quien sostiene que la escuela tiene una función “educadora” de niños, niñas y adolescentes que siempre se desarrolla en un espacio cambiante. Las sociedades se modifican, avanzan, retroceden con el paso del tiempo y las instituciones se ven atravesadas por los cambios.

Considerar esto, permite comprender que la escuela como institución, tuvo que modificar sus prácticas y considerar que los/as estudiantes nunca son iguales a los anteriores, ni tampoco lo son los/as docentes, directivos/as y todos/as los/as que forman parte del ámbito educativo. Es por este motivo que resulta importante revisar modelos de enseñanza, conocimientos, costumbres, creencias y metodologías, con el objetivo de adecuar las prácticas educativas a

las distintas realidades que actualmente habitan la escuela para así darle un lugar a esos y esas estudiantes y educar a las distintas generaciones.

Por los fundamentos expuestos, resulta necesario indagar en torno a cómo las docentes definen al maltrato infantil, con el objetivo de conocer cuál es la información que poseen sobre el mismo.

“Maltrato infantil es toda situación en donde vos vulneras física, emocionalmente y psicológicamente a un niño. Puede ser (...) una invasión física que le produzca incomodidad o dolor (...) inculcarle tu ideología, eso también para mí es violencia. (...) Si bien, siempre existieron casos de abuso, de maltrato físico y psíquico, es como que ahora hay un incremento, como que la sociedad de cierta forma está más violenta” (D. 47 años. Entrevista n°2. 7° grado.)

“El maltrato es ejercer algo sobre alguien... que no es correcto. El maltrato no solo es un golpe, (...) puede ser un grito (...) un desprecio, (...) puede ser algo que, sin darte cuenta, estás forzando en ese niño, no solo vas al golpe (...) hay otros tipos de maltratos que no se ven ¿sí?, que son los maltratos psicológicos (...) maltrato es todo aquello que hace en la persona, porque no solo en el niño, también en el adulto, hace o causa un dolor o una grieta en su ser interno” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora)

“Es cuando está vulnerado alguno de sus derechos. Especialmente, el que se ve generalmente es el de la violencia, el maltrato a estar dignamente con su higiene, su cuidado. ¿Sí? eso es lo que más veo” (A. 36 años. Entrevista n°4. 3° grado.)

En los relatos de las docentes el conocimiento sobre el maltrato infantil varía. Una coincidencia general es que todas en su definición incluyen maltratos físicos, psicológicos o emocionales, sexuales, abandonos o negligencia en los cuidados e higiene hasta incluso situaciones en donde se le inculca a otro u otra una ideología de forma violenta.

Las definiciones que las docentes elaboran sobre el concepto de maltrato infantil reflejarían sus posiciones ante el mismo. En algunas de las docentes entrevistadas se observa que la construcción del concepto surge a partir de experiencias y casos con los que trabajaron a lo largo de su trayectoria y muestra el conocimiento sobre el tema. Así, relatan ejemplos concretos y dejan ver la implicancia personal en torno a la problemática.

“(...) Llegó un chiquito de 5°, había estado faltando tres días y le digo ‘¿Por qué faltaste estos tres días?’ (Luego de un diálogo breve) se larga a llorar y me dice: (...) ‘el que me está pegando es mi papá’. (...) y 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 pasó otra cosa, pero fue un abuso. Una

chica de 7° me contó (...) que era desde los 9 años y tiene 12 años actualmente (...) es notable, es visible” (Pa. 50 años Entrevista n°5. 7° grado.)

Poder nombrar, reconocer y definir situaciones de maltrato infantil otorga mayores posibilidades para intervenir. En relación con el planteo realizado, resulta pertinente citar a Paggi (2016), quien sostiene que:

En cuanto a los docentes, que se encuentran en la primera línea de intervención, todos coincidimos en que 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 y, sobre todo, ofreciendo a los niños espacios seguros en que su bienestar sea posible (pp.132-133).

Se considera a los/as docentes en la ‘primera línea de intervención’, porque desde sus posiciones e implicancia en las escuelas y en el proceso de aprendizaje de los niños/as son capaces de detectar -e intervenir- ante un caso de maltrato infantil. Esta afirmación se sostiene porque la escuela es el lugar en donde muchas veces se detectan los síntomas por primera vez. Estar informados sobre el maltrato infantil y las formas de identificarlo permite estar atento/a a cada estudiante, posibilita intervenir a tiempo para evitar que esas situaciones sucedan o sigan sucediendo.

En este sentido, se considera que, dentro de las competencias docentes, también deben estar incluidos los conocimientos sobre las posibles situaciones que pueden afectar a esos otros/as con los que se trabaja y la importancia de actuar. Esto se sostiene porque la escuela actualmente no es solo una institución que transmite conocimientos, saberes, teorías, sino que además produce subjetividad. Las escuelas primarias reciben niños/as en etapa de crecimiento, atravesando su proceso de estructuración subjetiva.

Al respecto, Bleichmar (2008), afirma que la escuela debe tener presente que cada ser

humano que recibe es un sujeto. Además, agrega que:

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).

Así, se sostiene la importancia que tienen las instituciones escolares en la vida de los y las estudiantes. A diferencia de otras instituciones y lugares, la escuela produce y acompaña subjetividades. Y, ante casos de niños o niñas que sufrieron situaciones de maltrato infantil, trabajar desde la prevención, reconocer posibles síntomas y formas de manifestar ese malestar también produce efectos en el proceso de constitución subjetiva de ese o esa estudiante, ya que este tipo de vivencias tienen consecuencias en el psiquismo y una intervención a tiempo que escuche ese sufrimiento o le dé lugar, puede producir una tranquilidad y contener al niño o niña. Baraldi (2008), expresa que:

Juntando la idea de la prevención primaria y de la subjetividad, nosotros tenemos que convertimos en un resguardo de subjetividad, no en un desarticulador. No podemos considerar al sujeto por sus capacidades, por su performance. (...) Los maestros tienen que tener herramientas para saber cómo hacer diagnóstico temprano y prevención primaria (p. 47).

En este sentido se insiste en la importancia del conocimiento sobre situaciones de maltrato infantil. Saber acerca de cómo se trabaja desde la prevención primaria y el diagnóstico temprano posibilitará resguardar la subjetividad de esos/as estudiantes que vivencian situaciones de violencia. La autora además remarca la importancia de que cuanto más conocimiento se tenga acerca de ese tema, mejor y más tempranamente se abordará, evitando así que se complejice la situación. Ampliando esta idea, la autora dirá:

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 (Baraldi.

2008, p. 53).

Es decir que, trabajar desde el diagnóstico temprano y la detección primaria produce efectos en el psiquismo de los y las estudiantes y, particularmente, en aquellos/as que vivencian situaciones de violencia. Concretar o no esa tarea deja ver las posiciones docentes que se asumen y el lugar que se le otorga a los y las alumnos/as. Es decir, no son un 'instrumento' que se requiera para llevar a cabo las prácticas de enseñanza, sino que son significativos y fundamentales para que esa práctica exista y se sostenga. Trabajar desde esta concepción también produce efectos humanizantes.

Desde las posiciones docentes, otro aspecto por el que resulta necesario conocer acerca del maltrato infantil es que otorga la posibilidad de, ante la detección de un caso, poder registrar y reconocer emociones propias: sensaciones, sentimientos, afectos, para así pensar en posibles maneras de actuar frente a ese niño o niña. Esto resulta importante ya que registrar las emociones que generan en los y las docentes la detección de situaciones de maltrato tendrá influencia en las posiciones docentes que se asuman.

2.4. Posiciones docentes: Sensaciones ante la detección de casos de maltrato infantil.

Las instituciones escolares están conformadas por muchas personas en distintas posiciones, roles y funciones, y entre ellas se establecen vínculos. Estos vínculos están presentes, es imposible convivir en un espacio de forma impersonal, sin establecer afectos, sin que el otro "te haga sentir algo". Dentro de estos afectos pueden estar incluidas diferentes sensaciones, emociones, sentimientos, amores, rechazos y odios. Por ejemplo, en el vínculo que se establece entre un o una docente y un o una estudiante el afecto es un aspecto que puede beneficiar o no el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Ante situaciones de maltrato infantil y cuando algún/a docente registra esas vivencias en alguno/a de sus estudiantes, los afectos en relación con la o el niño/a pueden variar con

respecto a sentimientos previos a conocer la situación y también sobre aquello que se siente por el resto de los/as niños/as. Esto además puede influir en las posibilidades de intervención docente frente al estudiante.

En este sentido, 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 y no distribuyen su cariño a todos/as por igual, docentes que no consideran el afecto como parte del proceso de enseñanza, entre otras. La autora afirma que se trata de una afectivización de las relaciones pedagógicas y 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).

La autora aclara que hablar de regulaciones y desindividualizar las emociones no significa negar su existencia, tampoco se trata de descalificar o de sancionar falsedades o imposturas en las mismas.

Al respecto 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. Algunas docentes manifiestan sentimientos de impotencia, angustia, enojos, bronca, entre otros.

“A mí me provocan mucha angustia (...) son cosas muy delicadas y a veces, los papás, o las mamás, o las familias no lo toman bien, porque es como que ‘no, no, acá no pasa nada’ (...) no sé por qué acá se manifiesta de esta manera. (...) como que uno queda atado de pies y manos cuando la familia no acepta que está pasando algo y es medio difícil” (P. 53 años. Entrevista n°1. 5° 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 (...) Entonces el chico sigue en el mismo ambiente dando vueltas y con toda la represalia que eso significa porque obviamente el victimario se enteró que vos denunciaste. Es muy duro.” (D. 47 años. Entrevista n°2. 7° grado)

“Uno siente mucha angustia (...) no comparto la idea de que el maestro se tenga que callar por miedo a afrontar a que después el padre viene obviamente a querer confrontar, pelear, agredir (...) Además de angustia me generó incertidumbre porque la verdad es que yo estaba mirando desde la puerta a ver si aparecía la madre y eso me

generaba angustia y terror porque sabía que la madre iba a venir y bueno... entonces era el tener que enfrentar, el tener que decir (...) Sí, genera incertidumbre porque no sabes qué va a pasar.” (Pa. 50 años. Entrevista n°5. 7° grado).

En estas docentes que detectaron que una o un niño/a vivenció o vivencia situaciones de maltrato, se registra en sus discursos sensaciones de angustia, tristeza, impotencia y dolor. También, refieren al lugar de las familias: familias que niegan aquello que le sucede a su hijo/a y familias que actúan de manera violenta con la docente que denunció. Estas situaciones agregan a los sentimientos mencionados previamente otros nuevos que son de desprotección e incertidumbre por aquello que puede llegar a suceder ante una denuncia: golpes, insultos, enojos, etc.

Abramowski (2010), sostiene que los afectos son parte del ámbito escolar, aunque señala que aquello que los/as sujetos sienten no se trata de algo natural, dado, espontáneo, instintivo, universal. Tampoco son puros, buenos o saludables, sino que son concebidos como algo inscripto en las relaciones sociales históricamente situadas, se construyen, cambian, se formatean, se regulan, se aprenden y se educan.

Es decir que los afectos magisteriales respecto de la detección de situaciones de maltrato infantil que se registran en los discursos de las docentes entrevistadas no son ‘naturales’, responden a formas de sentir que son parte del contexto actual y que variaron históricamente. Quizás años atrás, recibir en las escuelas a un niño/a que era golpeado/a por su familia era considerado una práctica de crianza correcta y respondía a la educación del sujeto, podría inferirse que los afectos magisteriales de esa época serían distintos a la actual.

Sin embargo, en la actualidad, debido a movimientos sociales, políticos, la relevancia que reciben los derechos de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes y la visibilización de las situaciones de maltrato infantil se produjeron cambios en los sentimientos docentes. Estos ‘sentimientos actuales y adecuados’ serían, siguiendo el planteo de las docentes entrevistadas: angustia, impotencia, dolor, tristeza, etc. Es decir, como menciona la autora, los afectos sin

duda son parte del ámbito escolar, pero estos cambian, varían según la época, se formatean y se aprenden.

En este mismo sentido, otra docente entrevistada respecto de los sentimientos que le genera detectar situaciones de maltrato infantil menciona la tristeza y manifiesta una dificultad para entender el motivo por el que suceden aquellas situaciones. Esta dificultad para entender responde a valores personales y a la forma en que fue criada, aspecto que origina diferencias entre las/os docentes y con las familias de los y las estudiantes.

“Mucha impotencia en algunos casos, mucha tristeza y mucho dolor. Porque bueno, uno no está criado de esa forma, por eso te digo que tiene que ver tu historia personal. Tal vez a otro docente no lo afecta. Es algo cotidiano o es algo que sucedió, vienen y te lo comentan y ya está. En lo personal me causa esto, pero bueno porque yo tengo otra formación en cuanto a mis valores personales con mi familia... esto de estar juntos, de charlar, del diálogo, entonces ves que hay familias que esto no sucede me causa esa impotencia de decir ‘no puede ser que esto suceda’”. (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora.)

Se insiste en que los afectos magisteriales no son naturales, los/as docentes aprenden a sentir de una manera y no de otra. Además, en el análisis del discurso de esta docente se acentúa la influencia de su crianza y los valores que adquirió. También, menciona la idea de que quizás, en otra docente que también detecta situaciones de maltrato, los sentimientos que eso le genera pueden ser otros: *‘es algo cotidiano o es algo que sucedió, vienen y te lo comentan y ya está’*. Es decir que, afirma que los sentimientos y las formas de actuar varían respecto a los valores de crianza, por ejemplo: no sentir angustia, tristeza, enojo, sino solo avisar al equipo directivo lo que está sucediendo.

En este sentido, Abramowski (2010), afirma que:

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. Hay un qué, un cómo, cuándo, dónde afectivo que auxilia a los maestros a formatear sus afectos, a apelar a determinadas emociones en determinados momentos, dejando a un lado otras. Los maestros, en tanto tales, no sienten “cualquier cosa”. Las emociones han sido habitualmente

consideradas como algo de por sí natural y de índole privada (p. 54).

Se sostiene que los afectos magisteriales registrados en los discursos de las docentes entrevistadas responden a una construcción social y de época, no se puede dar libertad a los sentimientos, sino que se adecúan según el momento. Un sentimiento que también resuena en las entrevistas a las docentes refiere a la desprotección no solo en él o la docente que denuncia, sino también en él o la niño/a que está sufriendo situaciones de maltrato.

“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. Es muy duro (...) Y para el docente está siendo muy complicado porque si bien nosotros tenemos la obligación, no solo la obligación por la cuestión profesional, yo creo que es una obligación ética y moral, denunciar toda situación en donde vos veas que un chico está siendo... violentado después es como que lo enfrentas a una situación peor, entonces, realmente a veces no sabes que hacer, de qué forma ayudarlo.” (D. 47 años. Entrevista n°2. 7° grado)

La desprotección no solo se percibe hacia la propia persona sino también hacia el niño o niña. Por un lado, la docente, luego de cumplir con el protocolo de acción correspondiente, nota que hay incumplimientos y tiempos en el sistema judicial que provocan interrupciones en el proceso y que, además, la información sobre la denuncia no tiene la privacidad que corresponde y, por ejemplo, la familia a la que se acusa pueda acceder a la misma, generando así que toda esa situación influya en la cotidianeidad escolar. Por otro lado, otra docente en el mismo sentido sostiene que la desprotección se observa en relación con las familias de los/as niños/as involucrados en las situaciones de maltrato y lo que estos pueden realizar contra la maestra o la escuela.

“Tenés el tema después de... en este caso la madre. Se enojó mucho y quiso tener un acercamiento agresivo conmigo (...) Me generó incertidumbre porque la verdad es que yo estaba mirando desde la puerta a ver si aparecía la madre y eso me generaba angustia y terror porque sabía que la madre iba a venir entonces era el tener que enfrentar, el tener que decir.” (Pa. 50 años Entrevista n°5. 7° grado)

En este sentido, 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. Ante un acto establecido por la ley como obligatorio, corresponde brindar al obligado el necesario resguardo (...) Quienes cumplen con la obligación de denunciar gozan de inmunidad e indemnidad civil y penal (p. 235).

Si bien legalmente existe una protección hacia aquellas personas que ante el incumplimiento de un derecho realizan una denuncia, según los discursos docentes en la realidad esa protección no se observa, al contrario, de antemano esperan y tratan de resguardarse de las acciones violentas que puede manifestar la familia denunciada: reiterar la violencia en el niño o niña, acercarse a la escuela y actuar de manera violenta, golpear o insultar a la docente, etc. Es decir que, si bien existen ciertos afectos magisteriales que corresponden a una época y a un determinado momento, las sensaciones de desprotección que sienten las docentes parecían escapar a eso 'que corresponde'.

Los y las docentes, como adultos responsables e intervinientes en la detección de situaciones de maltrato infantil, deben velar por la restitución de ese derecho vulnerado, pero nadie menciona 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 la autora Bringiotti (2016), quien relata la falta de una adecuada articulación con las instituciones de salud y justicia que provoca que las derivaciones o respuestas no sean las esperadas o las adecuadas. La autora también menciona que existen casos en los que la justicia revictimiza a los/as niños/as y a los o las docentes que intervienen y que, por este motivo, se entiende la desconfianza, el desgaste y la impotencia que se genera.

El planteo realizado hasta aquí 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 pudo decir.

Al respecto, Abramowski (2010), cita a Foucault para definir el término discurso:

Los discursos no son simplemente conjuntos de signos que hablan sobre “cosas” constituidas previamente al discurso, sino que son “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (...) El concepto foucaultiano de discurso no permite esta disyunción de “prácticas” por un lado y “discursos” por el otro. Eso implica aceptar que las prácticas son configuradas -entrenadas, formateadas, reguladas- a partir de determinados discursos situados en tiempo y espacio. Por esta razón consideramos que las prácticas afectivas de los docentes estarán configuradas por los discursos afectivos disponibles (p. 25).

Es decir que la posibilidad de intervención de las docentes consiste en un accionar que fue entrenado, enmarcado 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 que varían según el momento histórico. Esto mismo ocurre con los afectos magisteriales disponibles en cada época.

Se registra que una de las docentes entrevistadas no puede comentar sobre los sentimientos que le genera detectar situaciones de maltrato infantil. Es importante aclarar que, frente a la pregunta sobre si detectó situaciones de violencia, responde que no:

“Mmm, no, no (...) Yo en sí, trabajar con una situación así y hacer una denuncia, no.”
(A. 36 años. Entrevista n°4. 3° grado.)

Sin embargo, señala que:

“Lo primero que me parece... es que estaría bueno interiorizarme bien sobre el tema. Por ahí para emitir una opinión y de más. (...) Genera impotencia, se sensibiliza uno con el tema, sí.” (A. 36 años. Entrevista n°4. 3° grado.)

En el análisis de este discurso se puede inferir un aspecto diferente a aquellos desarrollados anteriormente. La docente comenta que en sus diecisiete años de servicio en el sistema educativo nunca detectó situaciones de maltrato infantil en alguno/a de sus estudiantes. Podría pensarse de manera hipotética que la falta de información sobre la problemática le impide

reconocer cuando un/a estudiante vivencia estas situaciones, es decir, al no conocer sobre el tema no detecta actitudes, comportamientos o dificultades que manifiestan algunos/as estudiantes víctimas de violencia. No obstante, expresa que: *'estaría bueno interiorizarme bien sobre el tema'*. Se considera la importancia de la formación docente en temáticas de maltrato infantil ya que, si en estos años no se *'interiorizó en el tema'*, en los que quedan por delante, podría conocer y le posibilitaría intervenir, ya que se trata de una obligación y no una posibilidad.

El discurso que sostienen las maestras entrevistadas, en la mayoría de los casos, está formado por el afecto magisterial, es decir, los sentimientos, emociones, afectos que sienten las docentes por sus estudiantes tiene repercusión en las prácticas que llevan a cabo cotidianamente e influyen también en las posiciones docentes que asumen. Así, se registra que la falta de información sobre el tema, impide reconocer situaciones, intervenir y pensar en los sentimientos que eso genera en las y los docentes.

2.5. La mirada docente en estudiantes víctimas de maltrato infantil.

Otro aspecto a tener en cuenta cuando se analizan las posibilidades de intervención docente, es la mirada y resulta pertinente indagar específicamente la percepción que tienen estas docentes frente a un/a estudiante que es víctima de situaciones de maltrato. Para poder acceder a esta información, se interrogó acerca de si modificaron su mirada sobre un o una estudiante cuando detectaron que sufría o sufrió maltrato.

Por un lado, se registran docentes que afirman que al detectar que un/a estudiante era víctima de maltrato, modificaron su mirada hacia ese niño/a.

"Nunca le haces ver al niño que esa situación me atraviesa. Uno trata de tener la entereza posible para que ellos sientan esa confianza de decir bueno, 'voy a poder 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 o puedas decir 'pobre, me parte el alma', pero bueno, 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” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora)

Se trata de una docente que no niega la condición de maltrato del niño/a, le demuestra que, si bien la realidad que vivencia no es grata y que existen muchos niños/as que también pueden vivenciarla, cuenta con el apoyo de la escuela y de los/as profesionales que la conforman. Esta docente actúa con un semblante frente al niño: “podes contar conmigo, soy fuerte” mientras que cuando encuentra otro lugar separada del estudiante, la sensibilidad, el dolor y el malestar del docente como sujeto tiene lugar y desborda.

En este sentido Abramowski (2010), plantea que existe una afectividad específica del rol docente y que no necesariamente se superpone con los sentimientos personales del o la maestra. La autora menciona, por ejemplo: el actuar, el jugar, dejar de lado algunas emociones y sustituir unos afectos por otros.

En este caso, la docente entrevistada dejaría de lado la angustia frente al niño o niña o la sustituye por una postura que logre contenerlo ya que en ese momento (según la docente) eso es lo necesario. Parece ser que él o la docente no puede sentir cualquier cosa, no tiene vía libre en relación con los sentimientos ni con la manera de abordar, a pesar de que esos sentimientos permanezcan. Además, la autora sostiene, tomando aportes del campo psicoanalítico, que existe la ambivalencia afectiva, y la define como: “afectos intermitentes, que mutan y no se dejan atrapar fácilmente” (Abramowski. 2010, p. 65).

A la vez, se pregunta sobre qué hacer entonces con esos sentimientos que son parte del afecto magisterial y que, sin embargo, no se les puede dar rienda suelta. La pregunta podría traducirse: ¿Qué hacer, desde las posiciones docentes, con aquellos sentimientos tales como angustia o dolor que son generados a partir de las vivencias de maltrato infantil que sufren los/as estudiantes?

Y al respecto la autora afirma que:

El psicoanálisis tiene una respuesta: parecería saludable que, en el campo del

educar, reconozcamos otros sentimientos que los amorosos o positivos, porque todos sabemos que lo que no se tramita psíquicamente retorna como lo reprimido, recordándonos que eso está allí, forzándonos a un trabajo creciente para mantenerlo en su lugar (Corbo Zabatel, 2006: 130 citado en A. Abramowski. “Maneras de querer.” 2010, p. 67).

Es decir que, si bien frente a los/as estudiantes los/as docentes deberían 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 que resulten oportunos, es decir, generar un intercambio y un análisis de eso que sucedió, por ejemplo, en espacios de reflexión con otros/as docentes de la misma institución.

Por otro lado, respecto de la mirada que tienen las docentes frente a un o una estudiante víctima de situaciones de maltrato, una docente manifiesta que sí notó cambios en la misma:

“Este año por ejemplo sí, este año (...) pude entender muchas cosas, muchas actitudes (...) Ella estaba llamando la atención de una manera que obviamente, en 7° no ocurre (...) y en cuanto al aprendizaje también me doy cuenta porque yo digo, 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.” (Pa. 50 años Entrevista n°5. 7° grado)

Esta docente produjo cambios en su mirada hacia la niña en cuestión, comprendió el sentido del accionar de la misma. Es decir, si bien en un primer momento las actitudes y dificultades en el aprendizaje de esta estudiante le resultaron extrañas, llamaron su atención 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, creo que uno está más atento el docente frente a esa situación. Sí.” (A. 36 años. Entrevista n°4. 3° grado.)

“La mirada sí, en realidad te da mucha tristeza entonces vos lo miras, si... no con lástima, pero sí con esa impotencia de decir bueno no.... Me estas pidiendo que te ayude y yo te puedo ayudar de esta forma y o sea...es muy maternal la situación porque aparte uno se encariña con... es como... no son tus hijos... pero yo tengo esa forma de las maestras por ahí, maestras de antes, que... te lo haces carne al chico” (D. 47 años.

Entrevista n°2. 7° grado.)

Se infiere que la mirada en esta docente se modificó, adquirió sentimientos de lástima o pena hacia el niño/a, tal vez considera que actuando de manera maternal lograría resguardar la vida del mismo/a. Así, la mirada se centra en que es un o una estudiante que vivencia situaciones de maltrato y no uno/a más que, a pesar de eso que vivencia, debe aprender.

Al respecto, Filidoro (2013), plantea que es muy importante que las/os docentes puedan reconocer a los alumnos/as como ‘su alumno’ y ‘su alumna’, y esto lo denomina ‘función de reconocimiento’. Con este término se hace referencia a que un docente tiene 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 fue modificando a lo largo de los años, pero aún sigue en vigencia el ideal de estudiante. Es por este motivo, que se destaca la importancia que adquiere las posiciones docentes para hacerle lugar a su alumno/a.

Resulta pertinente citar un hecho registrado en una observación³ donde ésta misma docente entrevistada mientras dictaba la clase se acerca y manifiesta que uno de los niños y su hermano, sufrieron y sufren cotidianamente situaciones de violencia y que, además, tienen algunos familiares implicados en causas judiciales. Justamente con uno de estos dos niños, la docente no puede establecer límites.

Se observa que el niño dentro del aula se comporta como quiere: sale del aula, entra, hace ruido, molesta a los compañeros, insulta, realiza acciones violentas hacia la docente, no saca sus útiles escolares, mientras tanto la docente sigue con la clase, rechazando el accionar del niño. Se infiere que la mirada de esta docente está centrada en que ese niño vivencia situaciones de maltrato y que por ese motivo se comporta de esa manera en la escuela.

³ La observación se realizó en el aula de 7° grado, el día 12/11/19. En la hora de Matemática.

Filidoro (2013), explica que la función de reconocimiento es una intervención sobre la mirada: se trata de que esa o ese alumno sea ‘bien mirado’. Además, aclara que el ‘mirar bien’ no tiene que ver con saber acerca de qué le pasa o qué tiene un o una estudiante (por ejemplo: sufre situaciones de abuso en la casa, tiene familiares presos, vivencia maltrato psicológico, etc.). El hecho de enfocar la mirada en eso que tiene o le pasa, desplazaría 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, etc.

En este sentido, si se consideran las observaciones registradas, la docente no debería enfocar la mirada en que ese estudiante vivencia cotidianamente situaciones de maltrato, es decir, no sostener la hipótesis de que eso explicaría todo lo que ese niño es o hace, sino que, poder reconocer que más allá de esa situación (sin por ello no considerarla) ese niño es un estudiante más y debe tener ‘su lugar’ como alumno en la escuela, que implicaría por ejemplo, incentivarlo, captar su atención, establecer límites dentro del aula para que se sienta cuidado/a, fomentar su participación, entre otras.

En esta docente se observa que no puede poner límite al accionar del niño, mientras que con el resto de los compañeros sí lo hace. Por ejemplo, a lo largo de 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 sin importar lo que sucede dentro o fuera del aula, sale. La docente pide silencio y si este niño habla, lo escucha, se ríe e intercambia con él, aunque sus palabras no tengan relación con lo conversado en el grupo.

En otra oportunidad, dentro del salón de clases, la docente entrevistada comenta sobre otro caso de maltrato infantil. Se trata de una niña que sufrió un abuso sexual y hace un tiempo atrás esta misma docente había realizado la denuncia. Con esta niña el vínculo es diferente: la maestra sienta a la estudiante al lado de su escritorio, la invita a participar, a mostrar las actividades para el grupo (aunque la niña se niegue). También, en el momento de realización

de las actividades, le pregunta permanentemente si necesita ayuda, le presta útiles escolares, se acerca para ver si entendió, conversan sobre temas de la vida cotidiana, entre otras.

Podría pensarse que la función de reconocimiento de dicha docente está puesta en las situaciones de violencia que vivencian estos estudiantes, aunque entre ellos la relación sea distinta. Si bien en ambos casos se contemplan las realidades de cada uno, en un caso se intensifica el aprendizaje y la atención, mientras que en otro se prioriza tener una buena relación, “buena onda” pero no se le hace lugar al aprendizaje. Por ejemplo, la docente con el niño mantenía conversaciones siempre que él le preguntaba algo, pero eran temas relacionados con hechos que sucedían en el barrio o que no tenían que ver con la propuesta para la clase, mientras que con la niña además de conversar sobre aspectos de la cotidianidad, se intensificaba y concentraba en el aprendizaje.

Parece que toda la atención que le da a la alumna, no se la puede dar al niño. 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 lo que la maestra le dice 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... Es poder albergar el testimonio de la modalidad con que se manifiesta el circuito pulsional (...). (p. 175).

Es responsabilidad de la docente causar interés en los/as estudiantes y para eso tiene que estar interesada, motivada. 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 está interesada en transmitírselos? El agente, en palabras de Tizio, debe poder transmitir esos contenidos y permitir que cada niño, cada niña, 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 entretejer 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).

En este sentido, desde los aportes de la autora, resulta pertinente considerar que la educación se trata de una oferta realizada por el o la docente, oferta que puede no ser aceptada por el o la estudiante. Para aceptar esa oferta será necesario un permiso para mostrar las marcas que constituyeron a los/as sujetos de la educación. Y es el o la docente quien va a permitir que esas marcas sean mostradas o no, quien va dar lugar a entretejer 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 la docente a la niña le permite dar lugar a esas marcas de violencia sobre su cuerpo, lo toma, lo contiene y le otorga posibilidades y herramientas para que la niña pueda apropiarse y hacer algo con eso desde su manera particular y única. Mientras que con el niño, la docente parece no otorgar esta posibilidad, ya que rechaza permanentemente el hacer del estudiante, se tiene conocimiento sobre esas marcas con las que el niño se constituyó pero no se les da lugar, no se les pone un límite, sino que se las rechaza, es preferible no actuar, no decir nada, no intervenir y quedar en el discurso de: ‘no hace nada porque tiene problemas con la autoridad’ o ‘tiene familiares

presos' o '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).

La propuesta de la autora otorga importancia a, desde las posiciones docentes, considerar las marcas propias de cada estudiante, pero no quedar fijado en eso, poder correrse de ese lugar y permitir algo distinto, otras variantes. Esas marcas se manifiestan en la escuela: en cada uno/a de los/as niños/as observados/as se pueden notar de manera distinta, pero en ambos casos inciden en su relación con la docente, con los 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 o esa estudiante:

“No, yo lo que trato es de dedicarme más en él. Busco diferentes estrategias para que el alumno tenga la posibilidad de aprendizajes diarios como los demás. Yo lo que trato es, esto del afecto, bueno, busco esta forma o busco a ese alumno de otra manera, cosa de que él se sienta bien. Que, digamos, que hay otras personas que le tienen afecto, el hecho de abrazarlo, es desde el lugar no del abuso, sino del afecto, del cariño, el respeto hacia el cuerpo de él.” (P. 53 años. Entrevista n°1. 5° grado)

Se infiere que si bien la docente, cuando percibe que un/a estudiante es víctima de maltrato, 'no modifica su mirada' al mismo tiempo intensifica su accionar, trata de generar el interés desde otro lugar, quizás desde una posición más conocida para ella: busca nuevas estrategias didácticas, se vincula con él o la estudiante de una manera 'no violenta', desde el respeto, tratando de demostrar que existen otros tipos de vínculos posibles que no necesitan

del uso de la violencia, el insulto o el abuso hacia el cuerpo del otro/a. Es decir, 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’ utilizando otros recursos y herramientas pedagógicas que están familiarizadas por la docente.

Reconocer las posibilidades de aprendizaje que un/a docente le otorga a un niño/a en general y, en particular, a aquel que sufrió maltrato es fundamental. Es decir, más allá de si se produce o no una modificación en la mirada, resulta importante la forma de mirar, de considerar al otro/a capaz de aprender con sus marcas, ritmos y posibilidades, buscar estrategias y apostar para que ese aprendizaje se logre. Resulta clave y significa considerar a cada estudiante con sus particularidades y evitar así, obstaculizar el aprendizaje.

2.6. Algunas conclusiones preliminares.

Se infieren las posibilidades de intervención que tienen las docentes ante situaciones de maltrato infantil a partir de tener en cuenta ciertos aspectos. Algunos de ellos: las trayectorias docentes, la conceptualización de maltrato infantil que cada una posee, los afectos magisteriales que esas situaciones producen y la mirada que se focaliza 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 en particular.

En este sentido, del análisis efectuado, pueden identificarse tres posiciones:

- Una refiere a docentes que al identificar situaciones de maltrato infantil en algún o alguna estudiante intervienen y buscan ayuda de directivos, otros/as docentes o profesionales (psicólogos/as, psicopedagogos/as). En esta posición también pueden producirse cambios en la mirada hacia el niño/a, se intensifica el afecto y se prioriza el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se consideran nuevas estrategias, se tiene en cuenta la realidad del niño/a y se entiende que sus ritmos de aprendizaje pueden alterarse respecto del resto del grupo. El lugar

de las familias ocupa un rol protagónico. Es necesario abordar la situación en conjunto, aunque muchas veces exista desconfianza hacia el discurso de la maestra o incluso se quiera actuar de manera violenta con él o ella. En esta posición docente se considera la existencia del maltrato y su necesidad de abordarlo, no obstante, este no obstaculiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Sí es necesario afianzar y reforzar algunos aspectos: buscar otras estrategias, otros recursos, preguntarse día a día por ese/a niño/a en particular y por su familia, pero todo esto no significaría un obstáculo para que el niño/a aprenda.

- Otra de las posiciones docentes puede definirse como aquellas que ante situaciones de maltrato adopta una postura maternal, se implica con la situación al punto de “llevarse el problema a la casa”, existe una preocupación por realizar las denuncias e indignarse con las instituciones y la ineficiencia del sistema burocrático. Se involucra de tal manera que en ocasiones el proceso de enseñanza y de aprendizaje podría ocupar un lugar secundario, se prioriza la contención y el afecto dentro de la escuela. Si bien resultan aspectos fundamentales para pensar en la construcción de aprendizajes, no debe perderse de vista que los y las estudiantes, más allá de sus realidades, deben aprender, adquirir los conocimientos curriculares y se debe trabajar para que eso se logre.

- Y otras de las posiciones docentes que pueden asumirse ante situaciones de maltrato infantil resultan ser aquellas que, ante la falta de conocimiento sobre el tema y sobre sus manifestaciones en el aprendizaje y en el espacio escolar, no se lo reconoce en algún/a estudiante y por lo tanto tampoco se lo aborda, deja al niño/a en soledad con su sufrimiento y no cumple con una obligación ética y moral, que sería intervenir. En estas posiciones además de ser cómplice en la vulneración de un derecho del niño/a, se incumple otro que tiene que ver con el derecho a la educación. Porque al no contemplar la realidad que vivencia el/la estudiante se lo está forzando a realizar actividades, propuestas pedagógicas y experiencias que el niño o niña no está dispuesto a realizar, se obstaculiza así, el proceso de aprendizaje.

Si se contemplan las tres posiciones docentes, resulta pertinente citar a Southwell y Vassiliades (2014), quienes sostienen que nunca “son” en estado cerrado y definitivo, sino que siempre “están siendo” de modo relacional. En este sentido, las posiciones docentes tienen que ver con sujetos que reconozcan, valoren, piensen, reflexionen sobre su tarea, que enfrenten problemas sociales y que se impliquen, lo que significaría la adopción de una postura que luego influirá y determinará sus prácticas de enseñanza. 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.

El planteo efectuado otorga posibilidades. Permite pensar que un o una docente que ante un caso particular no logró detectar situaciones de maltrato infantil en la escuela, en otro momento, ante otro niño/a, pueda hacerlo. Este proceso no es instantáneo, inmediato, ni sucede de un día para otro, sino que requiere que él o la docente pueda interpelar sus prácticas cotidianas, sensibilizarse e informarse no solo sobre el maltrato infantil sino también sobre leyes nacionales y provinciales para abordar debidamente las situaciones cuando sea necesario, desde la premisa que la educación de las y los niños es un derecho por el que hay que velar y que nunca debiera vulnerarse.

Considerar las tres posibles posiciones registradas, propone pensar si ante situaciones de maltrato infantil se debería sentir de una manera que resulte ‘correspondiente’ y no de otra que resultaría ‘inapropiada’. La cuestión sería preguntarse, más allá de los afectos magisteriales que genere un o una 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 niño o niña 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, en esas posiciones, qué lugar se le otorga al aprendizaje

del/la estudiante en cuestión.

El o la docente debe averiguar, observar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, ser capaz de detectar si es maltratado/a e intervenir. La responsabilidad ética y moral que tienen los/as docentes de actuar cuando sospechan o confirman que uno/a de sus estudiantes sufrieron o sufren estas situaciones, es innegociable. Es importante considerar que desde las posiciones docentes vivenciar que algún estudiante es víctima de maltrato infantil, posiblemente signifique enfrentarse a una de las tantas dificultades, miserias y complejidades del oficio de enseñar.

En este sentido, Giraldi (1998), dirá que es responsabilidad del docente percibir el llamado de un niño/a y comunicárselo a sus padres. La autora plantea que, así como el niño/a tiene derecho a recibir educación también lo tiene a recibir atención a sus problemáticas.

Es importante no perder de vista que cuando se atiende las diversas problemáticas que los/as niños manifiestan en la escuela, el o la docente, está enseñando. “La escuela no deja de enseñar cuando asiste, sino que, en el marco de la heterogeneidad, enseña cuando asiste” (Bringiotti y otros. 2008. En: “Violencias en la escuela. Nuevos problemas, diferentes intervenciones.” 2016).

Sería importante poder reflexionar acerca de las posiciones docentes que se asumen y particularmente como posibilitan u obstaculizan el proceso de aprendizaje en un o una estudiante. Se infiere que un/a docente que no puede detectar estas problemáticas y por lo tanto no interviene, no favorece el bienestar de los/as alumnos/as, incluso podría enfrentarlo/a a vivenciar situaciones frustrantes, angustiantes y/o caóticas respecto del aprendizaje, que no logrará resolver provocando que él o la estudiante se enoje y se niegue a realizar las actividades, influirá también en sus ritmos, posibilidades y en la dinámica y convivencia escolar en general. Es decir, obstaculizará los aprendizajes.

Capítulo III. Aprendizaje: Marcas, posibilidades y condiciones para aprender.

3.1. Introducción.

En el presente capítulo se propone conocer las conceptualizaciones que sostienen las docentes entrevistadas en torno al aprendizaje y advertir las posibilidades, marcas y condiciones que habilitan desde sus posiciones -como docentes- para que el aprendizaje se produzca.

Baraldi (1999), define al aprendizaje como un espacio virtual entre el cuerpo y la palabra de quien aprende. Por ello, para que el aprendizaje se produzca es necesario que el niño o la niña renuncien a completar al Otro, soportar no ser todo para ese Otro, constituirse como sujeto dividido, dando lugar a la búsqueda del saber.

Al respecto, Baraldi (2002), sostiene que:

No hay posibilidades de investigar si no se produce algún punto de ruptura de esa díada especular: madre fálica- hijo narcisista. Más aún, el precio de que el deseo de saber circule supone un desgarramiento narcisístico del sujeto. No puede desvincularse de la trama deseante subjetiva: continuar en posición de querer serlo todo para el otro impide la búsqueda del propio recorrido (p. 32).

Dar cuenta que no existe un saber absoluto posibilita que el sujeto ingrese al campo del lenguaje y constituya su cuerpo. Constitución que habilita el ingreso al campo representativo. El campo de la representación permite la sustitución, la imaginación, la creación, que resultan necesarios para el acceso al aprendizaje.

La autora sostiene que es común que el/la niño/a hagan preguntas insistentes a los/as adultos acorralándolos a que este/a responda un “no sé”. Se trata de inscribir la falta en el

Otro y le posibilita soportar la duda, la contradicción y el traslado de la búsqueda del saber a los/as docentes, a la escuela, a otras instituciones, etc. (Baraldi. 2002).

En este sentido, Giraldi (1998), señala que la escuela es una institución que se acopla a la función simbólica en la educación y socialización del niño/a, realizada por su familia (p. 68).

Al respecto, los/as docentes tienen un saber académico y necesario para poder transmitir los contenidos socialmente legitimados y continuar con esa educación precedida por la familia. Se considera que esas prácticas de enseñanza y de aprendizaje que concretan los y las docentes día a día en las escuelas, no son neutrales.

Baraldi (1992), plantea que las técnicas, estrategias o metodologías que se usan en el devenir del proceso de enseñanza y de aprendizaje siempre remiten, de manera implícita o explícita, a una conceptualización y concepción del aprender. Por ello “los términos en que podamos definir el aprender nos remitirán inexorablemente a una determinada concepción de sujeto, en muchas ocasiones la que imponga la corriente científica o filosófica de la época” (Baraldi. 1992, p.51).

Es decir, la metodología de enseñanza y de aprendizaje y las concepciones de sujeto que cada docente concreta en la cotidianeidad escolar se sustenta por conceptualizaciones, creencias, saberes y teorías que se construyen en las prácticas educativas y les otorga sentido a las acciones de los/as docentes. Siempre están influenciadas, no son neutrales, no se establecen en el vacío ni suceden de manera natural, desprovista de un sustento teórico o de un conocimiento previo.

En el siguiente ítem se abordarán las conceptualizaciones de las docentes respecto del aprendizaje y del sujeto que aprende y sobre la existencia de condiciones para aprender.

3.2. Conceptualizaciones de las docentes respecto del aprendizaje y del sujeto que aprende.

La conceptualización y concepción que cada docente sostenga en torno al aprendizaje y al sujeto que aprende, ya sea de forma explícita o implícita, influye y determina sus prácticas profesionales.

En este sentido, resulta significativo indagar la concepción de aprendizaje y de sujeto que poseen las docentes; algunas de ellas definen el aprendizaje como un proceso, una construcción permanente que implica distintos actores:

“Para mí todo (...) es un proceso de aprendizaje (...) a medida que va avanzando los años va profundizando el tema, entonces por eso para mí es un proceso (...) porque si vos vas a dar por ejemplo un tema como clases de palabras (...) vas dando actividades y siempre los chicos lo van aprendiendo (...) en el caso de la división, en algún momento tiene que estar en proceso (...) en algún momento tiene que cerrar. (...) La comprensión lectora para mí, el proceso no acaba nunca, porque (...) es una cuestión de que uno va todos los días con diferentes tipos de textos va aprendiendo. Ahí, el proceso de aprendizaje va (...) o como la enseñanza del transportador, en algún momento los chicos, listo, ya lo tienen, es así.” (P. 53 años. Entrevista n°1. 5° grado.)

“El aprendizaje es una construcción que hace una persona sobre el mundo que lo rodea (...) implica un tiempo, implica tres elementos, dos sujetos que son el sujeto aprendiente y el sujeto que... no sé si enseña, pero el que guía y acompaña, y el objeto de aprendizaje.” (D. 47 años. Entrevista n°2. 7° grado.)

“Y... yo entiendo por aprendizaje que es la construcción y que tiene en cuenta lo que ya trae el niño, que es el conocimiento previo, y lo nuevo que es lo que vos le querés enseñar.” (A. 36 años. Entrevista n°4. 3° grado.)

Las docentes señalan que el aprendizaje es un proceso que supone un tiempo, un objeto de conocimiento, dos sujetos: uno que aprende y otro que guía, acompaña. Pero en esa construcción es relevante considerar los conocimientos previos tanto para enseñar los nuevos contenidos como para ir complejizando los diversos temas.

Núñez (2005), recupera los aportes de Herbart y señala que el trabajo educativo se constituye a partir del denominado triángulo herbartiano, que está compuesto por tres elementos (a modo de triángulo incompleto, ya que su base no se cierra): sujeto de la educación, agente de la educación y contenidos de la educación. Se infiere que estos tres

elementos son nombrados por las docentes entrevistadas, aunque con otros términos, por ejemplo, al tener en cuenta en su definición al *'sujeto aprendiente'* (sujeto de la educación), al *'objeto de aprendizaje'* (contenidos curriculares) y al lugar del docente como aquel sujeto que *'acompaña o guía'* (agente de la educación).

En cuanto al primer elemento, el sujeto de la educación, la autora señala que debe disponerse al trabajo civilizatorio, debe consentir o admitir una violencia o coacción pedagógica. En los discursos de las docentes se hace referencia a este elemento al mencionar la importancia de los conocimientos previos del/la estudiante, también se plantea que un/a niño/a aprende un contenido en un tiempo específico y cuando se habla del *'sujeto que aprende'* como uno de los tres *'elementos'* del aprendizaje.

El segundo elemento refiere al agente de la educación. Se trata de aquella persona que representa el mundo, las generaciones adultas, es él/la responsable de transmitir los elementos primordiales de la cultura a las nuevas generaciones. Es aquel o aquella a quien le corresponde sostener el acto pedagógico para que algo de la educación pueda darse. Según mencionan las docentes, sería la persona que *'acompaña o guía'*, que contempla los conocimientos y también quien complejiza los contenidos escolares, etc.

El tercer elemento tiene que ver con los bienes culturales. Se trata de los contenidos de la educación, cuya transmisión permite el acceso de los/as recién llegados/as a la cultura. Este tercer elemento media entre el sujeto y el agente de la educación, los une en la medida que los separa. En los discursos, las docentes refieren a los bienes culturales como: *'objeto de aprendizaje'*, *'el conocimiento previo y lo nuevo que es lo que vos le querés enseñar'* y como aquellos *'temas que se complejizan'*.

Se infiere que el aprendizaje es definido, por algunas docentes, como un proceso y una construcción. Sin embargo, una de las maestras señala que el aprendizaje es espontáneo y que desde su posición como docente es posible observar hasta donde aprendió o no un niño/a:

“(…) El aprendizaje para mí tiene que ser espontáneo, todos tenemos la posibilidad de aprender, unos más lento, unos más ligero, pero todos tenemos esta posibilidad de aprender (...) siempre vas a ir aprendiendo. (...) Es una ida y venida. (...) Vos estas enseñando un tema, y bueno, a su vez, a medida que ese contenido se aprendió, o está ahí nomás, vas siguiendo el proceso de ese contenido, ¿sí? Y hasta que no ves que ese niño, esa niña aprendió, es decir, que esta adquirido ese contenido, no está enseñado. Es como que, para mí, es así.” (P. 53 años. Entrevista n°1. 5° grado.)

La docente concibe al aprendizaje como algo espontáneo. Una concepción diferente de los decires de las otras docentes. ¿Qué significa que sea espontáneo? Etimológicamente refiere a: *Voluntario o de propio impulso. Que se produce sin cultivo o sin cuidados del ser humano. Que se produce aparentemente sin causa*⁴. Si bien la docente señala esta característica del aprendizaje no soslaya la intervención o participación del docente: ‘*Es una ida y venida*’, una posibilidad que todos y todas pueden tener, lo que varía en cada uno son los tiempos. Es decir, para aprender no hay obstáculos o condiciones sino diferentes tiempos.

Además, expresa que ella como docente observa los aprendizajes en cada niño/a y de esa manera puede confirmar que enseñó. Establece una única relación entre enseñanza y aprendizaje: si el niño o niña aprendió, ese contenido esta enseñado.

En el mismo sentido, otra docente (hoy en función directiva) refiere que el aprendizaje es más amplio, no quedaría circunscripto a la cuestión pedagógica. Se aprendería en diversos contextos y de manera innata:

“Aprendizaje es todo lo nuevo que incorporas. Todo, no solo lo pedagógico. Yo creo que el ser humano, todos los días aprende y aprende de todos los contextos. (...) No solo la escuela educa, educa la familia, la sociedad, y todo eso se vuelca en el aprendizaje. (...) Depende que tipo de aprendizaje ¿sí? Porque si vos ves, tomas el aprendizaje del día a día, yo creo que no hay condiciones. Porque uno lo aprende de manera innata.” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora)

En su discurso, las maestras sostienen la importancia de la intervención docente. La primera considera que cada niño/a aprende y él/la docente es quien observa ese aprendizaje cuando él/la estudiante lo puede decir con palabras. La maestra dirá: *“¿Cómo uno se da cuenta que el niño lo aprendió? Y, cuando uno da una actividad y sale así, rápido, ‘ah sí, seño, ya lo aprendí,*

⁴ Extraído de: <https://dle.rae.es/espont%C3%A1neo>

ya lo entendí”” (P. 53 años. Entrevista n°1. 5° grado.)

La otra docente manifiesta que el aprendizaje es una condición innata y que existen distintos tipos de aprendizaje. Los aprendizajes del *‘día a día’*, no tienen condiciones, no obstante, podría inferirse que sí existen para los aprendizajes que se producen en la institución escolar. Se considera que, si bien esos aprendizajes tienen condiciones, no solo se aprende en la escuela a partir de la intervención docente, sino también en el intercambio con la familia, con la sociedad (organizaciones, otras personas, etc.).

Respecto de esto último, Skliar (2008), señala que la educación es una creación pedagógica que supone la creación de una comunidad:

La creación pedagógica, pues, ha de marchar junto a la creación de comunidad. Tal vez así podemos leer las palabras deleuzianas “hazlo conmigo”, que dicen de la conjugación entre pedagogía y comunidad dando nueva vida a los sentidos de la co-pertenencia y co-implicación, a la idea de lo público en la educación siempre en devenir. (...) La creación pedagógica no supone la comunidad de los semejantes o de los que simplemente están juntos, sino el espacio compartido entre nosotros, un nosotros que no se cierra sobre sí mismo, y los otros, haciendo causa común (p. 148).

Es decir, que la educación no implica únicamente una tarea del/la sujeto que aprende sino requiere de un encuentro con otros/as: estudiantes, docentes, equipos directivos, personal no docente, etc. y va a ser posible a partir de tejer con todos esos/as otros/as el deseo por el aprender y mantenerlo de forma permanente con y en esa comunidad, no como un espacio para solo *‘estar’* o *‘cumplir’* sino un lugar en el que se comparte, que no se termina y que permite un encuentro para todos y todas los/as que pertenecen, co- pertenecen y se implican, se co-implican.

Existen otras docentes que en sus discursos sostienen que en las escuelas no solo se aprenden contenidos curriculares sino también se incluye la enseñanza de valores, hábitos, opiniones:

“Todo lo que puede adquirir el niño. Todo. No solo la parte de contenidos que damos. Yo pienso que las escuelas están atravesadas por la enseñanza de valores y eso es lo que lleva al niño a adquirir conocimiento, buenos hábitos, buenas actitudes. (...) No solamente vos enseñás Lengua, Matemática, sino a veces tenés que enseñar o tenés que hacer más hincapié en lo actitudinal, en la contención. Yo pienso que dentro de la contención también uno está brindando aprendizajes.” (Pa. 50 años. Entrevista n°5. 7° grado).

“Vos lo que tenés que hacer es abrir el campo de pensamiento y enseñarle al chico (...) que vos también te equivocás y que tu verdad no es la única verdad y que estaría bueno que él vaya descubriendo y vaya formando la conclusión acerca de las cosas. Hay cosas que no se pueden torcer, porque naturalmente son así (...) Cuestiones que son de la experiencia física, que vos las ves, eso bueno... no tiene mucha vuelta.” (D. 47 años. Entrevista n°2. 7° grado.).

Se infiere que en estas definiciones se considera al estudiante como un sujeto que es parte de una sociedad, un contexto, con una realidad socio-cultural que lo atraviesa y también sus prácticas y sus aprendizajes, y que esto tiene lugar y se manifiesta en las instituciones escolares y, a la vez, condiciona las prácticas docentes.

Estas consideraciones permiten pensar en el concepto de vínculo educativo. Núñez (2005), lo define como aquello que se establece entre un agente y un sujeto de la educación. No se trata de algo que se establezca de una vez y para siempre, sino que hace referencia a un instante fugaz, como puede ser una mirada, una escucha, una presencia, pero que deja su marca. Se trata de un acto en el que uno reconoce a otro como un ser humano nuevo y se espera algo de él o ella (p. 38).

En su discurso, la docente D. demuestra que no todo lo sabe y esa posición habilita a que el/la estudiante pueda construir sus verdades, sus teorías y sus conclusiones sobre los conocimientos. Se reconoce a cada estudiante como otro capaz de construir sus saberes y se espera que eso suceda.

Las docentes entrevistadas desde su concepción de aprendizaje, consideran al sujeto como parte del proceso. Resulta necesario escucharlos/as, considerar los saberes previos que posee él o la estudiante, también contener (en caso de ser necesario) y enseñar hábitos, valores, buenas prácticas, a pensar por sí mismos/as, etc.

Además, para ampliar este concepto, la autora toma tres referencias en relación con la idea del vínculo educativo como instantes que dejan marca en el tiempo. Estos tres elementos son: atadura, joya y salto o juego.

En cuanto a la atadura, es decir, la primera referencia, la autora sostiene que:

el vínculo de la educación ata a un destino humano, ata a ser inexorablemente seres de la cultura, seres de lenguaje. Inscripto en el mundo simbólico, en la serie de las generaciones, cada sujeto ha de buscar su lugar propio, ha de hacer su juego. (...) El vínculo educativo puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir. Si se juega bien: si abre el tránsito de lo viejo a lo nuevo; si se instala en la paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas. El vínculo que ata es un instante: el que deja su marca (Núñez. 2005, p. 39).

En este sentido, puede establecerse una relación con el concepto de aprendizaje que sostiene una de las docentes entrevistadas acerca de mostrar a los/as estudiantes distintos conocimientos, verdades y saberes para que sean ellos/as quienes construyan sus conocimientos, sus teorías y su saber sobre el mundo, aunque sea distinta a la del docente, ofreciéndole distintas posturas y variantes en lo que respecta a, en palabras de la docente, contenidos o *cuestiones 'subjetivas'*:

“Pero lo que tiene que ver con lo subjetivo, vos tenés que darle una variedad por más que no estés de acuerdo (...) tenés que presentarla como una variante para que después el chico elija. Pero como una variante y no como una verdad.” (D. 47 años. Entrevista n°2. 7° grado.)

Núñez (2005), también relaciona al vínculo educativo con una joya porque tiene un brillo entrevisto. La o el educador/a es el/la encargado/a de mostrar ese brillo, de enseñarlo. El o la docente que establece un vínculo educativo es aquel que considera el tiempo para aprehender algo que está en espera para cada uno/a, y a la vez, otorga la palabra para que cada quien pueda formular su pregunta sobre el mundo.

Por último, el vínculo educativo como salto o juego refiere a la promesa de un tiempo

nuevo, un tiempo otro: el de la libertad. Se trata de un juego que todos/as juegan aún sin saberlo. Se define al vínculo educativo como un articulador de las generaciones, ya que permite tejer hilos de confianza, conecta a las nuevas generaciones con el mundo no ahorrándole las vicisitudes, pero sí dándole herramientas para que puedan soportarlas. El vínculo educativo hace referencia al lazo que reúne al maestro/a y los y las estudiantes (Núñez. 2005).

3.3. Para aprender son necesarias algunas condiciones: discursos docentes.

Las condiciones para aprender refieren, según Medel (2005), a la idea que los/as docentes tengan de sujeto, es decir, del otro en la relación educativa. Para la autora la educación es un proceso que le permite al sujeto encontrar un lugar propio en la estructura social. Pero para que eso se produzca es necesario crear condiciones para posibilitar que cada estudiante tenga reservado un (su) lugar como sujeto de la educación.

Al respecto, algunas docentes señalan que el aprendizaje está condicionado por dos aspectos. Por un lado, por el contexto socio-familiar, económico, cultural propio de cada estudiante y por el otro, por condiciones que refieren meramente al espacio escolar.

En torno al primer aspecto afirman que:

“Hay muchas condiciones. La alimentación, las cuestiones emocionales, que son importantísimas (...) uno piensa que el chico tiene que aprender sí o sí, en determinada etapa y en realidad como están atravesados por cuestiones emocionales muy fuertes, a veces ese proceso de aprendizaje se ve interrumpido o se ve lentificado” (D. 47 años. Entrevista n°2. 7° grado.)

“Sí. Un niño que está contenido en su casa, con una familia que lo contiene, el aprendizaje se nota que hay más facilidad de poder apropiarse de los contenidos. Un niño que está en una situación desfavorable, el aprendizaje es más lento. Si es que existe. (...) Y, la contención, el acompañamiento de la familia, el que la familia esté presente en la escuela.” (Pa. 50 años. Entrevista n°5. 7° grado)

Según el discurso de las docentes, se infiere que para que el aprendizaje se produzca es necesario tener en cuenta el estado anímico con el que llega la o el niño/a a la escuela, como

así también la alimentación, la contención, cuestiones emocionales y el acompañamiento familiar.

Medel (2005), considera que cada docente tiene una concepción de sujeto y a partir de eso se establecen las condiciones para el aprendizaje. Así, se infiere que las docentes al concebir al sujeto que aprende contemplan la realidad social de los/as estudiantes, la alimentación, la manera de llegar a la escuela, el acompañamiento desde el hogar, la vivencia de situaciones violentas, entre otros aspectos.

Por otro lado, desde los discursos docentes se nombran otras condiciones para que el aprendizaje se produzca, y tiene que ver con aspectos que refieren meramente al espacio escolar, es decir, al momento en el que los/as estudiantes están presentes en la escuela. Al respecto, las docentes entrevistadas manifiestan que como condición para que el aprendizaje se produzca es preciso generar un espacio de trabajo:

“Generar primero el clima. (...) tenés que también estar muy atento a la estimulación (...) El material también es importante. La planificación también. (...) Y por parte del niño la predisposición” (A. 36 años. Entrevista n°4. 3° grado.)

“Ciertas condiciones: un clima armónico, un buen vínculo entre el docente y esos niños, un buen vínculo entre pares, entre los niños, entonces todo ese clima favorece a esa apropiación y a esa construcción de aprendizaje.” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora.)

En estos discursos se le otorga al trabajo docente un rol fundamental para que el aprendizaje se produzca. Es decir: generar el clima, estimular a los/as estudiantes, planificar, llevar materiales, etc. son todas tareas del maestro/a. Por parte del/la estudiante, se requiere predisposición y generar un buen vínculo. Al respecto Paggi (2016), afirma que el trabajo cotidiano de los docentes es un elemento de los que más influyen en el clima escolar y en la integración de los niños y niñas a la escuela. Reconoce a los/as docentes como un “modelo de interés” siempre y cuando demuestren que los y las estudiantes son individuos dignos de su interés y no solo un instrumento de su desempeño.

Medel (2005), respecto de las condiciones previas, plantea que éstas solo se cumplen sí:

-Existe un lugar en la institución al cual dirigirse.

-Desde ese lugar se escucha como demanda lo que expresa el sujeto; se da significación a sus actos. Es necesario que el menor modifique algo para que encuentre un lugar que lo sostenga y esto debe hacerlo desde el valor que ese lugar tenga para él y no para servir a los ideales de los educadores.

-Al sujeto se le suponen intereses, capacidades y motivaciones propias, así como unos límites donde la educación no puede llegar (Medel. 2005, p.50).

De esta manera, resulta pertinente afirmar que existen condiciones para que el aprendizaje se produzca. Puede pensarse que estas condiciones suponen un trabajo tanto del agente de la educación como del sujeto que aprende, un trabajo en el que se implica a ambos de manera articulada. En esta misma línea y al considerar las condiciones previas para el sujeto de la educación, es interesante recuperar los aportes de Leo (2005), quien las define como:

Una plaza ofertada para el acceso a la cultura, que se construye en función de unas atribuciones (capacidad y voluntad) supuestas por el agente al sujeto, y por la aceptación de éste a ocupar dicho lugar. Pero esto no sucede sin más, es necesario un trabajo de transmisión por parte del agente y de adquisición por parte del sujeto. El agente debe perfilar un marco que configure los espacios y tiempos del trabajo educativo (p. 56).

Es importante otorgarle a cada estudiante un lugar personal, único, propio, que lo aloje contemplando sus características personales; se trata de una tarea que puede adjudicarse al docente, considerado como aquel o aquella que trabaja por la construcción de ese lugar para cada uno/a de los y las estudiantes. Pero también supone una aceptación por parte de estos y lo aceptará siempre y cuando tenga un valor significativo y no solo para cumplir con lo que los y las docentes esperan de él o ella. Resultará significativo para cada estudiante cuando registre que se lo tiene en cuenta, que interesa saber qué piensa, qué le pasa, qué puede y no puede hacer en ese momento, etc.

Otra docente como condición para aprender contempla aspectos internos a la institución escolar como así también cuestiones externas (la familia, la sociedad, entre otras):

“¿Qué influye en esos procesos? Uno como adulto no viene todos los días igual,

entonces el niño también tiene sus días y eso puede influir en ese proceso, ahora... La familia también. El niño es como una esponjita (...) absorbe muchas cosas que suceden en la familia y a veces, la escuela es el lugar donde se expresa” (P. 53 años. Entrevista n°1. 5° grado.)

Esta docente contempla entre las condiciones para el aprendizaje, no solo la disponibilidad con la que llega (o no) el/la niño/a a la escuela, sino también el lugar que se le otorga a ese/a estudiante y los aspectos emocionales que puede estar atravesando no solo el/la estudiante, sino también el/la docente día a día y al momento de dar clases, presentar un tema, atender dudas, entre otras.

Tomando los aportes de Medel (2005), ese lugar no solo se trata de un espacio físico al que concurrir, sino que se lo/a aloja, se lo/a espera, se contemple su cotidianeidad, sus particularidades, sus posibilidades, etc., donde se le otorga sentido a lo que produce y expresa en la escuela.

Esto requiere de un proceso de transmisión por parte del agente de la educación y de la adquisición por parte del sujeto de la educación. Es decir, el agente es el responsable de crear las condiciones, espacios, tiempos y suponerle al sujeto de la educación intereses, disposición, esfuerzo y esperar la aceptación de este/a último/a para lograr que el trabajo educativo tenga lugar (Miquel. 2005).

3.4. Algunas conclusiones preliminares.

El análisis realizado comprende la existencia de distintas concepciones construidas por las docentes entrevistadas en torno al aprendizaje y la noción de sujeto.

Respecto del aprendizaje, se lo define como un proceso que ocurre dentro de la institución escolar, donde se complejizan los contenidos curriculares, se construyen sobre la base de los conocimientos previos y se establece relaciones con lo nuevo.

Otra forma de concebirlo es considerarlo como algo espontáneo, como una condición a la que todos/as pueden acceder. También se lo entiende como una cuestión innata pero que puede clasificarse en distintos tipos: aquellos que tiene condiciones (aprendizajes escolares) y

otros que no las tienen (aprendizajes del día a día).

A pesar de esta condición, se menciona la importancia de la intervención o participación docente, con el/la maestro/a se intercambia conocimiento e implica un encuentro con otros/as que pueden ser: docentes, las familias, la sociedad, etc.

A la vez, existen docentes que vinculan el aprendizaje no solo con contenidos curriculares sino también con valores, buenos hábitos, con la contención, el cuidado, etc., se contempla al sujeto que aprende atravesado por el contexto, en el que, según el caso por caso, será necesario contener a ese niño/a y trabajar para que aprenda hábitos y valores que quizás desconoce.

Las definiciones sobre aprendizaje se complejizan al coincidir en que presenta condiciones. Se sostiene que los/as docentes deben crear las condiciones para que cada estudiante encuentre su lugar como sujeto de la educación.

Es decir, se produce una relación entre el aprendizaje, el sujeto de la educación y la concepción que posee el/la docente respecto al mismo. Esta relación puede traducirse de la siguiente manera: la concepción de sujeto que tiene cada docente determina sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje y también las posibilidades que le otorga a cada estudiante para que cree o no su lugar. Así, se considera que desde las posiciones docentes se posibilitan u obstaculizan los procesos de aprendizaje.

Según los discursos docentes se reconocen dos tipos de condiciones para aprender. Por un lado, condiciones que refieren al contexto en el que está inmerso el o la estudiante: cuestiones referidas a la alimentación, al cuidado, a la contención, aspectos emocionales, etc. Por otro lado, condiciones que refieren al ámbito escolar: clima áulico, estimulación, planificación docente, predisposición del niño o niña para trabajar, etc.

En relación con el planteo realizado, se infiere que no solo el aprendizaje es condicionado por lo que sucede fuera y dentro de la escuela, sino también por las posiciones docentes que

se asuman. En este punto resulta importante hablar de oferta educativa y se la considera como aquello que puede generar la demanda.

Medel (2005), invita a pensar a la demanda como un pivote que posibilita el enlace entre la particularidad de cada sujeto y lo social. Esto implica en los/as docentes el esfuerzo de pensar en cada estudiante desde sus posibilidades, pero a la vez vinculado a una realidad que es única y particular en cada caso. Es decir, desde las posiciones docentes es posible trabajar para la construcción de los aprendizajes, implica un arduo compromiso para otorgarle un lugar a cada estudiante. Se necesita de un agente activo, interesado en el sujeto de la educación, que no pierda de vista que su trabajo está centrado en sujetos (o en vías de serlo) y que su accionar o su falta de acción, producirá efectos en el proceso de constitución subjetiva que pueden estar atravesando los y las estudiantes.

Al respecto Paggi (2016), sostiene que:

El plano del aprendizaje y el desarrollo que se refiere a la subjetividad no tiene por qué estar al margen del conjunto de procesos y actividades de enseñanza y aprendizaje. No dejamos de ser personas con sentimientos, ideas, actitudes, valores y habilidades sociales cuando estamos inmersos en los procesos de las actividades y tareas escolares, ni cuando enseñamos y aprendemos contenidos académicos. Muy por el contrario, es en esos contextos en que se va construyendo, poco a poco, la dimensión personal de lo que llamamos “subjetividad” (p. 94).

Así, se concluye que el aprendizaje de cada estudiante no solo está determinado por las condiciones externas o internas a la institución escolar sino también por el trabajo o no que se realice desde las posiciones docentes. Se invita a repensar qué y cómo hacer para que los procesos educativos tengan también una educación afectiva y social, sin por ello convertir las aulas en espacios terapéuticos, pero tampoco anulando subjetividades o negando la importancia que en esos procesos tienen las condiciones sociales, familiares, los malestares, tanto del sujeto de la educación como del agente de la educación.

Capítulo IV. El maltrato infantil y su incidencia en el aprendizaje.

4.1. Introducción.

En este capítulo se abordará la influencia del maltrato infantil en los procesos de aprendizaje. En la actualidad se incrementaron las situaciones de maltrato infantil en las instituciones escolares. Docentes, directivos y otros/as integrantes señalan cambios rotundos, actitudes, comportamientos en los/as estudiantes que no refieren solo a aspectos que involucran contenidos curriculares sino también actitudinales.

Los niños y niñas encuentran en las escuelas un lugar por fuera de la institución familiar, en donde se les presta atención. Quizás sea el único espacio en el que pueden manifestar lo que sienten, ciertas dolencias o sufrimientos. Hay adultos/as capaz de mirarlos/as, de hablarles y de escucharlos/as.

Las situaciones de maltrato infantil ubican al niño/a en un lugar de desprotección, produce detenimientos, inhibiciones o conflictos que se manifiestan en sus aprendizajes y en el vínculo que establecen con pares y adultos en las escuelas.

Fuster, G y Ochoa, M. (1993), definen el maltrato infantil como:

Cualquier daño físico o psicológico no accidental contra un niño ocasionado por sus padres o cuidadores que ocurre como resultado de acciones físicas, sexuales o emocionales de omisión o comisión y que amenazan el desarrollo tanto físico como psicológico del niño (en Colombo y Beigbeder de Agosta. 2012, p.32).

Bringiotti (2016), realiza un exhaustivo y actualizado listado de categorías de maltrato infantil, algunas de ellas refieren a: maltrato físico, abandono o negligencia física familiar, abandono o negligencia física social, maltrato emocional, abandono emocional, abuso sexual, explotación laboral y/o mendicidad intrafamiliar, explotación laboral y/o mendicidad social,

corrupción, niños testigos de violencia familiar, síndrome de Munchausen⁵, incapacidad parental de control de la conducta del niño, maltrato prenatal, adopción inadecuada, formas raras y graves de maltrato infantil como cuadros confusos que pueden llevar a suponer que se trata de lesiones accidentales. Por ejemplo: quemaduras por microondas y quemaduras por secadores de pelo; intoxicación por sal común, déficit de vitamina B12, muchas veces provenientes de madres vegetarianas estrictas que alimentan solo a pecho a sus hijos, sin ningún tipo de complemento. (Casado Flores, Díaz Huertas y Martínez González, 1997: 125); secuestro y sustitución de identidad, entre otras.

Conocer las diversas formas en las que se presentan las situaciones de maltrato infantil en las instituciones escolares permite a los/as docentes intervenir cuando sospechan o confirman este tipo de vivencias en algún o alguna de sus estudiantes.

En este capítulo, a partir del análisis de los discursos de las docentes, se abordan como dimensiones del mismo: las particularidades de los/as niños/as que vivencian o vivenciaron situaciones de maltrato y la influencia de esas situaciones en los procesos de aprendizaje.

4.2. Particularidades del niño/a víctima de maltrato.

Las situaciones de maltrato infantil se manifiestan en las escuelas e interfieren en el vínculo que se establece con pares y adultos, como así también interrumpe o dificulta los procesos de aprendizaje. Algunas de las docentes entrevistadas refieren a las particularidades

⁵ Simulación por parte del padre o tutor –los estudios indican un mayor número de casos de madres solas- de síntomas físicos patológicos, mediante la administración de sustancias o manipulación de excreciones o sugerencia de sintomatologías difíciles de demostrar, lo cual lleva a internaciones o estudios complementarios innecesarios. Puede observarse visitas reiteradas a médicos y guardias hospitalarias, cambios constantes de los lugares de atención, ausencia de un médico estable que controle al niño, consulta los fines de semana o en horarios de guardia nocturnos, aplicación de todo tipo de remedios y/o recursos técnicos que agreden al niño, conocimiento bastante completo por parte del adulto de síntomas, manifestaciones clínicas y abordajes terapéuticos. Los padres suelen tener un nivel educativo elevado que les permite armar y sostener estas situaciones (Bringiotti, 2016).

personales que presentan estos niños/as. Todas señalan que son estudiantes que dentro del aula piensan en algo distinto a lo propuesto para la clase, se los/as ve entretenidos/as con objetos que no tienen relación con el tema del día, quizás pensando en cómo resolver aquello que vivencian y evitar equivocarse para así no recibir castigos.

Frente a la pregunta respecto de si pudieron notar en sus estudiantes víctimas de maltrato conductas, actitudes, problemas de aprendizaje en algún contenido o área, o alguna otra cuestión que haya llamado la atención, las maestras afirman que:

“El niño que está maltratado, ya sea psicológica o físicamente (...) yo creo que él está ocupando su mente o preocupado por esa situación, ya sea lo que le pasó si fue violada o violado (...) Y ese chico, su mente está ocupado en eso” (P. 53 años. Entrevista n°1. 5° grado)

“Sí influye, sobre todo en los estados de ánimo y como él expresa acá en la escuela. (...) Sí, pero hay momentos en que hay algunos niños que están no sé si es tildados, pero de acuerdo al abuso o lo que él está sufriendo no pueden avanzar. Su cabeza siempre está en ese problema, en esa situación. Y no sería un aprendizaje continuo, estaría detenido a veces en su situación hasta que no lo pueda superar” (A. 36 años. Entrevista n°4. 3° grado)

“100%. Un niño maltratado está pensando en no equivocarse y en eso que piensa ‘no me puedo equivocar porque después me van a pegar’, se bloquea. No trabaja. Está continuamente pensando: ‘si hago mal esto, sé que me van a golpear’”. (Pa. 50 años. Entrevista n°5. 7° grado)

Según mencionan las maestras, en estos niños/as existe una dificultad que radica en concentrar la atención en la propuesta docente. Se infiere que este tipo de situaciones de maltrato produce efectos en el proceso de constitución subjetiva. Janin (2011), al respecto señala los efectos psíquicos de la violencia durante la infancia y del maltrato en la estructuración subjetiva, algunos de ellos son:

- Repliegue narcisista: Pueden defenderse construyendo una coraza antiestímulo onniabarcativa. La coraza les permite aislarse de un mundo que aparece como hostil. (...)
- Déficit de atención: cuando hay ausencia de estimulación o un exceso permanente, no se constituye la investidura de atención en relación con el mundo (que se crea como consecuencia de un vínculo). (...) Sabemos que el mundo no es investido automáticamente, o que lo que se inviste casi automáticamente son las sensaciones (la conciencia primaria de S. Freud). Pero para que haya registro de

cualidades, de matices, se debe diferenciar estímulo y pulsión, para lo cual los estímulos externos no deben ser continuos, sino que tiene que haber intervalos. En estos niños el mundo queda compuesto por infinidad de estímulos iguales, equivalentes y es imposible sostener una investidura estable. Son niños que presentan dificultades escolares por no poder concentrarse en las palabras del maestro, en tanto todo ruido, todo gesto puede ser atemorizantes (Janin. 2011, pp. 233-234).

El niño o la niña que vivencia o vivenció situaciones de maltrato infantil es, según los discursos de las docentes, un/a estudiante que no se concentra en los contenidos curriculares, piensa continuamente en eso que le sucedió e intenta tramitarlo para evitar que se repita. Se infiere que se trataría, siguiendo el planteo de Janin, de un repliegue narcisístico, en el que el niño o niña elige protegerse de aquel medio hostil que resultó ser, por ejemplo, el hogar.

En el mismo sentido, se considera que existen déficits de atención, ya que cualquier ruido o movimiento sin anticipación resulta una amenaza a su integridad, genera un estado de alerta permanente, en el que se intenta mantener todo bajo control. Esto admite suponer que las vivencias de maltrato producen efectos que le impiden al niño/a pensar, imaginar, aprender algún contenido o escuchar la propuesta docente ya que se produce un detenimiento en el aprendizaje y se ocupa en buscar soluciones o evitar equivocarse para no repetir aquello que vivenció.

Otra docente, en torno a las particularidades de niños/as víctimas de maltrato infantil, afirma que existen casos en que los/as estudiantes actúan de dos maneras distintas: por un lado, realizan a otros/as lo vivenciado como maltrato y, por otro lado, se muestran introvertidos:

“La mayoría de los chicos que sufren esto, para mí, en su modo de ser son introvertidos, hay otros que se manifiestan con la violencia, porque como ellos fueron violentados, hacen lo mismo.” (P. 53 años. Entrevista n°1. 5° grado.)

En este sentido, Janin (2011), señala que esta repetición es un efecto psíquico que produce la violencia:

- Repetición de la vivencia en su forma activa o pasiva: a) hacer activo lo pasivo (identificación con el agresor) b) buscando que alguien se haga cargo de que la repetición textual se dé (buscar otro agresor). Lo que se torna ineludible es la repetición de la vivencia. (...)
- Actitud vengativa frente al mundo: “algo me han hecho y merece un pago”, acompañado de la dificultad en la construcción de soportes éticos (...) (Janin. 2011, p. 234).

En la misma línea, una docente expresa la distracción y agrega que se trata de niños/as que no pueden quedarse quietos/as:

“Te encontrás con niños dispersos, con niños duros que no permiten que vos ingreses a él, con sus... yo siempre les digo, con sus cabecitas en otro mundo.” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora)

Al respecto, Janin menciona otros efectos que produce la violencia en la constitución psíquica de niños/as:

Movimientos desorganizados: en relación con la motricidad, suelen tener una actividad de descarga, desorganizada. Allí donde se tendrían que haber inscripto las marcas del placer, sobre todo en relación con el movimiento y al dominio del mundo y del cuerpo, han quedado agujeros (...) (Janin. 2011, p. 235).

Es importante aclarar que la autora considera que todos estos efectos pueden superponerse. Así, tomando el discurso de las docentes, se trata de estudiantes anestesiados/as, apáticos/as, que construyen una coraza que los/as aísla del mundo externo que sienten como algo hostil y peligroso para su integridad.

Existe un déficit de atención ya que hay una ausencia de estimulación o un exceso permanente de esta, así, cada ruido, movimiento brusco o acción sin anticipación resulta peligrosa. En este sentido, la docente en su discurso agrega:

“El maltrato psicológico uno con los años de observar a los niños te das cuenta en reacciones, en actitudes (...), cuando sin querer levantas la voz por algo y esto de bajarse, de achicarse, (gesto de agacharse con el cuerpo) sabes que es un niño que posiblemente esté siendo golpeado.” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora)

Janin (2011), dice que los golpes dejan marcas y estos quiebran la trama que sostiene la

vida. Añade que se trata de golpes sin palabras y de los que nada puede ser dicho, por lo tanto, entran en un territorio donde reina el silencio. Considera que, poder escuchar a un niño/a y darle la palabra es fundamental. Esta posibilidad de escuchar implica en cada docente conocer los distintos lenguajes y maneras en las que un/a estudiante puede contar sobre sus pensamientos y/o sentimientos. Al respecto, la autora aclara que los distintos lenguajes pueden ser: gestuales, gráficos, lúdicos, verbales, entre otros.

En este sentido, resulta importante desde las posiciones docentes observar el proceso de aprendizaje de un niño/a y específicamente de aquel que sufrió situaciones de maltrato, ya que el modo en el que cada uno/a se relaciona con pares y adultos, sumado a otros aspectos referidos al aprendizaje de contenidos curriculares, la posibilidad o no de concentrar la atención, de resolver las actividades, etc. significa un lenguaje propio y singular de cada estudiante e importante para considerar y saber comprender.

4.3. La influencia del maltrato infantil en los procesos aprendizajes.

Hacer referencia a la influencia del maltrato infantil en los procesos de aprendizaje, supone, en principio, detenerse en el concepto de influencia. Etimológicamente refiere a: *“Acción o efecto de influir”* e influir supone: *“Dicho de una cosa: Producir sobre otra ciertos efectos; como el hierro sobre la aguja imantada, la luz sobre la vegetación”*, entre otras acepciones.

En este sentido, ¿qué efectos produce el maltrato infantil en los aprendizajes de niños/as?, el efecto produce cambios, *‘la luz sobre la vegetación’* permite que las plantas crezcan o un exceso de luz que las mismas mueran.

¿Qué cambios producen los efectos de una situación de maltrato en los/as niños/as y en los aprendizajes? Las docentes entrevistadas coinciden en que las situaciones de maltrato infantil influyen y producen efectos en el proceso de aprendizaje de un niño/a, afirman que son

situaciones que afectan el desempeño escolar. Mencionan el desinterés por el aprendizaje, el pensar en ‘otras cosas’ y la presencia de estudiantes bloqueados/as:

“Y a veces viene acá, y no sé si está prestando atención, que no es tan importante para él en ese momento, está viendo cómo puede solucionar y a veces lo ponen en agresión, en tristeza, en lágrimas. (...) Puede poner una atención mínima, pero no que un chico que está, no sé si “normal” (Gesto de comillas con los dedos), (...) sino digamos, estar bien de su evolución de aprendizaje”. (P. 53 años. Entrevista n°1. 5° grado.)

“Uff, totalmente. Son extremos. Los bloquea y no pueden, pero no es que no pueden porque tienen una incapacidad o una falta de inteligencia, sino que no pueden porque están, emocionalmente su cabeza está en otro lado. Entonces, obviamente, no están para el aprendizaje. Están para tratar de resolver toda la angustia que tienen. (...) No, no aprende igual que el resto. Hasta que no pueda solucionar su situación emocional, va arrastrando.” (D. 47 años. Entrevista n°2. 7° grado)

Se afirma que cuando un/a estudiante es víctima de maltrato no es momento para aprender:

“los bloquea y no pueden”; “no están para el aprendizaje” o, “hasta que no pueda solucionar su situación emocional, va arrastrando”.

Casado (2008), plantea que en el aprendizaje se pone en juego la triangularidad del primer momento, es decir, padre-madre-hijo, o quienes cumplan esas funciones, y luego esto se reeditará en el docente-alumno-objeto de conocimiento. Investir libidinalmente a este objeto tiene que ver con la búsqueda de placer, pero a causa de golpes, insultos, abusos sexuales, etc., el/la niño/a puede ver a ese objeto como causa de no deseo, y produce así, una desinvertidura libidinal.

Resulta pertinente afirmar que, ante la presencia de casos de maltrato infantil en las escuelas, muchas veces las acciones fueron corregidas en el hogar con el uso de la violencia, el grito, insultos, la burla y, si se supone que el cuerpo del niño/a se encuentra en constitución, es importante considerar que ese cuerpo sobreinvertido o desinvertido, puede presentar problemas en el aprendizaje. De esta manera, se destaca la importancia de las posiciones que asumen los/as docentes para posibilitar ese proceso.

En principio, tener conocimiento sobre las situaciones de maltrato que vivencia alguno/a de sus estudiantes permite comprender el desinterés del niño/a en el aprendizaje y supone

estar atento/a para poder escuchar y registrar el lenguaje con el que él o la estudiante manifiesta su sufrimiento en ese momento.

Estos aspectos se observan en el discurso de las docentes, es decir, afirman que las situaciones de violencia influyen de tal forma que implica todas las posibilidades del niño o niña de aprender: *“hasta que se solucione eso que vivencia o vivenció, el problema ‘se arrastra’”* o no tiene una *“evolución normal en sus aprendizajes”*.

Sin embargo, a pesar de esas situaciones, es necesario repensar modalidades de enseñanza, proponer otras estrategias de trabajo, intervenir junto al equipo directivo y asegurar el bienestar del o la estudiante sin descuidar el proceso de aprendizaje. Es decir, no solo sostener el discurso: *‘no está disponible para el aprendizaje’* sino pensar que más allá de esa situación, sin dejar de considerarla, él o la estudiante, debe aprender.

Además, hay docentes que en su discurso señalan la influencia del maltrato en los procesos de aprendizaje y sostienen que es muy difícil aprender cuando se vivencian situaciones de violencia porque los/as estudiantes se encuentran con miedo y nerviosos, pero, a pesar de eso, se afirma la posibilidad de aprender:

“Y sí influye, influye en el aprendizaje. Porque no se puede lograr aprendizajes con un niño que tiene su cabeza en otra cosa, que está constantemente pensando o atemorizado o ‘si hago mal esto llego a casa y me pegan, si hago mal me ponen una nota en el cuaderno’ y eso implica una paliza, implica una penitencia, un encierro... entonces ves niños atemorizados, nerviosos y es difícil por ahí que puedan aprender. (...) Aprende más lento que el resto por estas dificultades.” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora)

“Y obviamente son niños y eso influye el 100% en lo que es el aprendizaje. Me ha tocado niños que están totalmente bloqueados, no aprenden. Y uno dice: ‘¿Qué le pasa que no aprende?’ y bueno, después uno indaga, investiga lo que puede, y el niño que empieza a tomar confianza y empieza a contar, y bueno, uno dice, ‘no está aprendiendo a hacer las cosas porque obviamente es golpeado’. (...) Tienen otros ritmos de aprendizaje. Adquieren conocimiento, no de la misma manera que un niño que tiene contención, que si se equivoca no importa, que sabe que del error van a aprender... Ellos no se permiten esa parte del error. Entonces eso... aprender sí tienen que aprender, pueden aprender. Es más, aprenden.” (Pa. 50 años. Entrevista n°5. 7° grado)

Las docentes en sus discursos coinciden en que las situaciones de maltrato infantil inciden en el aprendizaje. Estas vivencias “tilda” a los/as estudiantes, los/as “bloquea”, construyen

aprendizajes de manera “más lenta”, en otros tiempos y también existe cierta dificultad para prestar atención a los contenidos escolares propuestos.

4.4. Dificultades de aprendizaje frecuentes que se presentan en niños/as víctimas de maltrato infantil.

En estudiantes víctimas de maltrato infantil se presentan dificultades de aprendizaje que resultan frecuentes. Estas no solo se reflejan en el aprendizaje de los contenidos curriculares sino también en aspectos actitudinales que se reiteran en la cotidianeidad escolar. Por un lado, ante la pregunta sobre dificultades que se registran en algún área específica o sobre algún contenido curricular particular, las docentes sostienen que existen constantes como la escritura, la resolución de situaciones problemáticas, la comprensión lectora:

“La escritura es algo que manifiesta el chico y uno lo nota. La parte de caligrafía es muy puntual en ese aspecto (...) por ejemplo, un chico que fue violentado o emocionalmente fue afectado, la letra de él no es igual todos los días. (...) Hay rasgos, trazos, en la escritura que varían en la normalidad de todos los días (...) La prolijidad del cuaderno, hojas sueltas, en el espacio también, esto de acomodarse en el espacio en la carpeta o en el cuaderno también es pauta de muchas cosas, porque él no tiene un orden.” (P. 53 años. Entrevista n°1.5° grado)

“A veces en la propia letra, en su cuaderno. Hay veces que uno observa los cuadernos y venís viendo una prolijidad o venís viendo una letra medianamente prolija, ordenada, en su renglón y de repente ese niño comenzó a ampliar la letra, comenzó a escribir o a pintar cosas que antes no las hacía o a utilizar colores, bueno, son signos que te llaman la atención. (...) se refleja mucho en el área de Lengua (...). Les cuesta esto de razonar, de la comprensión, tal vez tenga que ver con que su cabeza no está volcada ahí, en su escritura. Sí, por lo general, en el área de Lengua.” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora)

“Por ahí puede llegar a ser una constante la resolución de situaciones problemáticas. (...) La escritura es pobre, acotada, no respetan el planificar, el revisar lo escrito, el hacer borradores. Es como que, en parte, quieren terminar para cumplir. (...) Sí, en los procesos de escritura y en la resolución de situaciones problemáticas es donde más se nota.” (Pa. 50 años. Entrevista n°5. 7° grado)

Se infiere una dificultad constante en el aprendizaje de los contenidos escolares y específicamente aquellos que involucran a la escritura, la caligrafía, la producción y comprensión de textos, como así también contenidos que implican la expresión por medio del

recurso de la letra se ven obstaculizados ante estas vivencias, siendo así, algo que llama la atención y no pasa desapercibido ante la mirada de las docentes entrevistadas.

No se trata de dificultades que puede atravesar cualquier/a niño/a en su proceso de aprendizaje, sino que se perciben cambios de un día a otro, observan los cuadernos y carpetas, el orden, la prolijidad, el trazo, la concreción o no de las tareas, entre otras cuestiones, transformándose en aspectos de interés y seguimiento diario por parte de las docentes. Ellas expresan: *“hay rasgos, trazos, en la escritura que varían en la normalidad de todos los días”*, o también: *“hay veces que uno observa los cuadernos y venís viendo una prolijidad o venís viendo una letra medianamente prolija, ordenada, en su renglón y de repente ese niño comenzó a ampliar la letra, comenzó a escribir o a pintar cosas que antes no las hacía o a utilizar colores”*.

Otra docente, menciona cuestiones que se manifiestan en el cuerpo como así también en las áreas especiales: el deporte, la Música, el Arte y la expresión:

“Primero, uno estudia mucho el lenguaje del cuerpo como docente (...) Hasta... no sé, chicos que dibujan, se expresan a través del arte (...) Se ven más en el área de Lengua y todo lo que tenga que ver con lo social o la comunicación. Ahí se nota más que en el área práctica, que es la Matemática, por ejemplo. (...) Por ahí vos ves chicos muy bloqueados en las áreas, pero por ejemplo en el área de Plástica ellos pueden expresarse y es en la única área, o en el área Deportiva, o de Música.” (D. 47 años. Entrevista n°2. 7° grado)

La escritura es un contenido que presenta constantes dificultades en su adquisición, Baraldi (2002), la define como una construcción de un sistema de simbolización gráfico. Y agrega que:

Su aprendizaje implica un comprometido proceso de creación, experimentación y reflexión. (...) Es un saber que se construye desde muy temprano, aprendizaje que remite a toda una trama de anteriores aprendizajes, de anteriores trazos. Es un momento de gran actividad intelectual y psíquica en el que no están ausentes cuestiones lógicas, psicogenéticas, lingüísticas y afectivas. Momento en el que se evidencia cuanto de búsqueda, de deseo y de renuncia hay en todo aprendizaje genuino. (...) El sistema de la lengua escrita lo construye cada sujeto con la mediatización del mundo y requiere tanto de la transmisión social como de una

constante reflexión por parte del sujeto. (...) Al aprender a escribir, cada niño despliega un proceso de producción que tiene lógica propia, que está en íntima conexión con otras circunstancias lingüísticas y psicosociales. (...) Escribir es una construcción subjetiva que le pertenece a cada individuo en un tiempo y un espacio personal. (...) Este tránsito es una de las etapas de mayor trabajo y producción de la historia escolar de cada niño (pp. 137-138).

Se comprende que el aprendizaje de la lectura y la escritura implica una disposición por parte del o la estudiante, consiste en una construcción que involucra marcas, trazos singulares, aspectos lingüísticos pero también afectivos, vinculares, constitutivos del sujeto, requiere de cierta actividad psíquica, tiempos y espacios personales, trabajo y producción, es decir, no es un aprendizaje automático, espontáneo o que se accede a través de la copia o la imitación sino que es necesario una interacción con el objeto, y por ejemplo, al hablar de niños/as que vivenciaron situaciones de maltrato infantil y en relación con lo que las docentes señalan, surge el interrogante acerca de ¿Cuál puede ser la disposición que tiene un o una estudiante víctima de maltrato para aprender a escribir?, ¿Cómo puede libidinizar la lectura o la escritura cuando, al mismo tiempo, está pensando en tramitar aquello tan traumático: un golpe, un abuso sexual, un maltrato psicológico?

Así, resulta interesante la relación que se establece entre el maltrato infantil y el proceso de aprendizaje de la escritura, en tanto contenido curricular que, según las docentes entrevistadas, presenta mayor dificultad en su apropiación. Y esto se debe, como se mencionó previamente, a la necesidad de la presencia activa del sujeto para aprender a escribir y su disposición que en ese momento y espacio no está disponible o no resulta ser, tomando los aportes de la autora, un 'momento apropiado'.

Se infiere que desde las posiciones docentes posiblemente no se establecen las condiciones pedagógicas apropiadas: no contemplar lo que ese o esa estudiante vivencia fuera de la escuela y, por ejemplo, al insistir en que se debe aprender cierto contenido, en un cierto

tiempo transforma ese aprendizaje tan importante en un momento traumático para él o la estudiante.

Por otro lado, respecto de los aspectos actitudinales, las docentes entrevistadas afirman que registran cambios. Se sostiene que existen actitudes violentas, agresivas, transgresoras, insultos y una mala relación con el sexo opuesto. O caso contrario, niños/as muy sumisos/as, tímidos/as y callados/as:

“Sí, yo creo que cada niño, si tiene un maltrato, se expresa de diferentes maneras (...) cada niño es una personita que tiene sus características, sus formas, sus actitudes, hay muchos que son (...) introvertidos (...) Y generalmente el chico que podría llegar a hacer esto de expresarse de forma violenta, porque como él es maltratado violentamente, él lo puede manifestar de esa forma acá en la escuela. O gritando a la otra persona, sin darse cuenta. (...) Sí, las actitudes, fuera de lo cotidiano, o porque falta mucho. (...) Y esto, como yo te decía, estar muy hacia adentro” (P. 53 años. Entrevista n°1. 5° grado)

“Bueno, de un extremo se pueden ir al otro. Niños (...) muy sumisos, muy tímidos, que hablan muy poquito y está el otro, por ejemplo, que pega, transgrede todas las normas, quiere llamar la atención, es deambulador. Ahí no hay una constante de que el comportamiento es el mismo” (Pa. 50 años. Entrevista n°5. 7° grado)

Las docentes entrevistadas manifiestan, por un lado, niños/as que actúan con otros la violencia que recibieron y, por otro lado, estudiantes que adoptan una posición sumisa, tímida y miedosa ante ruidos y movimientos de otros/as.

Se considera que los/as niños/as víctimas de maltrato infantil se presentan en las escuelas a través de sus cuerpos, comportamientos, actitudes, malestares, inadecuaciones, sobreadaptaciones y fracasos. En este sentido, Baraldi (2002), sostiene que:

El campo de la educación es un lugar donde no solo el sujeto puede enfermarse sino además mostrar allí sus dificultades de manera tal que otro pueda verlas. (...) El hecho de que la infancia sea un tiempo de despliegue y desarrollo de potencialidades hace que signos tales como “no lee”, “no dibuja”, “no razona” puedan ser considerados indicadores que lleven a la consulta cuando cuestiones más cruciales de la constitución subjetiva no pudieron ser vislumbradas. (...) Generalmente la desconexión o el aniquilamiento de un niño no impulsan a los adultos a consultar por él, mientras que si algo lo ubica por fuera o por debajo de las adquisiciones estandarizadas esto si frecuentemente producirá movilidad (pp. 47-48).

Desde los aportes de la autora, los/as estudiantes se presentan en la escuela y encuentran allí un lugar para mostrar aquello que los/as hace sufrir. A diferencia de, por ejemplo, el aburrimiento, el miedo o la timidez, las dificultades en ciertos contenidos curriculares como así también los cambios actitudinales imprevisibles son aspectos que llaman la atención de los/as adultos.

Las actitudes como timidez o miedo resultan ser ‘normales’ en niños/as de cierta edad o pasan desapercibidas, pero cuando se repiten e involucran dificultades en los aspectos curriculares, se considera que hay algo que se encuentra por fuera de lo esperado, no resultan ser aquellas, según la autora, ‘adquisiciones estandarizadas’. Es decir, se trata de aspectos que son mostrados por los/as estudiantes y llaman la atención, preocupa y moviliza el accionar por parte de docentes.

En el mismo sentido, otra docente agrega información sobre el trato con el sexo opuesto y con la autoridad:

“Desde incontinencias fisiológicas desde llantos de la nada, desde una situación evasiva o desde cuando tienen actitudes muy violentas que vos sabes, o sea, el chico no es violento porque sí, algo hay. (...) La violencia extrema, la agresividad, los insultos, el trato (...) donde hay un padre golpeador, el trato que tienen ellos con las compañeras, la mirada hacia la mujer. O al revés, por ahí ves una mamá muy fuerte, entonces como es su conducta y su relación con el sexo opuesto. Se ve reflejado por ejemplo en el trato con la autoridad, hay chicos que no tienen autoridad (...) no reconocen al docente como adulto” (D. 47 años. Entrevista n°2. 7° grado)

A los cambios actitudinales nombrados anteriormente por las docentes se agregan otros que resultan significativos: incontinencias fisiológicas, llantos repentinos, agresividad extrema, insultos, violencia hacia el sexo opuesto y falta de respeto hacia la autoridad.

Baraldi (2002), afirma que estas actitudes nombradas tampoco son las esperadas para un niño/a en etapa escolar ya que no posibilitan ni favorecen el aprendizaje.

Casado (2008), destaca que la familia es la que posibilitará o no, el camino hacia la estructuración subjetiva. Por esto resulta importante conocer acerca de qué marcas, huellas, significantes constituyen el cuerpo de ese/a estudiante y el lugar que ocupa la lengua materna

permite comprender la influencia en el aprendizaje. Si bien no se trata de saberes o información que pueda o deba acceder un o una docente, es interesante tener en cuenta que estos aspectos actitudinales y las dificultades que se presentan en relación con los contenidos curriculares muestra aquellas marcas, significantes, huellas que constituyeron a ese/a sujeto y las presenta en la escuela. Cuando él/la docente observa y lo relaciona con la violencia, es necesaria una intervención porque se está vulnerando un derecho que obliga el accionar docente.

En este sentido es importante el lugar que asumen las docentes entrevistadas ya que son quienes detectaron situaciones de maltrato a través de la observación, de la corrección de los cuadernos, de prestar atención día a día a cómo llega a la escuela cada niño o niña. Paggi (2016), plantea que:

Si (...) la mirada atenta y empática de los adultos de la escuela no solo ve indisciplina, provocación o desinterés, sino a un niño que no está pudiendo disponerse al aprendizaje, que no recibió aprendizajes sociales primarios que le permitan resolver el conflicto sin recurrir a la violencia, que no encontró otros mecanismos para hacerse presente que no sean disruptivos, que trae asignado el rol del “peor de todos” y lo ejercita, tal vez la escuela pueda convertirse en el quiebre de una carrera de victimización (p. 96).

Las actitudes que los/as estudiantes muestran en las escuelas tienen una significación, un sentido y no se trata de un berrinche, un ‘mal día’ o una situación disruptiva del momento, sino que son vivencias cotidianas, sin abordar y que interfieren en el aprendizaje del niño/a y, por lo tanto, es necesario que los/as docentes actúen, para así, tomando los aportes de la autora ‘convertirse en el quiebre’, mostrar que otra realidad y otras formas son posibles.

4.5. El maltrato infantil, ¿un obstáculo en la práctica docente?

El maltrato infantil no es un obstáculo a la hora de enseñar. Sin embargo, a partir de la influencia de esa situación en el aprendizaje, se interrogó a las maestras acerca de si esas

vivencias se convierten en un obstáculo o no. Al respecto, coinciden en que no lo es:

“No, no se convierte en un obstáculo, sí se convierte en una situación en la que vos tenés que buscar un montón de recursos nuevos (...) empiezas a buscar y a veces es frustrante porque como la situación pasa por lo emocional, al no estar resuelto (...) por más que busques recursos, hay contenidos que el chico no está todavía como para recibir, entonces es bueno, ¿Qué le doy?, ¿Por dónde voy? (...) bueno, le interesa Matemática, bueno le doy Matemática. Y los otros contenidos... en este momento no está como para los otros contenidos (...) su grado de atención lo puede por ahí... enfocar en Matemática y bueno, si es eso lo que puede, por lo menos que eso pueda” (D. 47 años. Entrevista n° 2. 7° grado).

“No, (...) yo creo que no es un obstáculo (...) para decir bueno ‘no aprende por esto’ (...) o ‘no puedo llegar por esto’, uno siempre trata y busca la manera de llegar, la manera de que ese contenido sea apropiado, por eso se busca las diferentes formas, no puede de esta forma probemos con esta otra, no puede desde lo convencional, se hará desde otras maneras (...) siempre uno va buscando diferentes formas, lo importante es llegar a que ese nene o nena se apropie de ese aprendizaje que vos querés impartir” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora).

“No, pero hay que ocuparse. Más que nada por una obligación civil que tenemos, debemos ocuparnos, no es algo que pase desapercibido (...) El niño se convierte en un desafío, para buscar otras herramientas, otras estrategias para llegar hasta él. Es para ocuparse” (A. 36 años. Entrevista n° 4. 3° grado).

“No. Para nada. No es un obstáculo, al contrario, ahí le pongo más ganas (...) por ahí es un desafío, pero positivo, de decir, a ver vamos a apostar a más, pero bueno, uno tiene que saber que con lo que le pasó al niño no fue para nada favorable.” (Pa. 50 años. Entrevista n° 5. 7° grado).

Una coincidencia general es que un/a estudiante víctima de maltrato no obstaculiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje, pero implica un esfuerzo por parte del/la docente. Requiere pensar planificaciones personalizadas, formas de evaluar, mayor preocupación y otras estrategias de trabajo.

Otra docente entrevistada ante la misma pregunta menciona la falta de material didáctico como obstáculo a la hora de enseñar:

“En esto de la violencia sí, lo que sí, a veces, la situación económica que se está viviendo últimamente, a pesar de que en esta escuela los padres son muy colaboradores con el maestro (...) pero a veces el maestro tiene que buscar de la galera, el material didáctico más que nada, a eso me refiero. (...) Es como que el docente necesita una amplitud, porque si no, el niño se aburre, esto de copiar y copiar y copiar, o fotocopia, fotocopia, fotocopia.” (P. 53 años. Entrevista n° 1. 5° grado)

Si bien todas las docentes entrevistadas coinciden en que tener un/a estudiante víctima de maltrato infantil no se convierte en un obstáculo a la hora de enseñar, se reconoce como una

situación compleja dentro del espacio escolar, vivenciar día a día los cambios actitudinales que presenta el niño/a cuando él/ella y su familia recibe información sobre la intervención realizada por la/el docente. Al respecto, dos de las docentes entrevistadas manifiestan que:

“Hay casos que el mismo chico cuando vos haces una denuncia, te cuenta y vos lo expones, es como que te rechaza al principio y después se va acercando de nuevo, porque es obvio.” (D. Entrevista n°2. 7° grado. 47 años).

“La madre obviamente le dijo y ella se sintió que yo la había... había hablado. Entonces hubo ahí un lapso de tiempo en el cual le costó vincularse conmigo, me tuve que acercar, hablar con ella, decirle que lo que había hecho era para el bienestar de ella (...) Que no era que yo quise contar algo que ella me había pedido que por favor no se lo contara a nadie” (Pa. 50 años. Entrevista n° 5. 7° grado).

A partir de estas consideraciones, se afirma que denunciar situaciones de maltrato infantil no es una opción sino una obligación, y si bien existen casos en donde, o no se detectan o se las oculta, se reconoce que las denuncias legales posicionan a los/as docentes en un lugar de desprotección, expuestos a diversas violencias, malos tratos y rechazos temporales por parte del/la estudiante en cuestión y sus familias.

Resulta pertinente citar observaciones efectuadas como parte del trabajo de campo de la presente tesis respecto de las posiciones docentes que se asumen ante tres casos distintos de niños/as víctimas de situaciones de maltrato y cómo influye en el proceso de aprendizaje de cada niño/a.

Por un lado, en las observaciones áulicas realizadas en 7° grado, se registraron dos posiciones docentes distintas frente al proceso de aprendizaje de una niña y de dos varones hermanos⁶.

En primer lugar, frente a la niña asume una posición de maternaje, la cuida y acompaña en todo momento. Respecto de la modalidad de resolución de la tarea de la estudiante es

⁶ Es importante mencionar que la docente tiene una interpretación sobre qué les sucedió a los/as estudiantes: sobre una niña comenta que vivenció situaciones de abuso sexual y que ella (docente) junto a la institución escolar realizaron la denuncia. En cuanto a dos niños (hermanos) sostuvo que sus familiares tienen problemas con la ley (están detenidos) y que frecuentan situaciones de violencia.

interrumpida. La niña tarda mucho tiempo en comenzar a copiar desde el pizarrón, se distrae con conversaciones de sus compañeros/as, mira hacia adelante y observa un punto fijo, deambula entre las mesas y vuelve a su asiento. Recién en ese momento copia del pizarrón. En ocasiones, mira a sus pares que están sentados a su izquierda y sigue copiando. La docente se acerca y le señala sobre la tarea, incentiva a que la concrete y le repite la consigna, si no sucede de esta manera, la niña demora en hacerla. En este sentido, resulta pertinente la pregunta: Desde esta posición docente de maternaje, ¿Qué posibilidades se le otorgan a la niña para construir aprendizajes?

Si se afirma que, para aprender, según aportes de Baraldi (2002), resulta necesario barrar al Otro, mostrar que hay algo que falta, que no todo se sabe, ¿Qué posibilidades de construir aprendizajes tiene esta niña si la docente todo el tiempo intenta cubrir las faltas? Es decir, la cuida, la protege y la ayuda por ser víctima de malos tratos, genera una relación de dependencia, en la que la niña no hace sino está la docente, no pregunta porque la docente responde todo de antemano, no tiene dudas ya que la maestra le explica muchas veces y de forma personalizada, incluso no necesita útiles escolares, la docente le presta los suyos.

En este sentido, resulta pertinente hablar del vínculo educativo. Tizio (2005), al respecto sostiene que:

El vínculo educativo es del orden de lo particular, con cada sujeto es un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones. El educador encarna una oferta que en general se toma como si fuera solamente de contenidos concretos. Pero la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales. (...) Del lado del educador, implica tolerar un cierto no saber, sin duda que debe saber sobre su especialidad (...). No sabe sobre el sujeto, sobre sus intereses ni sobre qué es lo que se transmite, ni sobre la apropiación que hará el sujeto y en qué tiempos (pp. 172-173).

Se infiere que esta docente no le otorga un lugar a la falta para que la niña se vea obligada

a preguntar, dudar, cuestionarse y movilizarse por ella misma para construir sus aprendizajes. Desde esta posición docente se le ofrece todo, menos la autonomía y la posibilidad de buscar por sí misma las respuestas. No existe ese vacío que permite interrogar y dar lugar a la particularidad de la niña, sus intereses y deseo. Se considera que esta docente, desde su posición, obstaculiza el proceso de aprendizaje de la estudiante.

En la misma línea, la autora afirma que el vínculo educativo que se establezca con cada estudiante siempre es nuevo, del orden de lo particular e incluye transformaciones. Así, se registra en el mismo salón de clase, un segundo caso en el que la maestra asume una posición diferente en relación con un niño que también vivenció situaciones violentas en su hogar.

Se trata de un estudiante que dentro de la escuela hace lo quiere: entra y sale del aula, no respeta los momentos de la clase, no participa, molesta a los/as compañeros con comentarios, los/as distrae con objetos, simula golpes a la maestra, entre otros.

La docente asume una posición distinta de aquella maternal con la niña. En este caso ignora al niño, no se establecen los mismos límites y pautas de convivencia escolar como sí hace con el resto del grupo, lo deja solo en su problema y en su comportamiento. Desde esta posición, ¿Qué posibilidades encuentra este niño para construir sus aprendizajes?

En este sentido, Tizio (2005), afirma:

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 (...) (p.175).

La autora afirma que desde una posición de rechazo (como la que ocupa la docente) no se puede generar el interés por aprender en este estudiante porque es, en primer lugar, la docente quien no está interesada, motivada y causada por lo que le sucede y hace el estudiante. Así, desde el rechazo, no se le otorga al niño la posibilidad de adueñarse de los contenidos

pedagógicos, se le niega la oferta educativa y se impide que el estudiante encuentre su lugar.

Si bien, como afirma Tizio (2005), el sujeto puede decir que no a esa oferta educativa, a ese legado cultural que le ofrece la escuela, en este caso ni siquiera se observa esa negación porque por parte de la docente no hay oferta.

Se infiere que esta maestra frente a situaciones de maltrato infantil y respecto de la construcción de aprendizajes asume dos posiciones diferentes. En la primera (posición de maternaje) se genera una dependencia que le impide a la niña barrar a la docente, no puede dejarla en falta porque la maestra no lo permite.

En segundo lugar, desde aportes de Baraldi (1999), se considera que el aprendizaje debe ubicarse entre el sujeto y el Otro y que siempre parte de una demanda e implica una renuncia para generar algo mejor (investigar, construir aprendizajes y acceder a la cultura), ¿Qué aprendizajes se le demanda a un niño al que se ignora, se prefiere ‘hacer como si nada pasara’ en lugar de asumir la responsabilidad y el compromiso de dudar, preguntar, pensar sobre los intereses, tiempos, acerca del momento que está atravesando, etc.? Se infiere que, desde esa posición docente, al asumir esa responsabilidad, se trabajaría para promover la adquisición de aprendizajes.

Como sostienen Vassiliades y Southwell (2014), las posiciones docentes se construyen en el día a día y ante cada situación social y educativa en las que sus prácticas se desarrollan. Los autores señalan que en esa construcción influye el modo en el que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella.

El planteo realizado admite suponer que la docente asume posiciones distintas ante los/as estudiantes víctimas de maltrato infantil. Cada caso se asume, se piensa y se vive de manera diferente y, por lo tanto, la práctica que se concreta con cada uno no es igual, según aportes de los autores.

En otra escuela se realizaron observaciones áulicas en 2º grado. En el registro se advierte que la docente interpreta la dificultad del niño y asume una posición en relación con sus aprendizajes. Afirma que se trata de un niño que vivenció situaciones de violencia no directamente hacia él, sino hacia su madre, que dejaron secuelas físicas y psicológicas en ambos. Y afirma que al niño: *“hay que tratarlo con extremo amor”*. (Observación nº1. 13/11/19. Primer recreo)

Dentro del aula, la relación entre la docente y el estudiante se describe de la siguiente manera: el niño llega y si la maestra no le dice nada, el mismo elige donde sentarse y lo hace en el último banco de alguna fila. En cambio, cuando la maestra le indica, se sienta al lado del escritorio. El niño trabaja con adecuaciones de contenidos, es decir, mientras el grupo de estudiantes tiene contenidos curriculares de 2º grado, este alumno aprende contenidos que pertenecen a 1º grado. Por este motivo es que solo se le pide que copie del pizarrón la fecha (letra imprenta mayúscula) y luego, se le dan distintas fotocopias para que las pegue en su cuaderno y las complete.

El niño se comunica con la docente siempre y cuando ella se acerque a él, no la llama cuando se le presenta alguna duda ni comienza a resolver las actividades si ella no está sentada o trabajando con él y le insiste para que lo haga. Excepcionalmente, cuando quiere salir al baño, él mismo se acerca y le pregunta a la maestra si puede hacerlo.

La posición que la docente asume en este caso se describe como una maestra que está atenta no solo al niño, sino también al resto de los alumnos. Se infiere que el estudiante, sin la presencia de la docente, no resuelve. En el aula, cuando la maestra explica, él no está atento a la explicación, mira a sus compañeros/as o hacia los costados, cuando se le pregunta algo específico sobre un tema que se abordó grupalmente, no participa con preguntas o comentarios que impliquen elecciones personales. Se distrae fácilmente con algunos útiles escolares que tiene a su alcance, como un lápiz, una regla o también con una cuchara.

Si bien existe una dificultad para concentrarse en la explicación de la docente, cuando ésta se acerca y le habla de forma personalizada el accionar es otro. Necesita que se le repitan varias veces las consignas para que las comprenda y pueda resolver. Si bien se utilizó como estrategia sentar al niño al lado del escritorio, no fue suficiente. Se necesita más atención, lograr interés por parte del niño y tolerar sus tiempos. Por ejemplo, al estudiante le resultó útil resolver una actividad y usar material concreto:

“El niño tenía que escribir la letra L. la maestra le pregunta cuál era la L. él dice no saber. La docente le dice que la letra L es la de la palabra “lentes”. Lo invita a buscar el dibujo de unos lentes en el abecedario que está colgado en el aula. El niño acepta y lo busca. Cuando la encuentra, vuelve y resuelve en su cuaderno. Tiene que continuar, la maestra lo ayuda repitiéndole varias veces una sílaba de una palabra para que el niño reconozca que letra debe escribir. Por ejemplo, “elefafafafante” para que reconozca la letra F. El niño parece estar entusiasmado con la tarea siempre y cuando haya un adulto al lado ayudándolo. Cuando se lo felicita porque escribió correctamente se pone muy contento y abraza a la maestra. Cuando ella se retira de su lado, él comienza a deambular, mira un punto fijo o toma un objeto y juega con él” (Observación n°3. 20/11/19, hora de Lengua).

El uso de material concreto fue una propuesta de la docente, a ella se le ocurre que el niño, para recordar cómo era una letra, la busque en un abecedario colgante que había en el aula. El niño responde positivamente a la propuesta docente y se motiva al trabajar junto a ella. En otra de las observaciones realizadas se registró lo siguiente:

“B. abre su cuaderno y solo, le pregunta a la maestra dónde poner la fecha. Ella se acerca y le hace una cruz en el cuaderno. Él comienza a copiar. La fecha está escrita en cursiva y la consigna (que no es la misma que realiza él) está escrita en imprenta mayúscula. (...) Le copia la consigna: “COMPLETO LAS PALABRAS” y le indica que copie. B. con insistencia, copia. Mientras el niño copia, la maestra sigue explicando al resto del grupo. (...) La docente se acerca y le indica que pinte los dibujos de la fotocopia. (...) Le corrige la actividad. También le indica que termine una fotocopia que no había terminado antes. (...) Se acerca y le copia otra actividad en el cuaderno: ‘pintar con color azul las palabras largas y con rojo las palabras cortas’. La maestra comienza a dar Matemática. Le avisa a B. que ya lo va a ayudar. Mientras la maestra copia y explica, el niño está tirado en el piso jugando a ser ‘una patineta’ (moviéndose para adelante y para atrás). En un momento el niño sale del aula, sin pedir permiso y al ratito vuelve a entrar. Cuando entró, la maestra lo ve, pero no le dice nada. Ella llama a B y a A. y les da un juego de mesa. En el juego tienen que hacer sumas simples y encontrar el resultado. Ambos parecen disfrutar mucho el juego. (Observación n°3. 20/11/19. Hora de Lengua y Matemática)

En una misma jornada se le propuso al niño seis actividades distintas. Para empezar, escribir la fecha implicó para el estudiante imitar el copiado del pizarrón, ya que era una letra

que todavía no aprendió (cursiva). Luego, las siguientes propuestas pedagógicas si bien tienen relación entre ellas (son actividades de Lengua, escritura de palabras cortas y sencillas) no logró terminar una actividad que se le entregó otra nueva. Se observa que, en el área de Matemática, a este niño y a otra niña les propuso un juego: la docente les dijo la consigna y siguió trabajando con otros/as estudiantes. En ningún momento se acercó y observó cómo estaban jugando. Cabe destacar que la niña produce una modificación en el juego: juntar todos los números que sean iguales, cambio que la docente no notó.

El niño, cuando la maestra puede sentarse y trabajar junto a él, muestra predisposición, pero necesita la presencia física y permanente de la docente. En este sentido, desde esta posición docente, ¿se favorece la construcción de aprendizajes?

Resultan pertinente los aportes de Giraldi (2007), quien afirma que:

La escuela es una institución que se acopla a la función simbólica en la educación y socialización del niño hecha por su familia (...) De modo que la escuela reúne modelos de familia multifacéticos y distintos para los niños. De allí que resultan reales las preocupaciones de los docentes acerca de la tarea imposible de educar a todos los niños por igual, y de la dificultad de que los proyectos educativos logren provocar el aprendizaje de todos los niños si no se aloja la diversidad de las subjetividades en juego (p. 54).

Se infiere que, si bien se proponen actividades (distintas del grupo) adecuadas a sus posibilidades, otros contenidos pedagógicos, se le ofrecen algunos materiales concretos y una ayuda por parte de la docente, esto no es suficiente. La maestra en su trabajo diario atiende 'un rato a cada estudiante' y eso también con el niño en cuestión, es decir, el trabajo áulico es con todos/as igual.

Los aportes de la autora indican que es imposible educar a todos/as de la misma manera, se requiere atender a la diversidad de subjetividades que se presentan en las escuelas para lograr la construcción de aprendizajes. Por ejemplo, este estudiante en ese momento, requiere de un

trabajo personalizado, de uno a uno, para que se concentre en la tarea y utilice los recursos y tiempos que necesita para aprender.

Es decir, el planteo realizado admite suponer que esta posición docente que se asume no obstaculiza la construcción de aprendizajes, pero la atención que se le otorga al niño es la misma que se le da al resto del grupo, y en ese momento, ese estudiante no presenta los mismos tiempos y posibilidades de aprendizaje que el resto del grupo y requiere otro tipo de interacción con la docente.

En este sentido Giraldi (2007), sostiene que el/la docente sabe que cuando un niño/a presenta dificultades en el aprendizaje o problemas en la conducta es porque algo sucede y el/la estudiante lo puede manifestar de esa forma. Así, la autora afirma que es responsabilidad del/la docente comunicar a la familia ese sufrimiento para que esta colabore en una consulta a un/a psicoanalista, psicopedagogo/a, psicólogo/a o quien corresponda.

Además, la autora agrega que lo contrario a este accionar sería ‘lavarse las manos’ y solo echar culpas a la familia por el comportamiento del niño/a, cayendo en reduccionismos psicológicos de creer comprender lo que le pasa.

Se insiste en la importancia de que los/as docentes puedan alojar las múltiples subjetividades que se presentan en las escuelas para evitar prácticas homogéneas, que no atienden la particularidad de cada estudiante. Más adelante la autora propone:

Acoger la subjetividad de un niño es lo contrario de imponerle sanciones, soportarlo o comprenderlo. (...) Alojjarlo es tenderle una mano al niño en la dirección de que él pueda tener la posibilidad de hablar de las cuestiones que lo inquietan en el lugar apropiado (p. 103).

Se destaca la importancia de considerar las particularidades de cada estudiante, con el objetivo de comprender cuando se presentan dificultades. Alojjar la subjetividad significa brindar posibilidades para que los aprendizajes puedan construirse, otorgar herramientas para hablar sobre lo que inquieta y no solo quedarse en la posición de ‘como sufrió maltrato

infantil entonces no aprende/ no puede/ no presta atención.’ Caer en reduccionismos de este tipo significa mirar para otro lado, hacer como si nada pasara y creer que las situaciones de violencia impiden que el aprendizaje acontezca.

Alojar la subjetividad significa atender a eso que él o la estudiante expresa y a partir de ahí, buscar ayuda en la familia u otras instituciones que se consideren pertinentes.

4.6. Algunas conclusiones preliminares.

El análisis realizado en este capítulo permite comprender que las situaciones de maltrato infantil, desde la percepción de las docentes entrevistadas y desde las observaciones áulicas realizadas, provocan efectos en la vida de esos niños/as que lo vivencian.

Las conclusiones detallan algunas características que adoptan niños/as víctimas de maltrato y que manifiestan en las escuelas. Para empezar, se describe a los/as estudiantes como sujetos introvertidos/as, tímidos/as, miedosos/as, que piensan en otra cosa a la hora de resolver actividades. Otras particularidades son la imposibilidad de manifestar opiniones sobre gustos, intereses personales, decidir ante una elección, dificultades para establecer vínculos y para respetar a la autoridad escolar.

Janin (2011), los describe como niños/as apáticos/as, anestesiados/as, que construyen una coraza frente al mundo que resulta hostil y peligroso para su integridad, donde cualquier movimiento o ruido sorpresivo puede ser amenazante. La autora nombra algunos de estos efectos mencionados: repliegue narcisístico, déficits de atención, repetición activa o pasiva de la violencia, movimientos desorganizados, actitud vengativa frente al mundo, entre otros.

Se afirma que este tipo de vivencias violentas influyen en el proceso de aprendizaje de un niño/a. Al respecto, existen dos posturas: por un lado, algunas docentes sostienen que son estudiantes que piensan en otra cosa, que no les interesa aprender y que hasta que no resuelvan esas situaciones, no están disponibles para el aprendizaje. Por otro lado, docentes

señalan que el maltrato infantil si bien influye, no impide que un niño/a aprenda. Afirman que será necesario contemplar otros tiempos, ritmos y posibilidades.

A partir de ambas posturas, frente a la primera, surge el interrogante: ¿Cuáles son las posiciones docentes que se asumen para posibilitar el proceso de aprendizaje de ese niño/a víctima de maltrato infantil? Si se considera que hasta que no resuelva aquello, no va a aprender, entonces... en esa espera ¿Qué debería hacer el docente?, desde esas posiciones, ¿Se obstaculiza el aprender?

Frente a otra posición, las maestras modifican sus prácticas, buscan nuevas formas de enseñar a esos/as estudiantes, se enfocan en las posibilidades y tiempos de cada uno/a y se favorece así, el proceso de aprendizaje.

En el aprendizaje de contenidos curriculares se infiere que existen dificultades, como también se presentan en aspectos actitudinales. Por un lado, respecto de los contenidos, la dificultad radica en la escritura, la caligrafía, la producción y comprensión de textos, el orden y uso del espacio en el cuaderno/carpeta, el uso de colores, el trazo, entre otros.

Baraldi (2002), considera a la escritura como un proceso que requiere una disposición por parte del sujeto que aprende, influyen las marcas y trazos que lo/a constituyeron, singulares, afectivos y vinculares. También aspectos lingüísticos, un trabajo y producción que requiere de la actividad psíquica para interactuar con el objeto. Al respecto, surge el interrogante: ¿Cómo puede disponerse a aprender a escribir un niño/a que está continuamente pensando en tramitar aquello tan violento que vivió o vive?

Respecto de los aspectos actitudinales se observan dos posturas: en primer lugar, niños/as violentos/as, agresivos/as, transgresores/as de la norma, que no respetan la autoridad, etc. Y, en segundo lugar, niños/as sumisos/as, tímidos/as y temerosos/as frente a cualquier ruido o movimiento imprevisto.

Si bien las docentes coinciden en que el/la estudiante víctima de maltrato no se convierte en un obstáculo a la hora de enseñar, se registran, a partir de observaciones áulicas, tres posiciones docentes distintas que influyen en la construcción de aprendizajes de los/as estudiantes.

Desde una posición docente, se considera que no se deja en falta a la niña, y que después de tanto sufrimiento que vivió (abusos), hay que colmarla con aquello que, en este caso la docente, considera que es favorable.

Respecto de otra posición docente que ignora al estudiante, se infiere que tampoco favorece la construcción de aprendizajes porque no hay posibilidades de ofertar propuestas educativas desde el rechazo, la falta de atención a las manifestaciones del niño en la escuela y en el vínculo que establece con la docente y pares. Si la maestra no está interesada en el estudiante, este menos lo estará en lo que ella dice y transmite.

Desde una posición docente distinta a las mencionadas previamente, se infiere que se vincula con el niño al igual que con el resto de los/as compañeros/as, es decir, el niño es “uno más”. No se considera que desde este lugar se obstaculice el proceso de aprendizaje, de las tres posiciones nombradas, es la que más favorece la construcción del conocimiento, sin embargo, no deja de ser necesario un trabajo más personalizado con el estudiante, ya que, en ese momento, con su accionar, el niño manifiesta que lo necesita.

Es importante conocer las particularidades de los niños/as víctimas de maltrato, porque son vivencias que influyen en el aprendizaje y muestran dificultades y cualidades específicas que pueden observarse en las escuelas, ya que los/as estudiantes se presentan a través de su cuerpo, actitudes, comportamientos, modos de actuar y de aprender y todo esto no es observado solo por la/él docente, sino que también influye en el vínculo que se establece con ese niño o niña, en sus prácticas de enseñanza y en la posibilidad de facilitar el aprender en cada uno/a.

Capítulo V. Posiciones docentes: formas de actuar y estrategias frente al maltrato infantil.

5.1. Introducción.

En el presente capítulo se propone conocer las formas de actuar desde las posiciones docentes, específicamente las estrategias de acción que concretan y/o concretaron para acompañar a los/as estudiantes que sufren o sufrieron situaciones de maltrato.

Siguiendo el planteo de Fontán (1996), se define la posición docente como aquel lugar que marca, posibilita y condiciona al alumno/a e instaura el espacio de aprendizaje. Se propone que el/la docente actúa como posibilitador/a y afirma que:

Desde la posición docente no se trata de formar un niño creador, un pequeño artista, sino de posibilitar, que cada uno haga su propio proceso, una posibilitación que también es acompañamiento, porque es en la escuela donde más aparecen las denuncias enmascaradas en el fracaso (...) (Fontán. 1996, p. 20).

La posición tiene que ver con un/a docente capaz de posibilitar la emergencia de cada proceso de aprendizaje. A partir de esa posibilitación, se respeta y acompañan los procesos subjetivos. Vassiliades y Southwell (2014), sostienen que los y las maestros/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa. Esta construcción supone una particular lectura de esos problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución a partir de concepciones respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, entre otras particularidades.

La construcción de posiciones docentes implica formas de sensibilidad y modos en que los/as maestros/as se dejan interpelar por las situaciones y los/as “otros/as” con los/as que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan

“ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos, sino que se construyen en la relación (Vassiliades y Southwell. 2014).

Es decir, desde las posiciones docentes no solo es importante la interpretación de las situaciones con las que se enfrentan cotidianamente dentro de las escuelas y las dinámicas y estrategias que diseñan, sino también la forma en la que ellos/as responden y actúan frente a las vivencias de sus estudiantes y se “ponen a disposición” de esos/as otros/as con los/as que trabajan.

El planteo realizado hasta aquí, permitió analizar las posibilidades de acompañamiento docente a los/as niños/as víctimas de maltrato y los protocolos de acción que existen en las escuelas ante la detección de un caso.

5.2. Posibilidades de acompañamiento docente al niño/a maltratado/a.

A partir de entrevistas y ejes trabajados en capítulos previos, surge la construcción de una nueva dimensión de análisis: las posibilidades de acompañamiento docente a un niño/a víctima de maltrato.

Tomando los aportes de Fontán (1996) y de Vassiliades y Southwell (2014), se considera que las posiciones docentes tienen que ver con una construcción que surge -entre otras- a partir de la lectura de los problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución. Además, incluye formas de sensibilidad y diferentes modos que los/as maestros/as se dejan interpelar por los/as otros/as y se ponen a disposición de ello. (Vassiliades y Southwell. 2014) En la misma línea, Fontán (1996), afirma que desde la posición docente se debe actuar como posibilitador y así dar lugar a que cada niño/a haga su propio proceso. Esa posibilitación resulta acompañamiento.

Las docentes entrevistadas manifiestan que ante estudiantes víctimas de maltrato infantil,

utilizan determinadas formas de actuar para acompañar los aprendizajes y también procesos sociales de los/as niños/as dentro del ámbito escolar.

Estas formas de actuar se traducen en estrategias específicamente didácticas y en contenidos curriculares que refieren a la Educación Sexual Integral (E.S.I). En primer lugar, respecto de las estrategias didácticas, las maestras señalan:

“Yo como maestra tomo este cuidado de poner una notita, como para estimular ¿no? (...) Yo hace unos años, para bajar a veces el nivel, porque a veces vienen muy agresivos, muy charlatanes, una de las metodologías es los mandalas (...) lo que trato es esto del afecto, busco al alumno de otra manera (...) que sienta que hay otras personas que le tienen afecto, el hecho de abrazarlo, es desde el lugar no del abuso, sino del afecto, del cariño, el respeto hacia el cuerpo de él.” (P. 53 años. Entrevista n°1.5° grado)

“Y... tenés que ir adecuando (...) vas trayendo lo que le va interesando (...) Se convierte en una situación en la que vos tenés que buscar un montón de recursos nuevos. Porque vos venís con una planificación y te das cuenta que eso no, no va. (...) Bueno, le interesa Matemática, le doy Matemática. Y los otros contenidos... en este momento no está como para los otros contenidos (...) su grado de atención lo puede por ahí... enfocar en Matemática y bueno (...) Lo que se hace es tratar de tener una mirada integral y ver que puede hacer de lo otro como para que vos puedas por lo menos sacar algún concepto.” (D. Entrevista n°2. 7° grado. 47 años)

“Uno siempre trata y busca la manera de que ese contenido sea apropiado, por eso se buscan las diferentes formas, no puede de esta forma, probemos con esta otra, no puede desde lo convencional, se hará desde otras maneras, por ejemplo, nosotros tenemos talleres que trabajamos las emociones, entonces desde ahí lo expresan, imparten el conocimiento, o desde Informática, desde TICS (...)” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora)

Las docentes realizan una lectura sobre lo que ellas consideran que el/la estudiante necesita y proponen distintas estrategias: acompañar desde el afecto, modificar las actividades, retomar aquellos contenidos de interés para él o la alumno/a, el uso de mandalas para pintar, relajar, también los talleres y espacios de informática/TICS. Esto es considerado como formas de acompañamiento. Al respecto, resultan pertinentes los aportes de Nicastro y Greco (2009), quienes, a modo de hipótesis 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. Sabiendo que los propósitos siempre serán expresiones de principios políticos que actúan como ejes: 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. Al decir que se trata de un lugar, esto no solo equivale a referirse a un espacio físico, sino un espacio simbólico, en el cual el pensar y el hacer son operaciones obligadas (...) (p. 112).

El planteo de las autoras, permite entender por acompañamiento a un espacio no solo físico sino también simbólico que implica un encuadre (reglas, normas, pautas) en el que se despliegan dispositivos (estrategias, recursos, herramientas) con el fin de lograr cumplir propósitos. Así, el discurso de las docentes entrevistadas es considerado como un acompañamiento: se piensan y concretan estrategias, acciones, dispositivos para lograr propósitos, como podría ser: que el/la estudiante aprenda, garantizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sostener la trayectoria de los/as estudiantes, velar por el cumplimiento de sus derechos, entre otros.

Desde los aportes de Vassiliades y Southwell (2014), se afirma que las docentes entrevistadas “se ponen a disposición” de sus estudiantes, se implican en la búsqueda de actividades que los/as motiven y capten su atención. A la vez, se demuestra que el saber docente no es cerrado y que ante cada situación en la que un niño/a no aprende o presente dificultades ese saber se resignifica y reinventa con el objetivo de lograr los propósitos de enseñanza y de aprendizaje.

Respecto de las formas de actuar se hace referencia a la Educación Sexual Integral. Al hablar de la E.S.I., es importante mencionar que se trata de un derecho que tienen los niños, niñas, jóvenes y adolescentes y es una obligación de los/as adultos y del Estado velar porque este se cumpla. En el año 2006, el Congreso Nacional sancionó la Ley que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Nº 26.150), y responde al cumplimiento de la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (Nº 25.673). Al respecto de las posibilidades que otorga la E.S.I., las docentes sostienen:

“(...) Amplían su vocabulario, les da más seguridad y posibilidad de expresarse. Que a veces, puede ser que tengan miedo, entonces el hecho de ver algunos videos, ven el

tema del toqueteo o el maltrato, entonces ven y pueden expresarse de otra manera. (...) Los chicos es como que se animan. (...) Para mí la ESI abre posibilidad a la hora de expresar. (...) No es solamente la parte sexual, es todo el cuidado de nuestro cuerpo.” (P. 53 años. Entrevista n°1.5° grado)

“Yo creo que hoy las ESI nos permite esto, habilitar la palabra. Porque, cuando vos lo haces como un taller donde el niño puede expresar, porque si vos vas al interrogatorio el niño no lo habla, porque se siente interrogado precisamente y se siente como observado. Pero de manera natural, cuando ellos lo hablan y ven que al de al lado también le pasa lo mismo, se animan a contarlo.” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora)

“En una clase de ESI otra nena dijo que el tío la estaba abusando hace muchos años, de cuando ella era chiquita. Lo pudo, porque se habilitó el espacio en ESI y la nena de 12 años, lo dijo. (...) Y hace algunos años atrás, cuando estaba en 5°, también estaba dando ESI y (...) un varón, me contó que el hermano lo llevaba a una casa abandonada y que abusaba de él. Y después levanta la mano una nena y dice que el tío había entrado en estado de ebriedad y la había empezado a tocar.” (Pa. 50 años. Entrevista n°5. 7° grado)

En su discurso, las maestras coinciden en que la E.S.I. habilita la palabra, otorga a los/as estudiantes seguridad y posibilidades para relatar situaciones que vivenciaron o vivencian ya que por medio de talleres, videos e información pueden ampliar su vocabulario y así nombrar acciones que ellos/as desconocen o naturalizan: violencia de género, abusos, ‘toqueteos’, también aspectos sobre el cuidado del cuerpo, entre otras.

La E.S.I. vincula contenidos y saberes con la vida de los niños/as y adolescentes; se impulsa una educación para la sexualidad abierta, respetuosa de las ideas y opciones de los alumnos y alumnas. Se apunta a promover, tanto el conocimiento intelectual y la transmisión de información científica y confiable acerca de la prevención de riesgos, como la construcción paulatina de actitudes, sentimientos, valores y habilidades para el ejercicio de una sexualidad sana, segura, responsable y sin riesgos.

Además, se busca transmitir herramientas de protección y cuidado, se parte del reconocimiento de la singularidad de cada persona, de la relación con el propio cuerpo y de sus sentimientos, de las necesidades de lazos con otros/as, como base para una práctica pedagógica⁷.

⁷ Extraído de: https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_seccion.php?id=60

En este sentido, la implementación de la Educación Sexual Integral es un recurso privilegiado para transmitir conocimientos significativos y reconoce a los niños y niñas como sujetos de derecho. A la vez, la disponibilidad de las docentes a escuchar lo que se produce significa una forma de acompañar a aquellos/as estudiantes que relatan lo que vivencian o vivenciaron. Esa escucha por parte del/a docente permite conocer la realidad e intervenir sobre lo que atraviesa un/a estudiante.

Así se considera que las estrategias didácticas y la E.S.I. en las escuelas acompañan los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes. Resulta pertinente la afirmación de las autoras citadas previamente sobre el acompañamiento y la relación entre el pensar y el hacer:

Un rasgo del acompañamiento tiene que ver justamente con acompañar trayectorias de formación, lo que implica para muchos poner en suspenso hipótesis y certezas, algunos “deber ser” y abrirse al entendimiento y al diálogo que a veces más allá de los saberes y experticias sigue siendo un punto de partida que demarca posiciones, describe situaciones, hace memoria. Es decir, nada se da por sabido, por hecho, por escuchado de una vez y para siempre (Nicastro y Greco. 2009, pp. 113-114).

El planteo realizado admite suponer que las situaciones de maltrato infantil influyen en los procesos de aprendizaje de niños/as que lo vivenciaron y se trata de trayectorias educativas que deben ser acompañadas. Es necesario que los/as docentes, desde sus posiciones, se dispongan a acompañar esos procesos, pensar otras formas de enseñar, abrirse al diálogo y al entendimiento de cada situación particular, para así reinventar métodos de enseñanza que posibiliten cumplir con los propósitos establecidos.

5.3. Protocolo de acción ante la detección de maltrato infantil.

En las escuelas, ante la sospecha de un caso de maltrato infantil, los/as docentes deben intervenir, ya que esas vivencias perjudican el bienestar, los vínculos y los aprendizajes del

niño o niña. Como agentes de la educación, los/as maestros/as tienen la obligación ética y legal de actuar.

La Ley N° 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 que:

El artículo 126, en su inciso d), establece: ‘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 26.061/15 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 26.061) en el artículo 67 de la Ley 26.206/16 de Educación Nacional y en el artículo 2 de la Ley 24417, de Protección contra la violencia familiar (p.28).⁸

Más adelante, en la misma Guía citada, se establecen tres momentos diferentes de intervención institucional: el antes, durante y el después. Respecto del ‘antes’, refiere a la promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Por un lado, cuando se pregunta a las docentes entrevistadas sobre qué hacer cuando se identifica que un niño/a es víctima de ese tipo de situaciones, sostienen:

“No es un solo día eh (...) el hecho de hacer un informe implica tomarse un tiempo y observar unos días, un mes, dos meses por lo menos. Aunque, si es muy evidente, ahí sí.”
(P. 53 años. Entrevista n°1.5° grado)

Al respecto, la Guía menciona un momento ‘durante’ de la intervención y lo define de la siguiente manera:

Observar, escuchar atentamente: nuestra capacidad de ayuda depende de una buena observación, entendiendo por ello, intensificar una mirada atenta que conlleve los cuidados apropiados hacia el niño, niña o adolescente en relación con diferentes

⁸ Extraído de:
https://infanciayjuventudsc.files.wordpress.com/2014/10/02974_13_guia_federal_intervencion_educat_en_situac_complejas.pdf

momentos y situaciones (la clase, el recreo, etc.) atendiendo a su aspecto externo, las relaciones con sus pares, con otros adultos, la asistencia al colegio o los contactos con la familia (p. 31).

Es decir, en el momento ‘durante’ que propone la Guía, resulta necesario observar de qué forma se manifiesta un/a estudiante en la escuela. Esta mirada atenta debe ser sostenida en distintos espacios y momentos: la relación con los/as compañeros/as, con los/as adultos, cómo llega a la escuela, conocimiento de la familia, entre otros aspectos.

Una docente al respecto menciona el trabajo que realiza con otros/as:

“Uno comienza a hacer ese trabajo de traerlo, de charlar, aplicar talleres que tengan que ver con esa problemática que las chicas intuyen que puede suceder como para que eso aflore y salga.” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora)

Esto mismo se refleja en la Guía citada de la siguiente manera: “Compartir información con otros y otras docentes para poder pensar en equipo, con el cuidado que implica todo lo que hace a la privacidad del estudiante” (p.31). Es decir, conversar con otros/as docentes, intercambiar y planificar acciones que otorguen herramientas a ese niño/a para hablar, sin perder de vista que la vivencia de maltrato significa la vulneración de un derecho y debe ser tratado con discreción.

Y, por último, otra docente destaca la tarea de averiguar, preguntar e investigar sobre la vida y el entorno del/la estudiante:

“Y primero tengo que investigar bien. ¿Sí? Primero para poder armar todo bien la estrategia que voy a proceder o cómo voy a actuar, tengo que investigar bien, saber cómo fueron las cosas, las condiciones y bueno...” (A. 36 años. Entrevista n°4. 3° grado)

Este aspecto se define en la Guía de la siguiente manera: “Conocer e interesarse por la situación de vida que atraviesa el niño o la niña y su contexto familiar y social” (p. 31)

Además, en su discurso, otra docente afirma que:

“Vos necesitas una confirmación suponete. Vos para poder llegar a la denuncia de un maltrato, ponele un maltrato físico vos necesitas constatar que haya moretones porque si no, la prueba... cae por sí sola la denuncia.” (D. Entrevista n°2. 7° grado. 47 años)

En este sentido, resultan pertinentes los aportes de la Guía que destacan que: “Es

importante tener en cuenta que no es tarea del docente la determinación cabal de la existencia o no de maltrato infantil intrafamiliar. Sí la presunción y el dar intervención a los equipos profesionales especializados en la problemática” (p.31). Y, en la misma línea se agrega: “No es función del docente verificar la existencia de signos de daño en el cuerpo del niño, la niña o adolescente, porque esta es una prerrogativa del sistema de salud o del organismo pertinente en cada jurisdicción” (p. 32).

Se insiste en que, a diferencia de la mención realizada por la docente entrevistada, el/la maestro/a no es responsable de corroborar si existe o no una situación de maltrato infantil en algún estudiante. Al contrario, él o ella debe ser capaz de reconocer cambios, actitudes, manifestaciones y comportamientos en sus estudiantes para así dar lugar a la intervención de los organismos que correspondan (ETAP, Salud, Justicia, etc.)

En el documento citado se propone como tareas del/la docente:

Registrar los hechos: Al terminar la conversación con el afectado o afectada, es importante que se efectúe un registro de lo escuchado para evitar que el niño deba repetir innecesariamente lo sucedido frente a otras personas (director, supervisor, etc.) o que el relato se tergiverse. Es importante que se deje constancia de los datos que puedan incidir en la elección de las futuras acciones. Esto, independientemente de que exista en la normativa institucional una indicación de documentación de este tipo de hechos en un Acta. En tal caso, el Acta debería registrar la información sin profundizar en pormenores colaterales, como una medida de precaución tendiente a cuidar el derecho a la intimidad del alumno (p. 33).

Es decir, el/la docente no es quien debe corroborar o confirmar que existe el maltrato, sino que debe escuchar, tomar notas y trabajar en red. En principio, avisar a un superior: equipo directivo, realizar actas correspondientes, recurrir a otras instituciones (ETAP, SENAF, fiscalías, etc.)

Por otro lado, algunas maestras describen el momento en donde se interviene con el niño o niña, su familia, el equipo directivo y equipos técnicos:

“Busco mucho apoyo de la parte directiva (...) hago entrevista con los papás, nunca sola en este caso, trato de estar con una directora, con una vice (...) A veces lo único que el docente puede manifestar es que vaya al psicólogo por el tema del aprendizaje (...) Tenés que hablar con la familia, después interviene la parte directiva en forma conjunta, empieza el ETAP también.” (P. 53 años. Entrevista n°1.5° grado)

“Comentarle al equipo directivo enseguida, a mi compañero pedagógico. O sea, eso no se deja pasar, lo comento enseguida. Y después ahí vas indagando, vas viendo, vas buscando la forma de... por ahí hablar con el chico, con la chica, a ver si podés sacar algo en concreto. Citar a los padres. He citado un par de veces, pero no me ha funcionado (...) entonces es mejor abordar al niño que a la familia.” (D. 47 años. Entrevista n°2. 7° grado)

“Detectamos situaciones, a quién primero escuchamos es al niño, por ahí uno va tomando algunas notas de lo que ellos van diciendo, con palabras textuales de ellos y después convocamos a la familia (...) y depende las situaciones empieza a intervenir otros organismos, otros factores.” (M. 52 años. Entrevista n°3. Directora)

“Trabajarlo no sola, sino también con el equipo directivo, con las compañeras, con el ETAP y con las demás instituciones que puedan abordar estas situaciones.” (A. 36 años. Entrevista n°4. 3° grado)

“Yo relato lo que la alumna me cuenta y después se lo entrego obviamente al directivo y el directivo es el que sigue los pasos (...). O sea, relato lo que el alumno me cuenta, entrego al director y el director es el que se encarga.” (Pa. 50 años. Entrevista n°5. 7° grado)

Las docentes buscan el apoyo de otras compañeras/os o del equipo directivo (a quien primero se le relata la sospecha). También se escucha al niño/a, intentando conversar con él o ella. Cuando él o la estudiante comenta alguna situación específica que vivenció, se toma nota de las palabras textuales de su relato y luego se recurre al equipo directivo para que intervenga junto al Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico (ETAP) y, a partir de ahí, intervienen otras instituciones correspondientes.

Los aportes de la Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar, refieren al momento ‘después’ de intervención y supone trabajar en red:

En esta etapa de la intervención ante este tipo de hechos el trabajo en red es fundamental ya que a través de las articulaciones con otros organismos gubernamentales y no gubernamentales se garantiza el abordaje integral de esta compleja problemática. (...) Las instituciones de los ámbitos de Salud, Infancia y Justicia deben ser aliadas imprescindibles a la hora de pensar abordajes integrales

(p. 34).

Según sus discursos, las docentes al detectar situaciones de maltrato, realizan el abordaje en red, siempre con otros/as. Durante este momento que es definido por la Guía citada como ‘después’, también se afirma que:

este tipo de problemáticas requieren de un trabajo sostenido. El problema no se soluciona mediante una sola intervención: es necesario que la institución acompañe el proceso posterior, tanto del estudiante víctima de maltrato, como de sus compañeros y compañeras (estos pueden sentirse movilizados si el tema se hizo público) (p.34).

Las instituciones escolares cuentan con orientaciones, indicadores de detección y formas de abordar las situaciones junto con otros profesionales y organismos.

Estas modalidades de intervención no son espontáneas o creadas en el vacío, sino que responden a un encuadre que es igual para todas las instituciones escolares y fueron enmarcadas por otros organismos correspondientes. Se trata de protocolos, maneras de intervenir definidas de esa forma para lograr que todos/as los/as miembros de la institución, en este caso escolar, actúen hacia en el mismo rumbo para resguardar el bienestar de los y las estudiantes.

5.4. Algunas conclusiones preliminares.

El análisis realizado advierte que las situaciones de maltrato infantil producen efectos y se reflejan en las instituciones escolares. Los/as docentes conocen a sus estudiantes, comparten con ellos/as cotidianamente y observan cómo llegan a la escuela, cómo aprenden, qué dificultades presentan, además conocen y se vinculan con las familias.

Las docentes entrevistadas, cuentan con información, recursos y protocolos de acción específicos para reconocer, disponerse y actuar ante la sospecha de situaciones de violencia en algún o alguna estudiante.

Existen diversas maneras de acompañar a los/as estudiantes víctimas de maltrato. En principio, resultan pertinentes los aportes de Nicastro y Greco (2009), quienes definen al acompañamiento como aquellas acciones que se llevan a cabo en el marco de un encuadre y despliegan dispositivos de trabajo para alcanzar propósitos referidos al aprendizaje y las trayectorias educativas. Supone un espacio físico y simbólico de acompañamiento y desde las posiciones docentes implica pensar y hacer: poner en suspenso hipótesis, certezas, ‘deber ser y hacer’ en torno a la enseñanza y el aprendizaje y concretar nuevas, abrirse al dialogo con pares u otros/as para acompañar los distintos casos que se presenten.

Así, se reconocen diversas formas de acompañamiento. En primer lugar, las docentes hacen una lectura y consideran las estrategias específicamente didácticas que el niño/a necesita. Entre ellas se menciona: acompañar desde el afecto, adecuar actividades y contenidos según lo que se cree que le interesa y puede el/la estudiante, proponer espacios y talleres de Informática y TICS, entre otros.

En segundo lugar, se hace referencia a la E.S.I. considerada una forma de acompañamiento ya que genera espacios donde se habilita la palabra, otorga mayor vocabulario a los/as estudiantes, genera un clima de confianza, se reconoce a los niños/as como sujetos de derecho y otorga herramientas para conocer y conversar sobre diversas situaciones.

Además, existen protocolos de acción ante la detección de situaciones de maltrato infantil. Conocerlos, sostenerlos y ponerlos en práctica cuando resulte necesario significa también acompañar a los y las estudiantes y velar por restituir ese derecho a no sufrir maltrato que ha sido vulnerado.

En los protocolos, las docentes entrevistadas reconocen dos momentos de intervención.

En primer lugar, se determinan acciones que refieren al momento ‘durante de intervención’: observar al niño/a por un largo periodo de tiempo (cómo llega a la escuela, cómo se relaciona con compañeros/as, en los recreos, en el aula, etc.), se comparte la

información con otros/as docentes y equipo directivo, también se investiga sobre la vida del estudiante (contexto familiar y social). Ante cualquier sospecha de vivencias de maltrato infantil, las/os docentes deben comunicarlo al equipo directivo y desde allí intervenir en red. De ninguna manera será el/la docente quien afirme o niegue la existencia de violencia, sino que se activa el protocolo e intervienen otras instituciones: Salud, Justicia, etc.

En segundo lugar, se menciona el trabajo en red, que refiere a un momento de intervención posterior: A través de las articulaciones de distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales se garantiza el abordaje integral de esta compleja problemática (...) Las instituciones de los ámbitos de Salud, Infancia y Justicia deben ser aliadas imprescindibles a la hora de pensar abordajes integrales (p. 34).

Estos protocolos son iguales en todas las escuelas y fueron establecidos con anterioridad. Es por esto que resulta importante conocerlos y aplicarlos cuando resulte necesario. Por parte de los/as estudiantes recibir la disponibilidad y el acompañamiento docente significa la presencia física y simbólica de alguien que cree en ellos/as, que puede escucharlos/as y trabajar para fortalecer y velar no solo por el derecho a no sufrir maltrato infantil sino también por el derecho a recibir educación.

Conclusiones

Como se mencionó a lo largo de la investigación, el maltrato infantil es una problemática social que está presente en las escuelas primarias de la ciudad de Viedma, Río Negro. Estas situaciones afectan los procesos de constitución subjetiva de los/as niños/as que lo sufren y esos efectos se observan en el aprendizaje.

Las escuelas son lugares claves para la detección e intervención ante estas vivencias de maltrato. Los/as estudiantes se presentan con sus cuerpos, actitudes, comportamientos y por medio de eso, dejan ver sus conflictos. En estos espacios, desde sus posiciones, los/as docentes cumplen un rol fundamental en la detección e intervención de estos casos para, en algunas ocasiones, poner un fin a esas situaciones de violencia y en otros, para propiciar la continuidad del aprendizaje sin por ello descuidar la problemática que atraviesa.

La posibilidad de intervención está determinada por algunos aspectos, por ejemplo: las trayectorias docentes, la conceptualización de maltrato infantil que cada una posee, los afectos magisteriales que esas situaciones producen y la mirada que se focaliza en cada estudiante víctima de maltrato. Es decir que, el maltrato infantil influye en las posiciones docentes que se asumen frente a cada caso en particular. Así, se indagó cómo actúa, siente y piensan las docentes ante situaciones de maltrato infantil.

Del análisis efectuado, pueden identificarse y clasificarse tres posiciones que asumen las docentes de la muestra, en tanto lugares, como dicen Fontán (1996) que marcan, posibilitan y condicionan, en éste caso, a alumnos/as víctimas de maltrato infantil.

Una de las posiciones que asumen algunas docentes, al identificar situaciones de maltrato infantil en algún o alguna estudiante, consiste en intervenir a través de buscar ayuda de

directivos, otros/as docentes o profesionales (psicólogos/as, psicopedagogos/as). Se producen cambios en la mirada hacia el niño/a, se intensifica el afecto y se prioriza el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se consideran nuevas estrategias, se tiene en cuenta la realidad del/a estudiante y se entiende que sus ritmos de aprendizaje pueden alterarse respecto del resto del grupo. Se considera la existencia del maltrato y su necesidad de abordarlo, no obstante, éste no obstaculiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Resulta necesario afianzar y reforzar algunos aspectos: quizás implique a las docentes buscar otras estrategias, otros recursos, preguntarse día a día por ese/a niño/a y por su familia, pero todo esto no significaría un obstáculo para que el/la niño/a aprenda.

Otra de las posiciones podría definirse como aquella que, ante situaciones de maltrato las docentes adoptan posturas maternas, se involucran con la situación al punto de *“llevarse el problema a la casa”*, existe una preocupación por realizar las denuncias e indignarse con las instituciones y la ineficiencia del sistema burocrático. Se implican de tal manera que, en ocasiones, el proceso de enseñanza y de aprendizaje podría ocupar un lugar secundario; desde este lugar se priorizan la contención y el afecto dentro de la escuela.

Por último, otras posiciones que pueden asumirse ante situaciones de maltrato infantil resulta ser aquella que, ante el desconocimiento por parte de docentes sobre el tema y sobre sus manifestaciones en el aprendizaje y en el espacio escolar, no se las reconoce en algún/a estudiante y por lo tanto tampoco se las aborda, dejan al niño/a en soledad con su sufrimiento y no cumplen con la obligación ética y moral, que supone que deben intervenir. Se convierten de manera involuntaria en cómplices en la vulneración de derechos del niño/a, entre otros el derecho a la educación, porque al no contemplar la realidad que vivencia el/la estudiante se lo fuerza a realizar actividades, propuestas pedagógicas y experiencias que no está dispuesto/a a hacer y se obstaculiza así, su proceso de aprendizaje.

Es importante destacar que estas posiciones docentes nunca son definitivas, sino que varían

y se modifican según el momento y el caso por caso. Tampoco se trata de determinar si son correctas o incorrectas sino de identificar, en las mismas, qué lugares se le otorgan al aprendizaje del o la estudiante en cuestión.

En este sentido, las posiciones docentes tienen que ver con sujetos que reconozcan, valoren, piensen, reflexionen sobre su tarea, que enfrenten problemas sociales y que se impliquen. Esto requiere la adopción de una postura que luego influye y determina sus prácticas de enseñanza. 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 influencias también en prácticas futuras.

El planteo efectuado otorga posibilidades. Permite pensar que un/a docente que quizás ante un caso particular no logró detectar situaciones de maltrato infantil en la escuela, en otro momento, ante otro niño/a, pueda hacerlo. Este proceso no es instantáneo, inmediato, ni sucede de un día para otro, sino que requiere que él o la docente pueda interpelar sus prácticas cotidianas, sensibilizarse e informarse no solo sobre el maltrato infantil sino también sobre leyes nacionales y provinciales para abordar debidamente las situaciones cuando sea necesario.

Es importante considerar que desde las posiciones docentes vivenciar que algún/a estudiante es víctima de maltrato infantil, posiblemente signifique enfrentarse a una de las tantas dificultades, miserias y complejidades del oficio de enseñar.

Resulta necesario reflexionar acerca de las posiciones docentes que se asumen y particularmente cómo posibilitan u obstaculizan el proceso de aprendizaje en un/a niño/a. Se infiere que un/a docente que no puede detectar estas problemáticas y por lo tanto no interviene, no favorece el bienestar de los/as estudiantes, incluso podría enfrentar al niño/a a vivenciar situaciones frustrantes, angustiantes y/o caóticas respecto del aprendizaje, que no logrará resolver y puede provocar que él o la niño/a se enoje y se niegue a realizar las

actividades, influirá también en sus ritmos, posibilidades y en la dinámica y convivencia escolar en general. Es decir, obstaculizará los aprendizajes.

En este sentido y respecto del aprendizaje, se percibe la existencia de distintas concepciones construidas por las docentes entrevistadas. Se define al aprendizaje como un proceso que ocurre dentro de la institución escolar, donde se complejizan los contenidos curriculares, se construyen sobre la base de los conocimientos previos y se establecen relaciones con lo nuevo.

Otra forma es considerarlo como espontáneo, una condición a la que todos/as pueden acceder. También se lo define como una cuestión innata y que puede clasificarse en distintos tipos: aquellos que tiene condiciones (aprendizajes escolares) y otros que no las tienen (aprendizajes del día a día).

Algunos/as docentes vinculan el aprendizaje no sólo con contenidos curriculares sino también con valores, buenos hábitos, con la contención, el cuidado, etc., se contempla al sujeto que aprende atravesado por el contexto, en el que, según el caso por caso, será necesario acompañar a ese niño/a y trabajar para que aprenda hábitos y valores que quizás desconoce.

Se sostiene que los/as docentes deben crear las condiciones para que cada estudiante encuentre su lugar como sujeto de la educación. Se produce una relación entre el aprendizaje, el sujeto de la educación y la concepción que posee el/la docente respecto del mismo. Esta relación puede traducirse de la siguiente manera: la concepción de sujeto que tiene cada docente determina sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje y también las posibilidades que le otorga a cada niño/a para que construya su lugar como estudiante.

En los discursos docentes analizados fue posible reconocer dos tipos de condiciones para aprender. Por un lado, condiciones que refieren al contexto en el que está inmerso el o la estudiante: cuestiones referidas a la alimentación, al cuidado, a la contención, aspectos

emocionales, etc. Por otro lado, condiciones que refieren al ámbito escolar: clima áulico, estimulación, planificación docente, predisposición del niño o niña para trabajar, etc.

Así, se concluye que el aprendizaje de cada estudiante no sólo está determinado por las condiciones externas o internas a la institución escolar sino también por el trabajo o no que se realice desde las posiciones docentes.

Se invita a repensar qué y cómo hacer para que los procesos educativos tengan también una educación afectiva y social, sin por ello convertir las aulas en espacios terapéuticos, pero tampoco anulando subjetividades o negando la importancia que tienen en esos procesos las condiciones sociales, familiares, los malestares, tanto del sujeto de la educación como del agente de la educación.

En el análisis de datos del trabajo de campo se arribó a otra conclusión que refiere a algunas características que adoptan niños/as víctimas de maltrato y que se manifiestan en las escuelas. Se describe a los/as estudiantes como sujetos introvertidos/as, tímidos/as, miedosos/as, que piensan en otra cosa a la hora de resolver actividades. Otras particularidades son la imposibilidad de manifestar opiniones sobre gustos, intereses personales, decidir ante una elección, dificultades para establecer vínculos y para respetar a la autoridad escolar.

Se afirma que este tipo de vivencias violentas influyen en el proceso de aprendizaje del niño/a. Al respecto, existen dos posturas: por un lado, algunas docentes sostienen que son estudiantes que piensan en otra cosa, que no les interesan las clases y que hasta que no resuelvan esas situaciones, no tienen disponibilidad para aprender. Por otro lado, docentes señalan que el maltrato infantil si bien influye, no impide que un niño/a aprenda. Afirman que será necesario contemplar otros tiempos, ritmos y posibilidades.

Respecto de estas dos posturas, frente a la primera, surge el interrogante: ¿Cuáles son las posiciones docentes que se asumen para posibilitar el proceso de aprendizaje de niños/as víctimas de maltrato infantil? Si se considera que hasta que no resuelva aquello, no va a

aprender, entonces... en esa espera ¿Qué debería hacer el docente?, desde ese lugar, ¿Se obstaculiza el aprender?

Frente a la segunda posición, las docentes modifican sus prácticas, buscan nuevas formas de enseñar a esos/as estudiantes, se enfocan en las posibilidades y tiempos de cada uno/a y favorecen así, el proceso de aprendizaje.

Del análisis efectuado, se infiere que los/as niños/as víctimas de maltrato infantil, presentan dificultades tanto en el aprendizaje de contenidos curriculares como en aspectos actitudinales.

Por un lado, respecto de los contenidos, las dificultades giran en torno a la escritura, la caligrafía, la producción y comprensión de textos, el orden y uso del espacio en el cuaderno/carpeta, el uso de colores, el trazo, entre otros.

Respecto de los aspectos actitudinales, desde el discurso docente y las observaciones efectuadas, emergen dos posturas divergentes: en primer lugar, niños/as violentos/as, agresivos/as, transgresores/as de la norma, que no respetan la autoridad, entre otros. Y, en segundo lugar, niños/as sumisos/as, tímidos/as y temerosos/as frente a cualquier ruido o movimiento imprevisto.

Es importante conocer las particularidades de los niños/as víctimas de maltrato, porque son vivencias que influyen en sus aprendizajes y muestran dificultades y cualidades específicas que se observan en las escuelas y todo esto no sólo lo registra la o el docente, sino que también influye en el vínculo que se establece con ese niño o niña, en sus prácticas de enseñanza y en la posibilidad de facilitar el aprender en cada uno/a.

Las docentes entrevistadas, por sus funciones, cuentan con información, recursos y protocolos de acción específicos para reconocer, disponerse y actuar ante la sospecha de situaciones de violencia en algún o alguna estudiante.

En el análisis realizado fue posible registrar diversas maneras de acompañar a los/as niños/as víctimas de maltrato. En primer lugar, las docentes hacen una lectura de la situación y consideran las estrategias específicamente didácticas que el niño/a necesita. Entre ellas mencionan: acompañar desde el afecto, adecuar actividades y contenidos según lo que se cree que le interesa y puede el/la estudiante, espacios y talleres de Informática y TICS, entre otros.

En segundo lugar, refieren a la E.S.I., a la que consideran como una forma de acompañamiento porque genera espacios donde se habilita la palabra, otorga mayor vocabulario a los/as estudiantes, genera un clima de confianza, se reconoce a los niños/as como sujetos de derecho y aporta herramientas para conocer y conversar sobre diversas situaciones.

Además, las docentes cuentan con protocolos de acción ante la detección de situaciones de maltrato infantil, que deben conocer, sostener y poner en práctica cuando resulte necesario. De esa manera, también acompañan a los y las estudiantes y velan por restituir ese derecho a no sufrir maltrato que fue vulnerado.

Es posible inferir que para los/as estudiantes recibir la disponibilidad y el acompañamiento docente significa la presencia física y simbólica de alguien que cree en ellos/as, que puede escucharlos/as y trabajar para fortalecer y velar no sólo por el derecho a no sufrir maltrato infantil sino también por el derecho a recibir educación.

Recomendaciones y sugerencias

Como consecuencia del trabajo de campo, el posterior análisis y las conclusiones que surgen de esta tesis, resulta posible elaborar algunas recomendaciones y aportar sugerencias destinadas a la comunidad científica y a la educativa, porque en esos ámbitos, la problemática investigada adquiere relevancia psicopedagógica y socio-educativa.

Prioritariamente en el campo psicopedagógico, se ofrece a los profesionales que se desempeñan en ámbitos de la educación, la salud, la justicia y social, elementos de análisis y categorías conceptuales para profundizar en el conocimiento de la problemática, elaborar estrategias de abordaje e intervenciones fundamentadas en pos de los derechos de niñas/os y adolescentes, víctimas de maltrato.

Respecto de los profesionales de la enseñanza, éste trabajo de investigación permite conocer, repensar y reflexionar respecto de las posiciones docentes frente a situaciones de maltrato infantil, revisar los modelos de enseñanza y de aprendizaje que ponen en juego los/as docentes y reflexionar sobre las prácticas cotidianas. Los aportes serán útiles también para la formación docente y las instituciones responsables de los currículos de la formación, tanto en instituciones terciarias como universitarias.

Como sugerencias específicas, se propone:

1. Desarrollar un proceso paulatino (y virtual, dada la pandemia), de instancias de encuentros con docentes y escuelas que brindaron los datos primarios y posibilitaron el trabajo de campo, con la finalidad de realizar una devolución del análisis realizado e intercambiar vivencias y experiencias.

2. Realizar dos ó tres jornadas o talleres reflexivos con el objetivo de compartir los resultados obtenidos en esta tesis en dos niveles, con docentes y con profesionales de distintos ámbitos interesados por la problemática.

3. Como consecuencia de la implementación de las jornadas, se propone trabajar ciertos ejes específicos (según el requerimiento) y fomentar la participación y reflexión de los/as participantes sobre las posiciones docentes que se asumen frente al maltrato infantil. Estos espacios serían destinados a los/as actores institucionales (docentes, directivos, ETAP).

4. Los datos y conclusiones obtenidos en esta investigación quedarán a disposición en la biblioteca del CURZA para quien/es lo requieran.

5. El presente trabajo tiene la posibilidad de ser retomado y profundizado en distintas tesis, re-elaborado y publicado de manera parcial o presentado en distintos eventos psicopedagógicos y educativos por la autora.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Argentina: Paidós
- Baraldi, C. (1999). *Jugar es cosa seria. Estimulación temprana... antes que sea tarde*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Baraldi, C. (2002). *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. Rosario: Homo Sapiens
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia Social- Violencia Escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bringiotti, M. I.; Krynveniuk M. y Lasso S. (2004). "Las múltiples violencias de la 'violencia' en la escuela, tratándose de un desarrollo de un enfoque teórico y metodológico integrativo. Universidad de Buenos Aires-Argentina. Extraída de Revista Scielo ISSN 0103-863X versión On-line ISSN 1982-4327. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000300007&lng=es&tlng=es
- Bringiotti, M. I.; Paggi, P. (2016). *Violencias en la escuela. Nuevos problemas, diferentes intervenciones*. Buenos Aires: Paidós
- Casado, S. (2008). Clase 2 del Seminario de Psicopedagogía analítica en el maltrato infantil, En www.psiconet.com
- Cisneros L. (2015). Alcances de la Psicopedagogía en el ámbito forense: el caso de los tribunales provinciales de Rosario. Universidad Abierta Interamericana en la Facultad de Desarrollo e Investigación Educativa. Rosario, Santa Fe. Extraída de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC118118.pdf>
- Ferraces Otero M.A; Cambeiro Lourido M. Do C; Miguez Salina G. (2017). Conocimientos de los futuros profesionales de la educación sobre maltrato infantil intrafamiliar. Extraída de Revista de Estudios e investigación en Psicología y Educación eISSN: 2386-7418, 2017, Vol. Extr., No. 06 DOI: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.06.2507/pdf>
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Biblos.
- Filidoro, N. (2013). *Psicopedagogía: Pensar la intervención clínica en la escuela*. En: Dueñas, Gabriela, Kahansky, Elsa y Rosa Silver (comps.). *La patologización de la infancia (III). Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires-México: Noveduc.
- Fontán, M.A. (1996). *Dificultades de aprendizaje o el arte de ignorar*. Buenos Aires: Edición del Autor.
- Fuster y Ochoa. (1993). En: Colombo y Beigbeder de Agosta. (2012). *Abuso y maltrato infantil. Hora de juego diagnóstica. 3º Edición*, Vicente López: Cauquen Editora.
- Giraldi, G. (1998). *Aprender, querer aprender y no aprender en la escuela: una lectura psicoanalítica que aborda las problemáticas del ámbito escolar.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Giraldi, G. (2007). *La educación sexual escolar y los síntomas actuales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños*. Buenos Aires: Noveduc.

- Larrosa, J. (1995). Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. (2003). Conferencia La experiencia y sus lenguajes. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Liébana Checa, J. A., Deu del Olmo, M. I., Real Martínez, S. (2005). "Valoración del conocimiento sobre el maltrato infantil del profesorado ceutí". Universidad de Granada Ceuta, España. Extraído de Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Vol. 26, nº1, 1º Cuatrimestre, 2015, pp. 100-114. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/14345/12836>
- Mieles Barrera, M. D. y Gaitán Espitia M. V. (2012). Las instituciones educativas y la comunidad frente al maltrato infantil: una experiencia de investigación acción participativa. Universidad del Magdalena y por Renán Cepeda Gaitán de Universidad Sergio Arboleda y Universidad Austral de Chile. Extraída de <http://www.scielo.br/pdf/ep/2011nahead/aop0211.pdf>
- Medel, E. (2005). Aportaciones de la Pedagogía Social. Experiencias: El sujeto de la educación. En Tizio, H. (Ed. Gedisa), *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*. (pp. 49-55). Barcelona, España, Gedisa.
- Miquel, L. (2005). Aportaciones de la Pedagogía Social. Experiencias: Modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado. En Tizio, H. (Ed. Gedisa), *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*. (pp. 65-69). Barcelona: Gedisa.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens
- Núñez, V. (2005). Aportaciones sobre la Pedagogía Social. El vínculo educativo. En Tizio, H. (Ed. Gedisa), *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*. (pp. 19-43). Barcelona: Gedisa.
- Núñez Villalba, E. G. (2009). El maltrato infantil y su incidencia en el proceso enseñanza aprendizaje en los niños de segundo año de educación básica de la escuela "Club de leones" de la parroquia Constantino Fernández año lectivo 2008 - 2009. Extraída de http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/4814/1/teb_2009_25.pdf
- Paggi, P. y Bringiotti, M.I. (2016). Violencias en la escuela. Nuevos problemas, diferentes intervenciones. Buenos Aires: Paidós.
- Sabino, C. (1994). ¿Cómo hacer una tesis? Guía para la elaboración y redacción de trabajos científicos. Caracas: Panapo.
- Sautu, R. (2006). Manual de metodología. Colección Campus Virtual de CLACSO.
- Silva Verde, A. (2014). Estrategias de sensibilización destinadas a padres y docentes para prevenir el maltrato infantil. Extraída de Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2014 Campus de Rabanales. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/12225/2014000001008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skliar, C. (2008). Pedagogías de la diferencia. Buenos Aires: Noveduc.
- Southwell M. y Vassiliades A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Extraído de Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. ISSN 1668-4753 Vol. XI Nº 11. pp. 1-25 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>

- Tizio, H. (2005). Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.
- Vassiliades, A. (2012). Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Extraída de http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6060/uba_ffyl_t_2012_883568.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vilches Suárez, M. P. (2008). El Rol de la Escuela frente al Maltrato Infantil. Universidad de Chile. Extraída de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/vilches_m/sources/vilches_m.pdf

Fuentes documentales:

- Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. https://infanciayjuventudsc.files.wordpress.com/2014/10/02974_13_guia_federal_intervencion_educat_en_situac_complejas.pdf
- López Rial, M. E, (2016). Posición docente y aprendizaje en la escuela media nocturna. Viedma (R.N.) Tesis para obtener el grado de Licenciada en psicopedagogía. UNCo-CURZA, 2013-2015.
- Rodríguez Verónica, (2020). Posición docente, niños en atención psicopedagógica y aprendizaje. Escuelas Primarias. Viedma- Río Negro. Tesis para obtener el grado de Licenciada en psicopedagogía. UNCo-CURZA, 2015/2016.
- Pág. web del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro: https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_seccion.php?id=60
- Pág. Web del Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa: https://infanciayjuventudsc.files.wordpress.com/2014/10/02974_13_guia_federal_intervencion_educat_en_situac_complejas.pdf

Anexos

Anexo I. Entrevistas a docentes

1° entrevista. Fecha: 10/05/19

Docente: Apodo: Pato.

Edad: 53 años.

Sexo: femenino.

Antigüedad en la docencia: 28 años.

Aclaración del uso de grabador y cuaderno de notas.

Trabajos actuales: Cinco años trabajando en la Esc. N° 261. También en la ESFA y en los CENS.

N: *“Bueno, para empezar, la idea de la entrevista es hacerla abierta, yo traje algunas preguntas que sirven como ejes, pero considero que manteniendo un diálogo podemos concretar tranquilamente los ejes que pensé. Como te había comentado, el tema de mi tesis es sobre la posición docente y como ésta incide en el aprendizaje en niños/as que hayan sufrido maltrato infantil. A mí lo que me interesa sobre todo es la posición docente en estas situaciones y en el aprendizaje. Me podrías contar algo sobre tus trabajos”*

P: *“Me inicié en la docencia como preceptora en el CEM 18, en ese momento se llamaba así ahora es la ‘Nueva Escuela 18’, después me recibí de maestra y siempre anduve en los dos niveles, primero estuve en dos preceptorías hasta que me recibí de docente y después me largué a dar clases, como a nosotros los maestros nos permite nivel medio dar en el primer ciclo, doy en primero y segundo año Lengua y Biología. Es como que complemento, porque los dos cargos de primaria, es bastante, digamos, tedioso, es mucha carga. Media tiene otro ritmo, y en los CEMS como docente me inicié ahí dando clases y aparte es un ambiente muy distinto porque es adultos, a pesar de que hay adolescentes, pero hay gente más adulta, entonces el mecanismo es distinto, no es lo mismo que primaria, se trabaja de otra manera, ya es otra la forma. El adulto en realidad va a aprender, no digo que los chicos no vengán a aprender acá en primaria, pero en secundaria es otra la dinámica, no es lo mismo que la primaria. La dinámica en el aula es distinta.”*

N: *“Bueno, yo organicé la entrevista en dos ejes, uno tiene que ver con el aprendizaje y el otro con la posición docente. La idea no es hacer pregunta- respuesta, pregunta- respuesta, sino ir generando una conversación”*

P: *“Sí sí, está bien.”*

N: *“Por ejemplo, la primera pregunta que pienso para este momento es ¿Cómo entendés el proceso de aprendizaje? Si lo entendés como un proceso, ¿no?”*

P: *“Para mí todo en primaria y en cualquier nivel es un proceso de aprendizaje, yo creo que cuando vos vas dando un tema, por ejemplo, digo Matemática porque es lo más abstracto, es un proceso. Y en Lengua lo mismo, porque si vos vas a dar por ejemplo un tema, como clases de palabras, por ejemplo, sustantivo, adjetivo, verbo, vas dando actividades y siempre los chicos lo van aprendiendo, ponele, yo tengo 5to por ejemplo, estas clases de palabras ya se vienen trabajando, y uno, a medida que va avanzando los años va profundizando el tema, entonces por eso para mí es un proceso. Proceso de aprendizaje, de hecho, se hace un corte en primaria, en 7mo, pero en secundaria se sigue continuando en el primer y segundo año.”*

N: *“En el mejor de los casos se continúa...”*

P: *“Sí, se debería”*

N: *“Y, ¿Crees que existe alguna condición o condiciones para que el aprendizaje se produzca? ¿ó crees que es espontáneo?”*

P: *“El aprendizaje para mí tiene que ser espontáneo, porque algunos, todos tenemos la posibilidad de aprender, unos más lento, unos más ligero, más rápido, pero todos tenemos esta posibilidad de aprender, todo niño tiene la posibilidad y esa característica de aprender. Inclusive los adultos, pero bueno, yo creo que el niño algunas veces lo hace en más tiempo, otros en menos tiempo, ¿Qué influye en esos procesos? Y varias cuestiones, a veces, uno como adulto no viene todos los días igual, entonces el niño también tiene sus días y eso puede influir en ese proceso, ahora... yo siempre digo que el niño es una esponjita en la familia, metafóricamente ¿no? El niño absorbe muchas cosas que suceden en la familia y a veces la escuela es el, digamos, no sé si el depósito, pero digamos que se expresa, porque tiene confianza, porque confían en sus compañeros, o en la docente, y la docente generalmente capta estas cuestiones porque capaz que en el momento no, pero en el transcurso de los días ese problema que tiene ese niño se manifiesta. Tarde o temprano, se manifiesta”*

N: *“Y en un niño víctima de maltrato, ¿crees que aprende igual que el resto?”*

P: "No."

N: "Ó ¿Cómo aprende?"

P: "No, yo digo que no. Porque el niño que está maltratado, ya sea psicológica o físicamente, es un daño muy grave, porque el niño en ese momento, yo creo que él está ocupando su mente o preocupado por esa situación, ya sea lo que le pasó si fue violada o violado, no estamos hablando solamente de violación física porque también hay violaciones de forma verbal, psicológica que es mucho más dañino, no digo que lo otro, lo físico no es dañino, pero el hecho de hacer un daño psicológico diario, a ese niño, es muy terrible. Y ese chico, su mente está ocupado en eso. Y a veces viene acá, y no sé si está prestando atención, que no es tan importante para él en ese momento, está viendo cómo puede solucionar y a veces lo ponen en agresión, en tristeza, en lágrimas"

N: "Sí sí, tal cual. Entonces, pensando en la pregunta si un niño víctima de maltrato puede aprender de la misma manera que el resto, me dijiste que no"

P: "No, no, yo creo que no. Puede poner una atención mínima, pero no que un chico que está, no sé si 'normal' (Gesto de comillas con los dedos), no quiero usar la palabra normal, sino digamos, estar bien de su evolución de aprendizaje."

N: "Bárbaro. Bueno, respecto a un niño/a víctima de situaciones de maltrato, ¿has podido notar en su proceso de aprendizaje, ciertas conductas, actitudes, problemas de aprendizaje en algún contenido específico, o alguna otra cuestión que te haya llamado la atención? Por ejemplo, varios niños con los que trabajaste y que han sufrido maltrato, por ejemplo, no pueden sumar. Algo así específico, o algunas actitudes que se repitan..."

P: "Sí, yo creo que cada niño, si tiene un maltrato, se expresa de diferentes maneras, porque no todos somos iguales, cada niño es una personita que tiene sus características, sus formas, sus actitudes, hay muchos que son extrovertidos, (realiza un gesto como hacia adentro de su pecho con las manos)"

N: "¿Introvertidos?"

P: "Introvertidos, perdón. O, la otra, con respecto a las tristezas, o muchos lo manifiestan que he observado mucho y, me gusta que yo observe mucho, en su escritura. La escritura es algo que se ve a simple vista. La escritura va variando. La escritura es algo que manifiesta el chico y uno lo nota. La parte de caligrafía es muy puntual en ese aspecto."

N: "¿Vos sos docente de Matemática?"

P: "No, ahora estoy en las cuatro áreas, pero he dado Lengua mucho tiempo e incluso lo sigo dando ahora, y el tema de la escritura es algo que la persona manifiesta en su escritura. En la pintura también, el trazo también, eso hace mucho a una persona maltratada, o violada, esas cuestiones así desagradables totalmente."

N: "Y, ¿En cuánto a lo actitudinal por ejemplo? Algo que hayas visto que se repite."

P: "Y generalmente el chico que, podría llegar a ser esto de expresarse de forma violenta, porque como él es maltratado violentamente, él lo puede manifestar de esa forma acá en la escuela. O gritando a la otra persona, sin darse cuenta. Porque yo le digo, ¿Por qué gritas? Y me dicen, 'no seño, no me doy cuenta.' Porque pasa, a veces levantan la voz tan fuerte que ellos mismos no se dan cuenta, entonces le digo por qué gritas si acá todos te estamos escuchando. Bueno, pasa. La vez pasada me pasó algo que hace rato no lo había visto, en algo muy... el hecho de ensayar, por ejemplo, en un acto. Hay muchos chicos que no les gusta bailar. Bueno, había una nena que sí, todo que sí sí, sí. Y cuando llegó la hora me dijo que no quería bailar porque no le salían los pasos. Pero se me largó a llorar. (Pausa). Entonces yo digo, pero todos estamos aprendiendo acá, porque nadie aprendió bailando una chacarera, un gato. Hasta yo, bueno. Se ve que ese día no era el día para ella. Pero el hecho de una expresión tan triste porque no le salió un paso del gato o una chacarera, bueno, ese día no era el día para ella. Y bueno, esas cosas nos encontramos todos los días. Capaz que no, un ejemplo, digo, como... así."

La verdad que me llamó la atención, porque lo primero que te plantean mucho los chicos es ¿tiene nota? ¿Va para el boletín?(Risas) A ellos les gusta esto de participar en los actos, pero bueno, yo como maestra tomo este cuidado de poner una notita, como para estimular ¿no? Porque está bien, yo actúo, pero bueno, la seño no me pone nada, no me felicita y eso estimula al chico y a las nenas también, hay chicas que son espontáneas, y hay chicos que son tímidos, es un acto, viene la familia, bueno, yo soy de poner notas en el cuaderno para que la familia se entere, o en el boletín. Y bueno, ese nene o esa niña que esta así para adentro y se anima y esto de levantarle el ánimo, el espíritu, de levantarlo con esto, está muy bueno. Me lo han comentado años anteriores. Otra de las cosas, hace dos semanas, en Lengua, por ejemplo. Yo tomo lectura en voz alta, y pongo nota. Al otro día vino una nena re contenta porque la familia la había felicitado porque tenía MSA. Esas cosas, es parte del proceso de aprendizaje y eso está bueno porque a veces, yo entiendo que hoy lamentablemente no tenemos las familias... no te digo que las familias de antes eran las mejores, pero bueno, tenemos varios tipos de familia y hay muchos chicos que están solos porque los padres tienen que trabajar y a veces no se presta tanta atención y los chicos lo único que tienen es esto. No te digo que las familias no se están ocupando, pero bueno, tenemos varios tipos de familias hoy y no tenemos ya ese tipo de toda la familia homogénea, que la mamá está en la casa todo el día. Ya no. Han cambiado mucho los tiempos y los niños también. Pero esto que te comento de los actos es parte del proceso y esto del estímulo del docente a los niños es muy importante."

N: "Sí, sí, tal cual. Siguiendo con otra pregunta, ¿Hay en estos procesos de enseñanza-aprendizaje algunos obstáculos con los que te encuentres en tu práctica docente? ¿Cómo los abordas? ¿Qué sentimientos te generan? Yo escribí proceso de enseñanza-aprendizaje porque lo entiendo así, te lo pregunto de esta manera, pero vos podés disentir, no se ¿qué te parece?"

P: "No, no, yo comparto con vos. Es una ida y venida. El aprendizaje y la enseñanza van así, tomaditas de la mano. Vos estas enseñando un tema x, y bueno, a su vez, a medida que ese contenido se aprendió, o está ahí nomás, vas siguiendo el proceso de ese contenido, ¿sí? Y hasta que no ves que ese niño, esa niña aprendió, es decir, que está adquiriendo ese contenido, no está enseñado. Es como que, para mí, es así, ¿Cómo uno se da cuenta que el niño lo aprendió? Y cuando, uno da una actividad y sale así, rápido, 'ah sí, seño, ya lo aprendí, ya lo entendí'"

N: "Cuando lo pueden decir, digamos."

P: "Sí, sí, ellos como que lo entendieron y, además, uno se da cuenta como docente en el hecho de estar corrigiendo sus actividades, ahí te das cuenta el aprendizaje."

N: "Bueno, y volviendo a la pregunta, ¿Hay en estos procesos algunos obstáculos con los que te encuentres en tu práctica docente? ¿Cómo los abordas? ¿Qué sentimientos te generan?"

P: "En esto de la violencia sí, lo que sí, a veces, la situación económica que se está viviendo últimamente, a pesar de que en esta escuela los padres son muy colaboradores con el maestro, digamos, no el 100 por 100, pero digamos son colaboradores, pero a veces el maestro tiene que buscar de la galera, el material didáctico más que nada, a eso me refiero. A veces, uno tiene que hacer muchas maniobras, digamos entre comillas, y también, yo no soy de mucha fotocopia, porque después es como que los niños pierden mucha motricidad fina, si hoy, un recurso muy importante es la tecnología, que eso lo chicos lo tienen a flor de piel, ese recurso lo tenemos que manejar."

N: "Entonces, uno de los obstáculos sería el material didáctico."

P: "Sí, el material didáctico. Es como que el docente necesita una amplitud, porque si no, el niño se aburre, esto de copiar y copiar y copiar, o fotocopia, fotocopia, fotocopia."

N: "Y, por ejemplo, en relación a un niño que hayas tenido, que haya sufrido maltrato, ¿con que obstáculo percibiste, sentiste, te encontraste? O, por ejemplo, ¿cómo detectaste situaciones de maltrato en un/a niñ@?"

P: "Yo lo detecté, digamos, ya te digo, mucho por la escritura, o por ejemplo yo hace unos años, para bajar a veces el nivel, porque a veces vienen muy agresivos, muy charlatanes, una de las metodologías es los mandalas. Les encanta pintar mandalas. Es una forma como para bajar el nivel, porque si no a veces uno quiere empezar la clase y están hablando, hablando, y no los podés enganchar."

N: "Y a vos, ¿Qué cosas te hicieron dudar, pensar, sospechar, que en la casa pasaba algo, o en la casa, por ejemplo, vos me nombraste la escritura, o actitudes...?"

P: "Sí, las actitudes, fuera de lo cotidiano, o porque falta mucho"

N: "¿Y esas situaciones a vos que te provocan, ¿qué pensaste?, ¿qué sentiste?"

P: "A mí me provocan mucha angustia. De hecho, y busco mucho apoyo de la parte directiva porque yo propongo, 'me parece tal cosa, hago entrevista con los papás, nunca sola en este caso, trato de estar con una directora, con una vice, porque son cosas muy delicadas y a veces, los papás, o las mamás, o las familias no lo toman bien, porque es como que 'no, no, acá no pasa nada, no ocurrió nada, no sé porque acá se manifiesta de esta manera'. Hay familias que, si manifiestan que, si están pasando algunas cuestiones y otras que no, y a veces, como que uno queda atado de pies y manos cuando la familia no acepta que está pasando algo y es medio difícil. A veces lo único que el docente puede manifestar es que vaya al psicólogo, por el tema del aprendizaje, orientándolo de esa manera, como para que, si ya yendo a la psicopedagoga, o al psicólogo ya ahí, es otro tipo de profesional y entonces la familia apunta y capaz que pueda llegar a dialogar, a expresar, o el niño inclusive."

N: "Yo creo que sí, que ustedes como docentes, su posición como tal es clave."

P: "Claro, uno puede llegar a manifestarlo desde la parte pedagógica, después bueno, a veces depende mucho de la familia, no sé si lamentablemente o no pero bueno, a la larga, si no es este año, es al año siguiente, porque el chico va creciendo y bueno, y en su mente se va ampliando su vocabulario, su forma de ser, y a la larga, terminando la pre-adolescencia, y... lo dicen. Porque no te olvides que acá, en la primaria, tenemos la ESI."

N: "Por suerte"

P: "Y la ESI no es solamente la parte sexual, es todo el cuidado de nuestro cuerpo. Entonces, yo creo que esa área o ese contenido es clave por este tema o de violencia de género, todo tipo de violencia ¿no? Yo creo que es un contenido clave acá en primaria y en media también. Porque si no salta en primaria, salta en media. Porque, volvemos al proceso, ¿no? Porque como nosotros tenemos un proceso de aprendizaje, el chico también tiene un proceso evolutivo de edad y cognitivo también, entonces, yo creo que hoy por hoy, niños, niñas y jóvenes tienen una apertura que antes no se daba, en la forma de expresar, ¿no? No sé si has escuchado, yo el otro día, por este tema de las mujeres, yo he tenido la posibilidad y agradezco, de tener estos encuentros nacionales de mujeres, mucha gente grande se ha podido manifestar que ha sido violada, mujeres de 60, de 50,

actrices, no es que estamos hablando de ciudadanos comunes, estamos hablando de gente conocida de la farándula, y lo dicen con 50,60 años. Entonces, ¿Por qué no lo van a hacer nuestros jóvenes? Yo creo que, en este momento, la mujer, entre comillas, y el hombre también, no estamos hablando de género, yo creo que hoy por hoy, el hecho de la comunicación y la expresión nos ha dado esta posibilidad de decir lo que nos pasa, y no estar trabando nuestra felicidad, porque en cierta manera, un niño que viene a la escuela feliz, es otro niño. Un niño que es feliz, esta tranquilo, contenido, en su familia, en su seno familiar, es un niño feliz y entonces va a tener un desarrollo cognitivo bien... es así.”

N: “Bueno, otra de las preguntas era si alguna vez te contaron de alguna situación de maltrato, por ahí algún docente, porque, quizás, hay casos en donde uno se puede dar cuenta y hay otros en donde quizás es muy impactante y uno no lo puede notar, en este caso, ¿Quién lo hizo? ¿Cómo se dio cuenta? ¿Cómo te lo cuenta? ¿Cómo te sentiste?”

P: “Sí, te puede pasar, por supuesto. Yo lo que sí, he tenido suerte en primaria como maestra, de tener un grupo de colegas muy bueno en ese aspecto. Cuando entramos en febrero, empezamos: ‘Mirá este grupo, acá, allá’, y hay cosas que no te imaginas, porque bueno, a veces pasa.”

N: “Y en esas situaciones, ¿Cómo te sentiste vos? Siempre hablando desde tu lugar como docente. Hay veces que no sé, puedes coincidir o dudar, o sorprenderte.”

P: “Es feo, depende de muchas cosas, hay que ver, porque si una colega viene a plantearlo, es su punto de vista, bueno yo buscaré o prestaré más atención que creo que es mi camino, buscaré de otra manera, ver si está, así como dice mi compañera o mi colega porque el maestro tiene como estrategias para ir hondeando estas cuestiones, de todos los días. No es un solo día eh, tiene que ser, por ejemplo, el hecho de hacer un informe implica tomarse un tiempo, y observar unos días, un mes, dos meses, por lo menos. Aunque, si es muy evidente, ahí sí.”

N: “¿Y cómo sería muy evidente?”

P: “Y esto, como yo te decía, estar muy hacia adentro, de la prolijidad del cuaderno, hojas sueltas, en el espacio también, esto de acomodarse en el espacio en la carpeta o en el cuaderno también es pauta de muchas cosas, porque él no tiene un orden. Porque está bien, el niño chiquito que va a jardín o a primer ciclo es normal, pero llega cierta edad que uno ya tiene... Y si está contenido en la familia, yo siempre digo, que el niño tiene que tener una familia, no te digo la mejor, o la tipo, sino estar contenido por un adulto. El niño necesita de un adulto, hay que prestar atención a ese niño y al adolescente también. Porque yo a veces, recuerdo mi infancia. Mi adolescencia también. Yo no digo que hay padres perfectos, nadie es perfecto como papá, como mamá o como familia. Pero uno tiene que... el niño necesita de esa familia, el ser humano necesita de otro ser humano para estar. Entonces, bueno, para mí que pasa por ahí. El afecto, el abrazo, el beso. Cuando uno, por ejemplo, uno de los chicos le digo ‘vení a darme un beso’, bueno ese es otro tema. El hecho de abrazar y a veces no, ponen un parate”

N: “¿Cómo un rechazo?”

P: “Como un rechazo.”

N: “Y eso, ¿qué te provoca?”

P: “En algunos casos puede ser que no, pero algunas cuestiones pueden ser que no quieren que los toquen.”

N: “¿Y eso te llama la atención?”

P: “Y a mí sí, porque yo soy muy afectuosa. A mí me gusta el afecto con mis alumnos. Porque yo no te digo que estés todo el día el pegoteo, pero el niño es afectuoso en su esencia”

N: “Claro, y cuando hay alguien que no...”

P: “Y sí, es una forma... No me parece fuera de lugar el hecho de saludar a mi alumno, que ellos me saluden a mí. Digo, un abrazo, un beso, o la mano que ahora se chocan, hay miles de maneras, y para mí el hecho del afecto y del contacto con el otro, es fundamental.”

N: “Ya para ir cerrando, ¿Existe un protocolo de acción frente a las víctimas de maltrato infantil? ¿Qué sucede con este en la actualidad? ¿Cómo crees que podrías acompañar, desde tu posición docente, a un alumno/a víctima de maltrato?”

P: “Sí, esto como yo te decía más o menos, tenés que hablar con la familia, después interviene la parte directiva en forma conjunta, empieza el ETAP también...”

N: “¿Y eso se cumple en la actualidad?”

P: “Y debería ser. Yo creo que sí, de hecho, el ETAP en estos casos sí, si hay violencia o maltrato verbal o física sí. Inclusive con esto de la Cámara Gessel, yo creo que esto da un pie, los chicos tienen una forma de expresarse en la Cámara Gessel y eso, bueno, eso tiene mucho peso.”

N: “Y, por último, pensando en una situación, hubo un caso de maltrato, se siguió el protocolo, se confirma el maltrato. A vos como docente, ¿te cambió la mirada sobre ese chico?”

P: “No, yo lo que trato es de dedicarme más en él. Busco diferentes estrategias para que el alumno tenga la posibilidad de aprendizajes diarios como los demás. Yo lo que trato es, esto del afecto, bueno, busco esta forma o busco a ese alumno de otra manera, cosa de que él se sienta bien. Que, digamos, que hay otras personas que

le tienen afecto, el hecho de abrazarlo, es desde el lugar no del abuso, si no del afecto, del cariño, el respeto hacia el cuerpo de él.”

(Toca el timbre de salida de la escuela)

Agradezco su predisposición y le comento que, en la próxima semana, acercaré la entrevista desgravada para que podamos leerla juntas y agregar o eliminar cuestiones que le parezcan.

2° entrevista. Fecha: 17/05/19

Docente: Apodo: Pato

Edad: 53 años

Sexo: femenino

Antigüedad en la docencia: 28 años

Trabajos actuales: Cinco años trabajando en la Esc. N° 261. También en la ESFA y en los CENS.

Aclaración del uso de grabador y cuaderno de notas.

Referencias:

N: Nayla. Entrevistadora

P: Pato. Docente

N: *“Bueno, esta entrevista tiene como objetivo mostrarte lo que conversamos en la entrevista anterior. Si querés te la voy leyendo y si hay algo que vos quieras profundizar, borrar, explicarme o lo que sea, me paras y lo hacemos. Esa es la idea.”*

P: *“Dale, perfecto, no sé si vamos a alcanzar, pero dale.”*

N: *“En relación a tus trabajos anteriores y actuales, ¿Qué me podés decir?”*

P: *“Me inicié en la docencia como preceptora en el CEM 18, en ese momento se llamaba así ahora es la ‘Nueva Escuela 18’, después me recibí de maestra y siempre anduve en los dos niveles, primero estuve en dos preceptorías hasta que me recibí de docente y después me largué a dar clases, como a nosotros los maestros nos permite nivel medio dar en el primer ciclo, doy en primero y segundo año Lengua y Biología.”*

P: *“En media no se llama primer ciclo.... Se llama...”*

N: *“¿Sería en los primeros años?”*

P: *“Claro, en los primeros años, tiene otro nombre, pero no me acuerdo como se llama”.*

P: *“Es como que complemento, porque los dos cargos de primaria, es bastante, digamos, tedioso, es mucha carga. Media tiene otro ritmo, y en los CEMS como docente me inicié ahí dando clases y aparte es un ambiente muy distinto porque es adultos, a pesar de que hay adolescentes, pero hay gente más adulta, entonces el mecanismo es distinto, no es lo mismo que primaria, se trabaja de otra manera, ya es otra la forma. El adulto en realidad va a aprender, no digo que los chicos no vengán a aprender acá en primaria, pero en secundaria es otra la dinámica, no es lo mismo que la primaria. La dinámica en el aula es distinta.”*

P: *“Estas repitiendo mucho ‘la dinámica’”*

N: *“Sí, en realidad yo lo que hago es leerte la entrevista tal cual fue en ese momento, no hago una revisión de eso, sino es mostrarte lo que conversamos.”*

N: *“Bueno, yo organicé la entrevista en dos ejes, uno tiene que ver con el aprendizaje y el otro con la posición docente. La idea es generando una conversación.”*

P: *“Sí sí, está bien.”*

N: *“Por ejemplo, la primera pregunta que pienso para este momento es ¿Cómo entendés el proceso de aprendizaje? Si lo entendés como un proceso, ¿no?”*

P: *“Para mí todo en primaria y en cualquier nivel es un proceso de aprendizaje, yo creo que cuando vos vas dando un tema, por ejemplo, digo Matemática porque es lo más abstracto, es un proceso. Y en Lengua lo mismo, porque si vos vas a dar por ejemplo un tema, como clases de palabras, por ejemplo, sustantivo, adjetivo, verbo, vas dando actividades y siempre los chicos lo van aprendiendo, ponele, yo tengo 5to por ejemplo, estas clases de palabras ya se vienen trabajando, y uno, a medida que va avanzando los años va profundizando el tema, entonces por eso para mí es un proceso. Proceso de aprendizaje, de hecho, se hace un corte en primaria, en 7mo, pero en secundaria se sigue continuando en el primer y segundo año”*

N: *“A mí, una vez que lo desgrabé y lo escribí, me genera duda ¿Qué entendés vos por proceso?”*

P: (Silencio) *“Implica una continuidad, suponete... yo pienso que si vamos... no sé cómo explicártelo con mis palabras, capaz que te lo estoy dando como un ejemplo. Si en el caso de la división, en algún momento tiene que cerrar. La división es algo abstracto, ya en quinto o sexto ya tiene que saber dividir, entonces ahí es como que ya termino el proceso.”*

N: *“¿Es como si tuviera un inicio y un fin?”*

P: *“Exacto. Ahora, por ejemplo, la comprensión lectora para mí, el proceso no acaba nunca, porque comprensión lectora es una cuestión de que uno va todos los días con diferentes tipos de textos va aprendiendo. Entonces ahí, el proceso de aprendizaje va... siempre vas a ir aprendiendo.”*

N: "Entonces, algunos aprendizajes tendrías principio y fin y otros no"

P: "Claro, hay algunos, no en todos, yo creo que en la enseñanza algunos continúan con el proceso y hay otros que bueno... como en el caso de la división, caso tan abstracto, o como la enseñanza del transportador, en algún momento los chicos, listo, ya lo tienen, es así. Para mí es así el proceso."

N: "Y, ¿Crees que existe alguna condición o condiciones para que el aprendizaje se produzca? ¿ó crees que es espontáneo?"

P: "El aprendizaje para mí tiene que ser espontáneo, porque algunos, todos tenemos la posibilidad de aprender, unos más lento, unos más ligero, más rápido, pero todos tenemos esta posibilidad de aprender, todo niño tiene la posibilidad y esa característica de aprender. Inclusive los adultos, pero bueno, yo creo que el niño algunas veces lo hace en más tiempo, otros en menos tiempo, ¿Qué influye en esos procesos? Y varias cuestiones, a veces, uno como adulto no viene todos los días igual, entonces el niño también tiene sus días y eso puede influir en ese proceso, ahora... yo siempre digo que el niño es una esponjita en la familia, metafóricamente ¿no? El niño absorbe muchas cosas que suceden en la familia y a veces la escuela es el, digamos, no sé si el depósito, pero digamos que se expresa, porque tiene confianza, porque confían en sus compañeros, o en la docente, y la docente generalmente capta estas cuestiones porque capaz que en el momento no, pero en el transcurso de los días ese problema que tiene ese niño se manifiesta. Tarde o temprano, se manifiesta."

N: "Y en un niño víctima de maltrato, ¿crees que aprende igual que el resto?"

P: "No"

N: "¿Cómo aprende?"

P: "No, yo digo que no. Porque el niño que está maltratado, ya sea psicológica o físicamente, es un daño muy grave, porque el niño en ese momento, yo creo que él está ocupando su mente o preocupado por esa situación, ya sea lo que le pasó si fue violada o violado, no estamos hablando solamente de violación física porque también hay violaciones de forma verbal, psicológica que es mucho más dañino, no digo que lo otro, lo físico no es dañino, pero el hecho de hacer un daño psicológico diario, a ese niño, es muy terrible. Y ese chico, su mente está ocupado en eso. Y a veces viene acá, y no sé si está prestando atención, que no es tan importante para él en ese momento, está viendo cómo puede solucionar y a veces lo ponen en agresión, en tristeza, en lágrimas."

N: "Sí, sí, tal cual. Entonces, pensando en la pregunta si un niño víctima de maltrato puede aprender de la misma manera que el resto, me dijiste que no"

P: "No, no, yo creo que no. Puede poner una atención mínima, pero no que un chico que está, no sé si 'normal' (Gesto de comillas con los dedos), no quiero usar la palabra normal, sino digamos, estar bien de su evolución de aprendizaje."

N: "Ahí lo que yo me pregunto, es, ¿a qué te referís con la palabra 'evolución' en el aprendizaje?"

P: "Evolución me refería a... al avance del aprendizaje, no evolución de vida, como de estar desarrollándose (risas) me refería a la evolución del aprendizaje. A lo mejor, no sé si la palabra sería evolución. Como que estoy comparando, un chico que no tiene una violación o un maltrato, la atención de ese chico, de ese chico maltratado no es la misma que el chico que no lo tiene."

N: "O sea, su aprendizaje va a ser distinto"

P: "Va a ser distinto o más lento. O, va a tener otros tiempos. Por ejemplo, este chico que ha sufrido maltrato capaz que, hay chicos que están en 5º y tienen contenidos de 4º. No todos, hay algunos que les falta un proceso madurativo. Por ejemplo, hay un chico que a su hermano lo mataron a puñaladas, eso también es un retraso. No es una cuestión... yo me refería a la parte evolutiva con respecto al aprendizaje, no a la parte madurativa física o intelectual, o también puede ser, porque la parte intelectual afecta eso."

N: "Entonces vos el 'estar bien de su evolución de aprendizaje' lo entendés por el lado de lo intelectual, de una evolución que no es igual a un niño que no ha sufrido maltrato, en relación a lo cognitivo."

P: "Claro, en relación a lo cognitivo, a eso me refería."

N: "Bien. Bueno, continúo leyendo. Bueno, respecto a un niño/a víctima de situaciones de maltrato, ¿has podido notar en su proceso de aprendizaje, ciertas conductas, actitudes, problemas de aprendizaje en algún contenido específico, o alguna otra cuestión que te haya llamado la atención? Por ejemplo, varios niños con los que trabajaste y que han sufrido maltrato, por ejemplo, no pueden sumar. Algo así específico, o algunas actitudes que se repitan..."

P: "Sí, yo creo que cada niño, si tiene un maltrato, se expresa de diferentes maneras, porque no todos somos iguales, cada niño es una personita que tiene sus características, sus formas, sus actitudes, hay muchos que son extrovertidos", (realiza un gesto como hacia adentro de su pecho con las manos)"

N: "¿Introvertidos?"

P: "Introvertidos, perdón. O, la otra, con respecto a las tristezas, o muchos lo manifiestan que he observado mucho y, me gusta que yo observe mucho, en su escritura. La escritura es algo que se ve a simple vista. La escritura va variando. La escritura es algo que manifiesta el chico y uno lo nota. La parte de caligrafía es muy puntual en ese aspecto porque la mayoría de los chicos que sufren esto, para mí, en su modo de ser son

introvertidos, hay otros que se manifiestan con la violencia, porque como ellos fueron violentados, hacen lo mismo. Algunos”

N: “Vos también me decís, que la escritura va variando. Mi pregunta ahí es ¿en qué varía, por ejemplo?”

P: “Por ejemplo, un chico que fue violentado o emocionalmente fue afectado, la letra de él no es igual todos los días. A eso me refería. Cuando un chico está emocionalmente, incluso yo, cuando estoy emocionalmente afectada en la escritura se manifiesta, hay rasgos, trazos, en la escritura que varían en la normalidad de todos los días. A eso me refería. Yo pongo mi ejemplo, cuando uno está cargado emocionalmente por X motivo, una pelea, una discusión, o tuviste un día en donde vino un padre y te dijo de todo, y a veces, no es tan fácil separar, bueno, capaz que el nene tuvo una discusión en la casa con la madre o tuvo una situación tan fuerte en la casa, que eso no lo pudo separar y lo trajo. Capaz que no lo manifiesta verbalmente, pero en la escritura sí. A eso me refiero. O, a veces se bloquea directamente, porque pasa.”

N: “Bárbaro. Yo después te pregunto ¿Vos sos docente de Matemática?”

P: “No, ahora estoy en las cuatro áreas, pero he dado Lengua mucho tiempo e incluso lo sigo dando ahora, y el tema de la escritura es algo que la persona manifiesta en su escritura. En la pintura también, el trazo también, eso hace mucho a una persona maltratada, o violada, esas cuestiones así desagradables totalmente.”

N: “Y, ¿En cuánto a lo actitudinal por ejemplo? Algo que hayas visto que se repite.”

P: “Y generalmente el chico que, podría llegar a ser esto de expresarse de forma violenta, porque como él es maltratado violentamente, él lo puede manifestar de esa forma acá en la escuela. O gritando a la otra persona, sin darse cuenta. Porque yo le digo, ¿Por qué gritas? Y me dicen, ‘no seño, no me doy cuenta.’ Porque pasa, a veces levantan la voz tan fuerte que ellos mismos no se dan cuenta, entonces le digo por qué gritas si acá todos te estamos escuchando. Bueno, pasa. La vez pasada me pasó algo que hace rato no lo había visto, en algo muy... el hecho de ensayar, por ejemplo, en un acto. Hay muchos chicos que no les gusta bailar. Bueno, había una nena que sí, todo que sí, sí, sí. Y cuando llegó la hora me dijo que no quería bailar porque no le salían los pasos. Pero se me largó a llorar. (Pausa). Entonces yo digo, pero todos estamos aprendiendo acá, porque nadie aprendió bailando una chacarera, un gato. Hasta yo, bueno. Se ve que ese día no era el día para ella. Pero el hecho de una expresión tan triste porque no le salió un paso del gato o una chacarera, bueno, ese día no era el día para ella. Y bueno, esas cosas nos encontramos todos los días. Capaz que no, un ejemplo, digo, como...así. La verdad que me llamó la atención, porque lo primero que te plantean mucho los chicos es ¿tiene nota? ¿Va para el boletín? (Risitas) A ellos les gusta esto de participar en los actos, pero bueno, yo como maestra tomo este cuidado de poner una notita, como para estimular ¿no? Porque está bien, yo actúo, pero bueno, la seño no me pone nada, no me felicita y eso estimula al chico y a las nenas también, hay chicas que son espontáneas, y hay chicos que son tímidos, es un acto, viene la familia, bueno, yo soy de poner notas en el cuaderno para que la familia se entere, o en el boletín. Y bueno, ese nene o esa niña que está así para adentro y se anima y esto de levantarle el ánimo, el espíritu, de levantarlo con esto, está muy bueno. Me lo han comentado años anteriores. Otra de las cosas, hace dos semanas, en Lengua, por ejemplo. Yo tomo lectura en voz alta, y pongo nota. Al otro día vino una nena re contenta porque la familia la había felicitado porque tenía MSA. Esas cosas, es parte del proceso de aprendizaje y eso está bueno porque a veces, yo entiendo que hoy lamentablemente no tenemos las familias... no te digo que las familias de antes eran las mejores, pero bueno, tenemos varios tipos de familia y hay muchos chicos que están solos porque los padres tienen que trabajar y a veces no se presta tanta atención y los chicos lo único que tienen es esto”

N: “Yo me pregunto si ‘esto’ que venís diciendo hace referencia a la escuela?”

P: “Sí”

P: “No te digo que las familias no se están ocupando, pero bueno, tenemos varios tipos de familias hoy y no tenemos ya ese tipo de toda la familia homogénea, que la mamá está en la casa todo el día. Ya no. Han cambiado mucho los tiempos y los niños también. Pero esto que te comento de los actos es parte del proceso y esto del estímulo del docente a los niños es muy importante.”

N: “Sí, sí, tal cual. Siguiendo con otra pregunta, ¿Hay en estos procesos de enseñanza-aprendizaje algunos obstáculos con los que te encuentres en tu práctica docente? ¿Cómo los abordas? ¿Qué sentimientos te generan? Yo escribí proceso de enseñanza-aprendizaje porque lo entiendo así, te lo pregunto de esta manera, pero vos podés disentir, no sé ¿qué te parece?”

P: “No, no, yo comparto con vos. Es una ida y venida. El aprendizaje y la enseñanza van así, tomaditas de la mano. Vos estás enseñando un tema x, y bueno, a su vez, a medida que ese contenido se aprendió, o está ahí nomás, vas siguiendo el proceso de ese contenido, ¿sí? Y hasta que no ves que ese niño, esa niña aprendió, es decir, que está adquiriendo ese contenido, no está enseñado. Es como que, para mí, es así, ¿Cómo uno se da cuenta que el niño lo aprendió? Y cuando, uno da una actividad y sale así, rápido, ‘ah sí, seño, ya lo aprendí, ya lo entendí.’ Más claro, échale agua. (risitas). Ellos mismos te lo dicen, ‘ya está, ya está’”

N: “Cuando lo pueden decir, digamos.”

P: “Sí, sí, ellos como que lo entendieron y, además, uno se da cuenta como docente en el hecho de estar corrigiendo sus actividades, ahí te das cuenta el aprendizaje.”

N: “Bueno, y volviendo a la pregunta, ¿Hay en estos procesos algunos obstáculos con los que te encuentres en tu práctica docente? ¿Cómo los abordas? ¿Qué sentimientos te generan?”

P: “En esto de la violencia sí, lo que sí, a veces, la situación económica que se está viviendo últimamente, a pesar de que en esta escuela los padres son muy colaboradores con el maestro, digamos, no el 100 por 100, pero digamos son colaboradores, pero a veces el maestro tiene que buscar de la galera, el material didáctico más que nada, a eso me refiero. A veces, uno tiene que hacer muchas maniobras, digamos entre comillas, y también, yo no soy de mucha fotocopia, porque después es como que los niños pierden mucha motricidad fina, si hoy, un recurso muy importante es la tecnología, que eso lo chicos lo tienen a flor de piel, ese recurso lo tenemos que manejar.”

N: “Entonces, uno de los obstáculos sería el material didáctico.”

P: “Sí, el material didáctico. Es como que el docente necesita una amplitud, porque si no, el niño se aburre, esto de copiar y copiar y copiar, o fotocopia, fotocopia, fotocopia.”

N: “Y, por ejemplo, en relación a un niño que hayas tenido, que haya sufrido maltrato, ¿con qué obstáculo percibiste, sentiste, te encontraste? O, por ejemplo, ¿cómo detectaste situaciones de maltrato en un/a niñ@?”

P: “Yo lo detecté, digamos, ya te digo, mucho por la escritura, o por ejemplo yo hace unos años, para bajar a veces el nivel, porque a veces vienen muy agresivos, muy charlatanes, una de las metodologías es los mandalas. Les encanta pintar mandalas. Es una forma como para bajar el nivel, porque si no a veces uno quiere empezar la clase y están hablando, hablando, y no los podés enganchar”

P: “Nivel de... nivel... ¿a qué nivel le pusiste ahí?”

N: “No, yo lo puse como me dijiste”

P: “Ah, bueno, bueno. Yo hago referencia al clima, a veces entras al aula y están alborotados, en ese sentido lo digo.”

N: “Y vos, digamos, ¿Qué cosas te hicieron dudar, pensar, sospechar, que en la casa pasaba algo, o en la casa, por ejemplo, vos me nombraste la escritura, o actitudes...?”

P: “Sí, las actitudes, fuera de lo cotidiano, o porque falta mucho”

N: “¿Y esas situaciones a vos qué te provocan, ¿qué pensaste?, ¿qué sentiste?”

P: “A mí me provocan mucha angustia. De hecho, y busco mucho apoyo de la parte directiva porque yo propongo, ‘me parece tal cosa’, hago entrevista con los papás, nunca sola en este caso, trato de estar con una directora, con una vice, porque son cosas muy delicadas y a veces, los papás, o las mamás, o las familias no lo toman bien, porque es como que ‘no, no, acá no pasa nada, no ocurrió nada, no sé porque acá se manifiesta de esta manera’. Hay familias que, si manifiestan que, si están pasando algunas cuestiones y otras que no, y a veces, como que uno queda atado de pies y manos cuando la familia no acepta que está pasando algo y es medio difícil. A veces lo único que el docente puede manifestar es que vaya al psicólogo, por el tema del aprendizaje, orientándolo de esa manera, como para que, si ya yendo a la psicopedagoga, o al psicólogo ya ahí, es otro tipo de profesional y entonces la familia apunta y capaz que pueda llegar a dialogar, a expresar, o el niño inclusive.”

N: “Yo creo que sí, que ustedes como docentes, su posición como tal es clave.”

P: “Claro, uno puede llegar a manifestarlo desde la parte pedagógica, después bueno, a veces depende mucho de la familia, no sé si lamentablemente o no pero bueno, a la larga, si no es este año, es al año siguiente, porque el chico va creciendo y bueno, y en su mente se va ampliando su vocabulario, su forma de ser, y a la larga, terminando la pre-adolescencia, y... lo dicen. Porque no te olvides que acá, en la primaria, tenemos la ESI.”

N: “Y yo ahí te quería preguntar, ¿Qué posibilita la ESI?”

P: “Esto que yo te expresé anteriormente, el tema de que amplían su vocabulario, les da más seguridad y posibilidad de expresarse. Que a veces, puede ser que tengan miedo, entonces el hecho de ver esto, por ejemplo, al ver algunos videos, ellos ven el tema del toqueteo, o el maltrato, entonces ven y pueden expresarse de otra manera. Este tema del maltrato o de las violaciones es como yo te dije, a la larga, si no es en primaria, en media, aparece. Ojalá que siempre sea acá, en temprana edad y que no pase tanto tiempo. Esto de la ESI ha despertado cosas que antes no se veían o no se hablaban. Los chicos es como que se animan, ¿me entendés? Para mí la ESI abre posibilidad a la hora de expresar. Y la ESI no es solamente la parte sexual, es todo el cuidado de nuestro cuerpo. Entonces, yo creo que esa área o ese contenido es clave por este tema o de violencia de género, todo tipo de violencia ¿no? Yo creo que es un contenido clave acá en primaria y en media también. Porque si no salta en primaria, salta en media. Porque, volvemos al proceso, ¿no? Porque como nosotros tenemos un proceso de aprendizaje, el chico también tiene un proceso evolutivo de edad y cognitivo también, entonces, yo creo que hoy por hoy, niños, niñas y jóvenes tienen una apertura que antes no se daba, en la forma de expresar, ¿no? No sé si has escuchado, yo el otro día, por este tema de las mujeres, yo he tenido la posibilidad y agradezco, de tener estos encuentros nacionales de mujeres, mucha gente grande se ha podido manifestar que ha sido violada, mujeres de 60, de 50, actrices, no es que estamos hablando de ciudadanos comunes, estamos hablando de gente conocida de la farándula, y lo dicen con 50,60 años. Entonces, ¿Por qué no lo van a hacer nuestros jóvenes? Yo creo que, en este momento, la mujer, entre comillas, y el hombre

también, no estamos hablando de género, yo creo que hoy por hoy, el hecho de la comunicación y la expresión nos ha dado esta posibilidad de decir lo que nos pasa, y no estar trabando nuestra felicidad, porque en cierta manera, un niño que viene a la escuela feliz, es otro niño. Un niño que es feliz, esta tranquilo, contenido, en su familia, en su seno familiar, es un niño feliz y entonces va a tener un desarrollo cognitivo bien... es así.”

P: “Me asombro de todo lo que te dije”

(Risas)

N: “Bueno, otra de las preguntas era si alguna vez te contaron de alguna situación de maltrato, por ahí algún docente, porque, quizás, hay casos en donde uno se puede dar cuenta y hay otros en donde quizás es muy impactante y uno no lo puede notar, en este caso, ¿Quién lo hizo? ¿Cómo se dio cuenta? ¿Cómo te lo cuenta? ¿Cómo te sentiste?”

P: “Sí, te puede pasar, por supuesto. Yo lo que sí, he tenido suerte en primaria como maestra, de tener un grupo de colegas muy bueno en ese aspecto. Cuando entramos en febrero, empezamos: ‘Mira este grupo, acá, allá’, y hay cosas que no te imaginas, porque bueno, a veces pasa.”

N: “Y en esas situaciones, ¿Cómo te sentiste vos? Siempre hablando desde tu lugar como docente. Hay veces que no sé, puedes coincidir o dudar, o sorprenderte.”

P: “Es feo, depende de muchas cosas, hay que ver, porque si una colega viene a plantearlo, es su punto de vista, bueno yo buscaré o prestaré más atención que creo que es mi camino, buscaré de otra manera, ver si está, así como dice mi compañera o mi colega porque el maestro tiene como estrategias para ir hondeando estas cuestiones, de todos los días. No es un solo día eh, tiene que ser, por ejemplo, el hecho de hacer un informe implica tomarse un tiempo, y observar unos días, un mes, dos meses, por lo menos. Aunque, si es muy evidente, ahí sí.”

N: “¿Y cómo sería muy evidente?”

P: “Y esto, como yo te decía, estar muy hacia adentro, de la prolijidad del cuaderno, hojas sueltas, en el espacio también, esto de acomodarse en el espacio en la carpeta o en el cuaderno también es pauta de muchas cosas, porque él no tiene un orden. Porque está bien, el niño chiquito que va a jardín o a primer ciclo es normal, pero llega cierta edad que uno ya tiene...Y si está contenido en la familia, yo siempre digo, que el niño tiene que tener una familia, no te digo la mejor, o la tipo, sino estar contenido por un adulto. El niño necesita de un adulto, hay que prestar atención a ese niño y al adolescente también. Porque yo a veces, recuerdo mi infancia. Mi adolescencia también. Yo no digo que hay padres perfectos, nadie es perfecto como papá, como mamá o como familia. Pero uno tiene que... el niño necesita de esa familia, el ser humano necesita de otro ser humano para estar. Entonces, bueno, para mí que pasa por ahí. El afecto, el abrazo, el beso. Cuando uno, por ejemplo, uno de los chicos le digo “vení a darme un beso”, bueno ese es otro tema. El hecho de abrazar y a veces no, ponen un parate”

N: “¿Cómo un rechazo?”

P: “Como un rechazo.”

N: “Y eso, ¿qué te provoca?”

P: “En algunos casos puede ser que no, pero algunas cuestiones pueden ser que no quieren que los toquen.”

N: “¿Y eso te llama la atención?”

P: “Y a mí sí, porque yo soy muy afectuosa. A mí me gusta el afecto con mis alumnos. Porque yo no te digo que estés todo el día el pegoteo, pero el niño es afectuoso en su esencia,”

N: “Claro, y cuando hay alguien que no...”

P: “Y sí, es una forma... No me parece fuera de lugar el hecho de saludar a mi alumno, que ellos me saluden a mí. Digo, un abrazo, un beso, o la mano que ahora se chocan, hay miles de maneras, y para mí el hecho del afecto y del contacto con el otro, es fundamental.”

N: “Ya para ir cerrando, ¿Existe un protocolo de acción frente a las víctimas de maltrato infantil? ¿Qué sucede con este en la actualidad? ¿Cómo crees que podrías acompañar, desde tu posición docente, a un alumno/a víctima de maltrato?”

P: “Sí, esto como yo te decía más o menos, tenés que hablar con la familia, después interviene la parte directiva en forma conjunta, empieza el ETAP también...”

N: “¿Y eso se cumple en la actualidad?”

P: “Y debería ser. Yo creo que sí, de hecho, el ETAP en estos casos sí, si hay violencia o maltrato verbal o física sí. Inclusive con esto de la Cámara Gessel, yo creo que esto da un pie, los chicos tienen una forma de expresarse en la Cámara Gessel y eso, bueno, eso tiene mucho peso.”

N: “Y, por último, pensando en una situación, hubo un caso de maltrato, se siguió el protocolo, se confirma el maltrato. A vos como docente, ¿te cambió la mirada sobre ese chico?”

P: “No, yo lo que trato es de dedicarme más en él. Busco diferentes estrategias para que el alumno tenga la posibilidad de aprendizajes diarios como los demás. Yo lo que trato es, esto del afecto, bueno, busco esta forma o busco a ese alumno de otra manera, cosa de que él se sienta bien. Que, digamos, que hay otras personas que le tienen afecto, el hecho de abrazarlo, es desde el lugar no del abuso, sino del afecto, del cariño, el respeto hacia el cuerpo de él.”

Agradezco la entrevista y su predisposición.

3° entrevista. Fecha: 05/08/2019

Docente: Apodo: Dani

Edad: 47

Sexo: femenino

Antigüedad en la docencia: 15 años

Trabajos actuales: docente. 7° grado.

Aclaración del uso de grabador y cuaderno de notas.

Referencias: N: entrevistadora

D: Daniela (docente)

N: *"Bueno en principio, la primera pregunta que se me ocurrió en relación a tu experiencia como docente fue ¿Cuáles fueron tus primeros trabajos en docencia?"*

D: *"En la escuela primaria. Empecé con primer grado, después con segundo, y después me fui con los más grandes, sexto y séptimo."*

N: *"Claro, fuiste variando. Y ¿siempre trabajaste en las mismas escuelas?"*

D: *"No, no, empecé en 'Tierras del sur' que era una escuela privada, después se hizo pública, después la cerraron y después directamente me fui a la escuela pública, estuve en 'las 1016', en la 296, ahora estoy acá."*

N: *"Bueno, ¿siempre trabajaste en los mismos ciclos/grados? Me dijiste que no, fuiste variando"*

D: *"Fuí variando"*

N: *"Y ¿en qué ciclo/grado te gustó trabajar más?"*

D: *"Sexto y séptimo."*

N: *"Los más grandes"*

D: *"Sí"*

N: *"¿Por?"*

D: *"Porque se trabajan otros tipos de temas y porque me parece que justamente las cuestiones que son preventivas, como para prepararlos para el secundario están básicamente en sexto y séptimo grado. Y me gusta dedicarme a eso, sobre las cuestiones preventivas"*

N: *"Perfecto. Y, ¿notas diferencias en tu manera de ejercer la docencia de cuando iniciaste a la actualidad?"*

D: *"Sí, obvio."*

N: *"¿Cuáles serían esas diferencias?"*

D: *"Más fortaleza, han pasado tantas cosas y he vivido tantas experiencias buenas y malas que uno se ve fortalecido y uno encara las situaciones que se van sucediendo de otra manera, ¿no?, con mayor madurez"*

N: *"Claro. Y en cuanto al aprendizaje, ¿Qué entendés por aprendizaje?"*

D: *"El aprendizaje es una construcción que hace una persona sobre el mundo que lo rodea. Es una interacción que hace una determinada persona con lo que está rodeándolo, implica un tiempo, implica tres elementos, dos sujetos que son el sujeto aprendiente y el sujeto que... no sé si enseña, pero el que guía y acompaña, y el objeto de aprendizaje."*

N: *"Bárbaro. Y ¿existe alguna condición o condiciones para que el aprendizaje se produzca? ¿ó consideras que es espontáneo?"*

D: *"No, hay muchas condiciones. Desde la alimentación, de una persona como está alimentada, hasta las cuestiones emocionales que son importantísimas que a veces no le damos tanta importancia y uno piensa que el chico tiene que aprender sí o sí, en determinada etapa y en realidad como están atravesados por cuestiones emocionales muy fuertes, a veces ese proceso de aprendizaje se ve interrumpido o se ve lentificado."*

N: *"Genial. Y en relación al maltrato infantil, ¿qué sería o cuál sería una situación de maltrato?"*

D: *"Maltrato infantil es toda situación en donde vos vulneras física, emocionalmente y psicológicamente a un niño. Puede ser una cuestión física, una invasión física que le produzca incomodidad o dolor, hasta puede ser un... No sé, a ver... inculcarle tu ideología, eso también para mí es violencia."*

N: *"Con eso que decís, lo que se me ocurre ahora es que uno en la escuela, de cierta manera, inculca una ideología."*

D: *"Sí, el tema es que, para mí, como yo entiendo al aprendizaje, vos lo que tenés que hacer es abrir el campo de pensamiento y enseñarle al chico también que vos también te equivocás y que tu verdad no es la única verdad y que estaría bueno que él vaya descubriendo y vaya formando la conclusión acerca de las cosas. Hay cosas que no se pueden torcer, porque naturalmente son así, que sé yo, no sé, vos decís 'esto es un vaso, y esto es un vaso' (señalando una taza que había al lado de ella). Cuestiones que son de la experiencia física, que vos las ves, eso bueno... no tiene mucha vuelta. Pero lo que tiene que ver con lo subjetivo, vos tenés que darle una variedad por más que no estés de acuerdo. Por ejemplo, yo, hay muchas cosas que no estoy de acuerdo, porque,*

obviamente, todos tenemos una ideología o vamos formando una ideología, pero si tenés que presentarla como una variante para que después el chico elija. Pero como una variante y no como una verdad.”

N: “Claro”

D: “Porque si no, estás violentándolo.”

N: “Perfecto, bien. Y, ¿alguna vez detectaste situaciones de maltrato en un/a niñ@?”

D: “Sí, un montón. Desde maltrato físico hasta abuso. Es horrible.”

N: “Y, ¿alguien te contó alguna situación? o, ¿cómo se dio cuenta él o ella?”

D: “Sí, es algo que lamentablemente de unos años a esta parte, yo calculo que unos cinco años a esta parte se ha como generalizado, cada vez hay más casos, no sé si hay más casos que se conocen más. Pero sí, yo creo como que se ha incrementado. Si bien, siempre existieron casos de abuso, de maltrato físico y psíquico, es como que ahora hay un incremento, como que la sociedad de cierta forma está más violenta. Entonces es como que la comunicación se ha visto interrumpida directamente por esta cuestión de invasiones entonces es como que la gente para comunicarse invade al otro y eso también es violento.”

N: “Y una vez que detectaste situaciones vos, ¿Qué sentiste o cómo lo viviste?”

D: “Primero mucha impotencia, después obviamente se hace el protocolo, se denuncia y después mucha desprotección. No solamente para mí, o sea, vos me preguntaste por mí. Pero no solo para mí, para el chico directamente es como que lo largas a un sistema burocrático que es nefasto. Me pasó este año, este año fue la última denuncia que hice y... (pausa) 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 porque o intervienen mal o directamente hay un vaciamiento y no llegan a realmente solucionar el problema de fondo. Entonces el chico sigue en el mismo ambiente dando vueltas y con toda la represalia que eso significa porque obviamente el victimario se enteró que vos denunciaste. Es muy duro.”

N: “Y ¿vos como docente, además de la desprotección...?”

D: “Te da mucha angustia, te provoca mucha angustia porque vos convivís con ese chico o con esa chica y ves que no hay solución y que lo expusiste, entonces, es complicado. Y para el docente está siendo muy complicado porque si bien nosotros tenemos la obligación, no solo la obligación por la cuestión profesional, yo creo que es una obligación ética y moral, denunciar toda situación en donde vos veas que un chico está siendo... violentado después es como que lo enfrentas a una situación peor, entonces, realmente a veces no sabes qué hacer, de qué forma ayudarlo.”

N: “Claro, sí, sí, tal cual. Y, por ejemplo, ¿Cuáles fueron las situaciones que a vos te hicieron pensar que estaba pasando algo raro o que te hicieron pensar...?”

D: “Primero, uno estudia mucho el lenguaje del cuerpo como docente, que eso te lo da la experiencia. Al principio por ahí no. Desde incontinencias fisiológicas desde llantos de la nada, desde una situación evasiva o desde cuando tienen actitudes muy violentas que vos sabes, o sea, el chico no es violento porque sí, algo hay. Hasta... no sé, chicos que dibujan, se expresan a través del arte, pero sí, hay muchas formas de manifestar que una persona no la está pasando bien o que está sucediendo algo.”

N: “Sí, yo creo que ahí la posición de los docentes es clave para detectar estas situaciones”

D: “Sí, es que, vos te das cuenta, pero vos necesitás una confirmación supónete. Vos para poder llegar a la denuncia de un maltrato, ponete un maltrato físico vos necesitás constatar que haya moretones porque si no, la prueba... cae por sí sola la denuncia. En el abuso sexual es muy difícil que el chico venga y te cuente. Salvo nos ha pasado en otras escuelas que se armen talleres, que lo han armado la Comisaria de la Familia, muy bien armado, sobre acoso por red y que se ha hablado de abuso sexual y que ahí mismo se han levantado niñas y han ido a... ‘a mí me pasa esto’”

N: “¿Cómo actuaste desde tu lugar como docente cuando detectas una situación?”

D: “Comentarle al equipo directivo enseguida, a mi compañero pedagógico. O sea, eso no se deja pasar, lo comento enseguida. Y después ahí vas indagando, vas viendo, vas buscando la forma de... por ahí hablar con el chico, con la chica, a ver si podés sacar algo en concreto. Citar a los padres... he citado un par de veces, pero no me ha funcionado... o sea, lo que sí he visto es la mentira disfrazada, entonces ahí te das cuenta que hay algo que está detrás, entonces es mejor abordar al niño que a la familia. Porque la familia generalmente que son maltratados por papá, mamá, tapan.”

N: “Sí, tal cual. Y... una vez que detectaste la situación, ¿sentiste que modificó tu mirada sobre el niño o la niña?”

D: “Al principio sí, hay casos y casos. Hay casos que el mismo chico cuando vos haces una denuncia y algo, te cuenta y vos lo expones, es como que te rechaza al principio y después se va acercando de nuevo, porque es obvio. Pero la mirada sí, en realidad te da mucha tristeza entonces vos lo miras, sí... 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 y o sea...”

N: “Sí, bancarte el enojo, a la familia, ¿Qué genera?”

D: "Y con la familia, yo soy muy dura con la familia. Es como que no mido. Eso por ahí tendría que aprender a manejar que todavía no puedo aprenderlo, porque cuando es algo así, o sea, soy bastante dura."

N: "¿Y con el niño?"

D: "Y con el niño no, es muy maternal la situación porque aparte uno se encariña con... es como... no son tus hijos... pero yo tengo esa forma de las maestras por ahí, maestras de antes, que... te lo haces carne al chico. Pero sí 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. Porque mi situación anímica perjudicaba a mi familia, entonces aprendí a manejar esta cuestión de que en mi casa trato de no pensar, porque igual no lo puedo solucionar pensando o amargándome, entonces bueno, veo lo que puedo hacer en las cuatro horas dentro de la escuela y después si tengo que declarar o hacer otro trámite, no hay problema, pero trato de que en casa eso no entre. Es difícil, bueno."

N: "Y sí, es necesario también, y lo importante de poder hablarlo en la escuela, con otros, porque acá el niño deposita mucho de lo que le pasa"

D: "Sí, es como se dice, la escuela es una caja de resonancia social. Acá vienen los mini adultos, así como vos ves que se comporta el chico, ves más o menos, te das un diagrama de lo que es la situación familiar. Entonces no viene solo el chico, viene el chico, la mamá, el papá, la abuela, el tío, todos los que vienen atrás que han depositado muchas cosas en el niño."

N: "Sí tal cual. (Pausa). Seguimos, ¿crees que las situaciones de maltrato influyen en el proceso de aprendizaje de un/a niño/a?"

D: "Uff, totalmente."

N: "¿En qué sentido?"

D: "Los bloquea. Por lo menos lo que me ha tocado ver a mí, o sea, los bloquea de tal manera que... o los hace autoexigentes."

N: "Extremos"

D: "Son extremos. Los bloquea y no pueden, pero no es que no pueden porque tienen una incapacidad o una falta de inteligencia, sino que no pueden porque están, emocionalmente su cabeza está en otro lado. Entonces, obviamente, no están para el aprendizaje. Están para tratar de resolver toda la angustia que tienen. O, se vuelven totalmente autoexigentes donde cualquier situación de frustración, cualquier situación errónea que ellos ven como un error, los frustran."

N: "Genial, y, respecto a un niño/a víctima de situaciones de maltrato, ¿has podido notar en su proceso de aprendizaje, ciertas conductas, actitudes, problemas de aprendizaje en algún contenido o área, o alguna otra cuestión que te haya llamado la atención?"

D: "Los chicos, por ejemplo, o sea, se ven más en el área de Lengua y todo lo que tenga que ver con lo social o la comunicación. Ahí se nota más que en el área práctica, que es la Matemática, por ejemplo. Igualmente depende del tipo de situación que esté viviendo, el bloqueo puede ser total o parcial. Por ahí vos ves chicos muy bloqueados en las áreas, pero por ejemplo en el área de Plástica ellos pueden expresarse y es en la única área, o en el área Deportiva, o de Música."

N: "Claro, las horas especiales".

D: "Las horas especiales es como que ellos, ahí es como que relajan un poco más."

N: "Y, ¿en cuánto a lo actitudinal?"

D: "Sí, la violencia extrema, la agresividad, los insultos, el trato, por ejemplo, vos ves, chicos que tienen dificultades en la casa donde hay... por ejemplo, me ha pasado donde hay un padre golpador, el trato que tienen ellos con las compañeras, la mirada hacia la mujer. O al revés, por ahí ves una mamá muy fuerte, entonces como es su conducta y su relación con el sexo opuesto. ¿Viste? Vos vas viendo, adentro del aula no tenés al chico solo, tenés toda la familia. Uno por ahí, a veces, no toma la dimensión, pero cuando empezas a hilar finito por ahí vas viendo los perfiles de cada familia. Porque de acuerdo a eso es como se van a relacionar y si hay algún indicador de que hay alguna situación de violencia o maltrato en la casa, bueno, se ve reflejado por ejemplo en el trato con la autoridad, hay chicos que no tienen autoridad, o sea, en su casa son pares todos, tienen la misma jerarquía, no hay un adulto y entonces no reconocen al docente como adulto, ¿por qué? Porque no tienen incorporado a la autoridad. Y eso es complicado."

N: "Y a vos, eso, ¿Qué te genera?"

D: "Depende. Te puede generar un poco de enojo al principio, porque es... te violentan de alguna forma, te invaden, es decir, una persona que te está insultando, que te esté molestando y pegándole a todo el mundo, obviamente que te genera enojo. Después es como que vas teniendo varias etapas: primero 'bueno, esto no es contra mí, esta es una situación que viene de otro lado, ¿cómo hago para manejarlo?' y vas buscando el cómo. Pero igual es difícil, porque todos somos humanos y todos estamos atravesados por emociones y todos venimos con una carga emocional y todos también venimos con una cuestión... nadie viene totalmente sano. Yo creo que todos venimos medios rotos. (Risas) entonces, depende de cómo sea la situación depende de cómo será tu reacción, como ser humano lo que te representa a vos, y después ahí es como que tenés el parate de decir 'no, no, a ver... Esto no tiene que ver conmigo. Tiene que ver con otras cosas' y ahí viene la etapa de buscar cómo

ves cómo abor das ese chico para que la situación no sea, no te perjudique a vos pero que no perjudique al resto.”

N: “Perfecto. Y, entonces, ¿crees que aprende igual que el resto?, me dijiste que no.”

D: “No, no aprende igual que el resto. Hasta que no pueda solucionar su situación emocional, va arrastrando.”

N: “Y entonces, ¿cómo sería ese aprendizaje, por ejemplo?”

D: “Y... tenés que ir adecuando, el docente no es el mismo docente que antes, por ejemplo, antes tenés, bueno, listo, era para todos iguales y el que alcanzaba, alcanzaba y el que no, no. Es como que vas adecuándole los contenidos, vas trayendo lo que le va interesando, vas buscando las formas. Creo que el trabajo del docente es de Mandraque, de mago, porque estas continuamente tratando de ver por dónde... y a veces podés y a veces no podés. Y uno también tiene que ser consciente de eso, porque si no te terminas frustrando mal y terminas perjudicando al grupo en general. Porque a veces, no se puede, por distintas situaciones. Por ejemplo, un aula muy revuelta, un solo docente no puede atender toda la variedad y diversidad que hay en el aula. Quizás podés atender, en un día, en un poquito a uno, en un poquito a otro, pero no podés pretender atender a todos porque realmente es una diversidad bastante amplia dentro del grado.”

N: “Claro, ahora como vos decís, se le da lugar a la diversidad, antes el que agarraba, agarraba...”

D: “Y ahora tratás... pero igual es como que es insuficiente. Yo creo que el docente tendría que tener sí o sí un acompañante pedagógico en el aula. Entonces se trabajaría diferente y se podría abordar realmente la diversidad como se tiene que abordar.”

N: “Coincido. Y bueno, por ahí para terminar, una vez que identificas una situación de maltrato, ¿crees que puede convertirse en un obstáculo en el momento de enseñar?”

D: “O sea, ¿desde mi rol?”

N: “Sí, sí, siempre desde tu rol como docente”.

D: “No, no se convierte en un obstáculo, si se convierte en una situación en la que vos tenés que buscar un montón de recursos nuevos. Porque vos venís con una planificación y te das cuenta que eso no, no va. Entonces empiezas a buscar y a veces es frustrante porque como la situación pasa por lo emocional, y al no estar resuelto y al no poder resolverla, por más que busques recursos, hay contenidos que el chico no está todavía como para recibir, entonces es bueno, ¿Qué le doy?, ¿Por dónde voy? O sea, tengo uno de los chicos que viste no, no, vos decís, bueno ¿Qué le doy? bueno, le interesa Matemática, bueno le doy Matemática. Y lo otros contenidos... en este momento no está como para los otros contenidos, esta... o sea, su grado de atención lo puede por ahí... enfocar en Matemática y bueno, si es eso lo que puede, por lo menos que eso pueda. Igual, el sistema te fuerza a que lo hagas, porque yo lo tengo que calificar en todas las materias...”

N: “Y ante eso, ¿cómo haces?”

D: “Y ante eso, lo que se hace es tratar de tener una mirada integral y ver que puede hacer de lo otro como para que vos puedas por lo menos sacar alguna, algún concepto, o sea... aaaalgo hace en Lengua, aaaalgo hace en Sociales, pero trabaja en Matemática y es su fuerte, en ese momento. O, en las áreas Expresivas, es decir, no te puede comunicar, no puede comprender un texto y explicártelo, pero puede comprender una situación dentro del área de la Música y la puede expresar y bueno, la expresa de otra manera. Comunica, pero comunica de otra forma. Vas viendo... como... por eso te decía, es como el Mandraque del mago. Sacando de la galera, todo el tiempo.”

N: “Bueno, perfecto entonces”

D: Bueno, espero que te haya servido.”

Le agradezco su buena predisposición y me retiro.

4º entrevista. Fecha: 22/08/19

Docente: Marisa

Edad: 52 años

Sexo: femenino

Antigüedad en la docencia: 27 años

Trabajos actuales: conducción directiva (hace 8 años)

Aclaración del uso de grabador y cuaderno de notas.

Referencias:

N: Entrevistadora

M: Marisa (docente)

N: “¿Hace cuantos años trabajas en la docencia?”

M: “Hace 27 años y siempre trabajé, dentro de los 27 años, lo hice siempre en esta misma comunidad.”

N: “¿Cuáles fueron tus primeros trabajos en docencia?”

M: “Bueno, en realidad yo me recibo en la provincia, en una provincia que no es Río Negro, vengo a la provincia en el 91 y al principio fue todo como muy... todo muy nuevo, porque bueno, en ese momento cada provincia tenía su manera de dar las didácticas de aprendizaje y bueno, cuando yo llegué acá, me encontré con cosas muy nuevas y muy diferentes a la provincia de la que yo venía. Me tocó trabajar en una escuela céntrica, donde en ese momento los papás, tenían mucha influencia dentro de los aprendizajes y nos... como que nos observaban constantemente o sea que me sentí como muy observada en su momento, media... no segura, eran mis primeros pasos, pero bueno, de a poco me fui apropiando del currículo de Río Negro, de las leyes de Río Negro, del régimen de educación de la provincia.”

N: “Bárbaro, y bueno... la pregunta es si ¿Siempre trabajaste en las mismas escuelas?”

M: “Sí, sí en los primeros años hice algunas suplencias en otras escuelas, en ese momento hacia doble turno, hacía como titular en esta y en el turno mañana hacía suplencias cortas, donde no alcanzas a apropiarte de la realidad ¿sí? Porque uno va, hace su suplencia, trabaja a lo mejor dos días, ves el contexto del aula en el día a día, pero no te apropias en sí de las problemáticas de cada niño o de cada realidad de la comunidad educativa. Sí te puedo hablar de esta comunidad que es donde yo estuve todo el tiempo”

N: “Claro, sí, sí. Y, ¿siempre trabajaste en los mismos ciclos/grados?”

M: “Por lo general, siempre me manejé en primer ciclo. Sí me ha tocado en algunas suplencias los ciclos más grandes porque bueno, uno cuando va a hacer alguna suplencia no elige. Sale un cargo y bueno... si tengo que elegir, me quedo con los chiquitos.”

N: “¿Por algo en particular?”

M: “No, en particular no, por ahí por mi forma de ser, yo soy de darme con los chicos, muy afectiva, entonces ese vínculo por ahí con los más grandes, es como que cuesta. Si bien uno lo tiene, porque yo trato de actuar con ellos de la misma manera, hoy me toca estar a cargo de todos los ciclos, por la función que cumpla, ¿no? Mi relación con ellos es... trato de ser de la misma manera que los más chiquitos, por ahí también lo que me juega a mí a favor es que, al estar mucho tiempo en la misma comunidad, conozco a la familia, hoy tenemos hijos de alumnos, de ex alumnos, entonces la relación vincular es otra.”

N: “Claro, sí, tal cual. Y, ¿Notas diferencias en tu manera de ejercer la docencia de cuando iniciaste a la actualidad?”

M: “Sí, muchas”

N: “Y, ¿Cuáles serían esas diferencias?”

M: “La apertura, la forma del vínculo, la forma de relacionarme con los chicos. Antes era como muy estricto, el docente y los chicos, hoy ese vínculo esta como más junto, y bueno tiene que ver también con todos estos cambios de políticas educativas que fuimos pasando por los cambios sociales, bueno un montón de factores que también llevan a que las prácticas educativas también tengan que modificarse acorde a las realidades. Depende de la apertura del docente también. Nos pasó, por ejemplo, desde la implementación de la Ley de ESI, nos pasó que hay docentes en su inicio se oponían porque iba en contra de sus principios, y bueno, esos cambios también afectan porque en la educación tiene una carga muy importante lo personal, esto de... de ver cómo fuiste criada, con qué valores fuiste formada y también cómo te enseñaron en tus primeras clases de didáctica. Entonces, todo eso, todo ese contexto también a la hora de volcar un contenido, se ve reflejado porque uno pone su propia impronta más allá de que vos tenés un currículo que tenés que guiarte por eso, pero la forma, la manera es muy propia y muy personal de cada docente.”

N: “Genial. Bueno y cambiando un poco el tema, ¿Qué entiendes por aprendizaje?”

M: “Aprendizaje es todo lo nuevo que incorporas. Todo, no solo lo pedagógico. Yo creo que el ser humano, todos los días aprende y aprende de todos los contextos, de todos los lugares a donde va, algo siempre aprende. No solo la escuela educa, educa la familia, educa la sociedad, y todo eso se vuelca en el aprendizaje.”

N: “Bien. Y ¿existe alguna condición o condiciones para que el aprendizaje se produzca? ¿ó consideras que es espontáneo?”

M: “En realidad, depende qué tipo de aprendizaje ¿sí? Porque si vos ves, tomas el aprendizaje del día a día, yo creo que no hay condiciones. Porque uno lo aprende de manera innata. Si vamos a lo específico de los aprendizajes escolares, lo que tiene que ver con nuestra currícula por ejemplo, yo creería que sí. Hoy te digo que sí. Por una cuestión de que... no podés transmitir un aprendizaje cuando lo imponés. El aprendizaje se construye, se lo trabaja en conjunto, desde las experiencias de cada uno, y ahí va a salir el aprendizaje que vos querés que ese chico se apropie. Y para eso tiene que haber ciertas condiciones: un clima armónico, un buen vínculo entre el docente y esos niños, un buen vínculo entre pares, entre los niños, entonces todo ese clima favorece a esa apropiación y a esa construcción de aprendizaje.”

N: “Bárbaro. Bueno, y, para vos, ¿Qué sería o cuál sería una situación de maltrato?”

M: “Difícil.”

N: “Cómo la entiendes vos”

M: “Sí, el maltrato es ejercer algo sobre alguien... que no es correcto. El maltrato no solo es un golpe, el maltrato puede ser un grito, el maltrato puede ser un desprecio, el maltrato puede ser algo que, sin darte cuenta, estás forzando en ese niño, no solo vas al golpe... porque uno por ahí habla de maltrato y decís, bueno, es un

golpe físico, porque se ve, pero hay otros tipos de maltratos que no se ven ¿sí?, que son los maltratos psicológicos. Así que bueno, por ahí, maltrato es todo aquello que hace en la persona, porque no solo en el niño, también en el adulto, hace o causa un dolor o una grieta en su ser interno. Eso para mí es un maltrato.”

N: “Bien, y ¿Alguna vez detectaste situaciones de maltrato en un/a niño/a?”

M: “Sí. Maltrato de ambos, físicos y psicológicos. Vos me preguntarás por ahí el psicológico ¿Cómo te diste cuenta? Porque el maltrato físico es más visible, evidente. Por ahí el maltrato psicológico uno con los años de observar a los niños te das cuenta en reacciones, en actitudes que ellos tienen, cuando sin querer levantas la voz por algo y esto de bajarse, de achicarse, (gesto de agacharse con el cuerpo) sabes que es un niño que posiblemente esté siendo golpeado. A veces en la propia letra, en su cuaderno. Hay veces que uno observa los cuadernos y venís viendo una prolijidad o venís viendo una letra medianamente prolija, ordenada, en su renglón y de repente ese niño comenzó a ampliar la letra, comenzó a escribir o a pintar cosas que antes no las hacía o a utilizar colores, bueno, son signos que te llaman la atención. Y después está en lo físico. lo psicológico está el diálogo. Fundamental. Nosotros acá en esta institución siempre, desde que fui docente y lo sigo implementando, esto del diálogo, del reflexionar, de habilitarle a que ellos puedan transmitir lo que sienten, trabajar las emociones. Y bueno, por suerte, esta ley de ESI nos ayuda un montón a las escuelas a poder detectar estas cosas que los chicos no lo pueden poner en palabras.”

N: “Sí, tal cual. Y vos, ¿qué crees que permite la ESI? Digamos. Específicamente, por ejemplo, alguna situación que hayan detectado ahora a partir de una clase en donde haya habido contenidos de ESI, por ejemplo...”

M: “Por ejemplo, uno de los últimos casos que yo pude detectar de maltrato, salió de un taller de ESI. Estaba la docente llevando el taller y de repente este niño comienza a gritar, comienza a decir cosas, entonces bueno... yo creo que hoy la ESI nos permite esto, habilitar la palabra. Porque, cuando vos lo haces como un taller, donde el niño puede expresar, porque si vos vas al interrogatorio, el niño no lo habla, porque se siente interrogado precisamente y se siente como observado. Pero de manera natural, cuando ellos lo hablan y ven que al de al lado también le pasa lo mismo, se animan a contarlo. Y bueno, este último caso de maltrato sale a raíz de un taller de ESI, donde pudo expresar lo que estaba pasando en su interior.”

N: “Y además que vos hayas detectado, ¿te han comentado alguna situación?”

M: “Sí, las docentes. Por lo general, las docentes son las primeras en detectar. Por eso yo por ahí te hablo desde mi experiencia docente y desde el rol que cumplo hoy. Sí, las docentes son siempre los primeros en detectarlo por todas estas observaciones que te digo. Y si vienen y me preguntan o me comentan: ‘Mirá en tal situación, me dijo esto, o fijate porque estábamos hablando de tal cosa y se acercó y me comentó esto.’ Entonces es ahí donde uno comienza a hacer ese trabajo de traerlo, de charlar, aplicar talleres, que tengan que ver con esa problemática que las chicas intuyen que puede suceder como para que eso aflore y salga. Ellas por lo general, todavía está este temor a la denuncia al maltrato. ‘¿Qué hago si los padres se enteran que voy y denuncio?’ Entonces por ahí ellos vienen a contar porque es como que la figura de un equipo directivo tiene como más fuerza para ir y hacer una denuncia o dar aviso a un equipo técnico, a un equipo supervisivo, en fin... y comenzar el trabajo que corresponde.”

N: “Y ante esas situaciones que vos detectas o te cuentan, ¿vos qué sentís?, ¿Qué te provocan?”

M: “Mucha impotencia, en algunos casos, mucha tristeza y mucho dolor. Porque bueno, uno no está criado de esa forma, por eso te digo que tiene que ver tu historia personal. Tal vez otro docente no lo afecta. Es algo cotidiano o es algo que sucedió, vienen y te lo comentan y ya está. En lo personal me causa esto, pero bueno porque yo tengo otra formación en cuanto a mis valores personales con mi familia... esto de estar juntos, de charlar, del diálogo, entonces ves que hay familias que esto no sucede me causa esa impotencia de decir “no puede ser que esto suceda”.

N: “¿Cómo actuaste desde tu lugar como docente? ¿Sentiste que modificó tu mirada sobre el niño o la niña o tu forma de ser con el niño?”

M: “No. Nunca le haces ver al niño de que yo, esa situación me atraviesa. Uno trata de tener la entereza posible para que ellos sientan esa confianza de decir bueno, ‘voy a poder seguir hablando’. Porque, yo creo que sí, nosotros como docentes, habilitamos la palabra pero nos quebramos, no estamos como ayudando a la situación, más allá que después, uno en la soledad o con tus pares, puedas aflojar o puedas decir ‘pobre, me parte el alma’, pero bueno, delante de ellos es siempre esto de hacerle ver que uno está, que lo acompaña, una palabra de aliento, un afecto, una caricia, un abrazo, esta contención y hacerle sentir que no están solos, que hay otra salida, que hay que hablarlo, que hay que decirlo y que bueno, que necesitan ayuda y que hay que hacer un trabajo no solo con ellos sino también con la familia.”

N: “Sí, tal cual.”

M: “De hecho, hemos llamado a la familia ante situaciones, es lo que yo hago en lo personal, ¿no? Detectamos situaciones a quien primero escuchamos es al niño, por ahí, uno va tomando algunas notas de lo que ellos van diciendo, con palabras textuales de ellos, y después convocamos a la familia y tratamos de no decirle ‘lo citamos porque el niño me expuso’ sino, buscar la forma de hacerle ver al papá que hay situaciones

que el niño atraviesa que lo están angustiando. Yo siempre lo hablo desde la angustia. Y bueno, ahí es donde se comienza con la familia, y depende las situaciones empieza a intervenir otros organismos, otros factores.”

N: “Sí, sería como el protocolo, ¿no?”

M: “Exactamente”.

N: “Creés que las situaciones de maltrato influyen en el proceso de aprendizaje de un/a niño/a?”

M: “Sí, influyen, porque te encontras con niños dispersos, con niños duros que no permiten que vos ingreses a él, con sus... yo siempre les digo, con sus cabecitas en otro mundo, y sí influye, influye en el aprendizaje. También influye mucho en esa docente que sabe. Yo si la docente no lo detecta y por ahí otra docente que compartimos, por ahí viene y me dice ‘mira, me parece qué o fijate qué..’ siempre la docente es la primera en saberlo pero no como para sentir lástima al niño, sino como para acercarse y hacer otro tipo de trabajo con él, porque no se puede lograr aprendizajes con un niño que tiene su cabeza en otra cosa, que está constantemente pensando o atemorizado o ‘si hago mal esto llevo a casa y me pegan’, ‘si hago mal me ponen una nota en el cuaderno y eso implica una paliza, implica una penitencia, un encierro’... entonces ves niños atemorizados, nerviosos y es difícil por ahí que puedan aprender.”

N: “Y bueno, la siguiente pregunta es, ¿crees que aprende igual que el resto? O ¿Cómo aprende?”

M: “No. Aprende más lento que el resto por estas dificultades, o porque bueno, ya te digo, por lo general un niño que recibe esto no es sumiso. Es un niño que ejerce esa violencia que el recibe, la trasmite con sus pares... en algunas ocasiones, no siempre. Entonces esto también hace que sus aprendizajes no sean los mismos que el resto por todo esto que yo te estuve explicando recién.”

N: “Bárbaro. Y, respecto a un niño/a víctima de situaciones de maltrato, ¿has podido notar en su proceso de aprendizaje, ciertas conductas, actitudes, problemas de aprendizaje en algún contenido o área, o alguna otra cuestión que te haya llamado la atención?”

M: “Por lo general se refleja mucho en el área de Lengua, no me preguntes por qué. Les cuesta esto de razonar, de la comprensión, tal vez tenga que ver con que su cabeza no está volcada ahí, en su escritura. Sí, por lo general, en el área de Lengua.”

N: “Una vez que identificas una situación de maltrato, ¿crees que puede convertirse en un obstáculo en el momento de enseñar?”

M: “No, y yo creo que conociendo las docentes de esta escuela, yo creo que no es un obstáculo encontrarse con un niño que se sospeche o que reciba maltrato, no es un obstáculo para decir bueno... ‘no aprende por esto’... o ‘no puedo llegar por esto’... uno siempre trata y busca la manera de llegar, la manera de que ese contenido sea apropiado, por eso se busca las diferentes formas, no puede de esta forma probemos con esta otra, no puede desde lo convencional, se hará desde otras maneras, por ejemplo nosotros tenemos talleres que trabajamos las emociones, entonces desde ahí lo expresan, imparten el conocimiento, o desde Informática, desde TICS, siempre uno va buscando diferentes formas, lo importante es llegar a que ese nene o nena se apropie de ese aprendizaje que vos querés impartir pero no creo que haya en esta institución una docente que diga ‘no, no aprendió por eso’ o ‘no pude llegar porque es un nene tal’ ”

Agradezco su tiempo y le pregunto por alguna docente en la escuela con la que pueda tener la entrevista. Ella nombra y busca a Andrea.

5° entrevista. Fecha: 22/08/2019

Docente: Apodo: Andrea

Edad: 36

Sexo: femenino

Antigüedad en la docencia: 17 años

Trabajos actuales: Escuela 200 (turno mañana) Escuela 297. 3° grado (turno tarde)

Aclaración del uso de grabador y cuaderno de notas.

Referencias: N: entrevistadora

A: Andrea (docente)

N: “Bueno en principio, la primera pregunta que se me ocurrió en relación a tu experiencia como docente fue ¿Cuáles fueron tus primeros trabajos en docencia?”

A: “Trabajo hace 17 años en la docencia y mis primeros trabajos fueron en la Escuela de las 1016, con una problemática distinta a esta, más de contención, se contenía más, trabajamos mucho la contención.”

N: “Bueno, ¿siempre trabajaste en los mismos ciclos/grados?”

A: “No. Fui variando.”

N: “Y ¿en qué ciclo/grado te gustó trabajar más?”

A: “Mmm, no. Me da lo mismo.”

N: “Y ahora, ¿estás en qué ciclo?”

A: *“Estoy en primer ciclo y en tercer ciclo a la mañana”*

N: *“Ah, distintos”*

A: *“Sí”.*

N: *“Perfecto. Y, ¿notas diferencias en tu manera de ejercer la docencia de cuando iniciaste a la actualidad?”*

A: *“Sí, sí, sí.”*

N: *“¿Cuáles serían esas diferencias?”*

A: *“Y, por ejemplo, en el posicionamiento que yo tenía antes con el que tengo ahora. Creo que la experiencia, el estudiar, el poder tener otro tipo de lectura de material hace que tenga un mejor manejo de la situación que antes no podía.”*

N: *“Claro. Y en cuanto al aprendizaje, ¿Qué entendés por aprendizaje?”*

A: *“Y yo entiendo por aprendizaje que es la construcción y que tiene en cuenta lo que ya trae el niño, que es el conocimiento previo, y lo nuevo que es lo que vos le quieres enseñar. Sí”*

N: *“Bárbaro. Y ¿existe alguna condición o condiciones para que el aprendizaje se produzca?”*

A: *“Sí, creo que sí. Generar primero el clima. Tenés que generar el clima, tenés que también estar muy atento a la estimulación, como los estimulás a que puedan llegar a ese aprendizaje. El material también es importante.”*

N: *“Esas serían condiciones para que un niño pueda aprender”*

A: *“Sí. La planificación también.”*

N: *“Y por parte del niño, por ejemplo, o ¿crees que es todo parte del docente?”*

A: *“No, por parte del niño la predisposición y como él, a través de todas estas herramientas que hace el docente, puede hacer el aprendizaje.”*

N: *“Genial. Y en relación al maltrato infantil, ¿qué sería o cuál sería una situación de maltrato?”*

A: *“Y una situación de maltrato es cuando está vulnerado alguno de sus derechos. Especialmente, el que se ve generalmente es el de la violencia, el maltrato a estar dignamente con su higiene, su cuidado. ¿Sí? eso es lo que más veo.”*

N: *“Perfecto, bien. Y, ¿alguna vez detectaste situaciones de maltrato en un/a niñ@?”*

A: *“Mmm, no, no”*

N: *“Y, ¿alguien te contó alguna situación?”*

A: *“Mmm, sí, sí, sí. Alguno que otro me ha contado. Yo en sí, trabajar con una situación así y hacer una denuncia, no.”*

N: *“Y por ahí, cuando te lo contaron sobre algún niño/a con el que vos trabajaste o con el que vos estás trabajando, ¿Qué te genera? O ¿Qué sentís?”*

A: *“En realidad, lo primero que me parece... es que estaría bueno interiorizarme bien sobre el tema. Por ahí para emitir una opinión y de más.”*

N: *“Pero, ¿nunca te comentaron sobre una situación?”*

A: *“Ah, comentarme sí”*

N: *“Claro, en ese sentido, por ejemplo, algún niño que vos conozcas, te cuentan que está siendo golpeado o algún tipo de abuso...”*

A: *“No, claro, sí. Genera impotencia, se sensibiliza uno con el tema, sí”*

N: *“Y, por ejemplo, ante una situación que te comentan, ¿Cómo actúas o cómo actuarías desde tu lugar como docente?”*

A: *“Y primero tengo que investigar bien. ¿Sí? Primero para poder armar todo bien la estrategia que voy a proceder o como voy a actuar, tengo que investigar bien, saber cómo fueron las cosas, las condiciones y bueno... trabajarlo no sola, sino también con el equipo directivo, con las compañeras, con el ETAP y con las demás instituciones que puedan abordar estas situaciones”*

N: *“Y ¿vos sentís que...? Bueno, no te ha pasado, pero hipotéticamente, ¿vos crees que modificaría tu mirada sobre el niño o la niña?”*

A: *“Sí. Yo creo que uno está más atento a la situación y busca más saber qué es lo que le está pasando o que siente, creo que uno está más atento el docente frente a esa situación. Sí.”*

N: *“Bien. Y, ¿crees que las situaciones de maltrato influyen en el proceso de aprendizaje de un/a niño/a?”*

A: *“Sí influye, sobre todo en los estados de ánimo y como el expresa acá en la escuela. Es el lugar donde se puede expresar libremente de lo que le pasa”*

N: *“Tal cual. Y, ¿crees que aprende igual que el resto?”*

A: *“Sí, pero hay momentos en que hay algunos niños que están no sé si es tildados, pero de acuerdo al abuso o lo que él está sufriendo no pueden avanzar. Su cabeza siempre está en ese problema, en esa situación”*

N: *“O sea que... ¿Cómo podríamos definir ese aprendizaje? ¿Cómo sería?”*

A: *“Y no sería un aprendizaje continuo, estaría detenido a veces en su situación hasta que no lo pueda superar”.*

N: "Bien. Bueno te leo la siguiente pregunta ¿has podido notar en su proceso de aprendizaje, ciertas conductas, actitudes, problemas de aprendizaje en algún contenido o área, o alguna otra cuestión que te haya llamado la atención? Me habías dicho que no has detectado"

A: "No, no"

N: "Y bueno, por ahí para terminar, supongamos que alguna vez identificás una situación de maltrato, ¿crees que puede convertirse en un obstáculo en el momento de enseñar o se trata de una situación que pasa desapercibida?"

A: "No, pero hay que ocuparse. Más que nada por una obligación civil que tenemos, debemos ocuparnos, no es algo que pase desapercibido"

N: "Y, por ejemplo, ¿desde tu posición docente a la hora de enseñar?"

A: "El niño se convierte en un desafío, para buscar otras herramientas, otras estrategias para llegar hasta él. Es para ocuparse"

Le agradezco su predisposición y me retiro.

6° entrevista. Fecha: 26/08/19

Docente: Apodo: Patri

Edad: 53 años

Sexo: femenino

Antigüedad en la docencia:

Trabajos actuales: 7° grado

Aclaración del uso de grabador y cuaderno de notas.

Referencias: N entrevistadora

P: Patri (docente)

N: "¿Hace cuántos años trabajas en la docencia?"

P: "En primaria, diez y en jardín de infantes once, doce años."

N: "Bien, y ¿Cuáles fueron tus primeros trabajos en docencia?"

P: "Fueron en el jardín. Linda experiencia, uno en el jardín, muy auténtico, aparte al ser un jardín privado, era muy diferente a lo que es trabajar en escuelas estatales o en jardines estatales. Como experiencia es buena, o sea, no... lo que pude ver en situaciones... lo que más afectaba a los niñitos era cuando los padres se separaban, y bueno lloraban y estaban angustiados."

N: "¿Siempre trabajaste en las mismas salas?"

P: "Pase por todas. En realidad, era la directora."

N: "Y, ¿en las escuelas primarias...?"

P: "En las escuelas primarias he trabajado también, en grados, de 1° a 7°."

N: "Y, ¿Cuál es el grado que más te gusta trabajar?"

P: "Séptimo."

N: "Los más grandes"

P: "Sí, los más grandes".

N: "¿Por algo en especial?"

P: "Y no, porque 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 es como que te demandan... es otro trabajo. Con los grandes es como que bueno... me he visto atravesada por situaciones que vos decías por ahí de violencia, en donde hay que intervenir y bueno eso... yo creo que todos los años me sigue... eso."

N: "Sí, viste que cada vez aparecen casos en la escuela"

P: "Sí, sí. La escuela es el lugar donde el niño manifiesta todo. Lo que no lo puede decir en la casa por X motivo, lo dice en la escuela. Pero hay que darle el espacio. Si uno no le da el espacio, no dicen nada. Cuando uno habilita el espacio, la charla, el debate, el que puedan expresarse ahí es donde ellos, obviamente, cuentan sus vivencias."

N: "Sí, tal cual. Bien, ¿siempre trabajaste en las mismas escuelas?"

P: "No, he pasado por muchas escuelas. Escuelas de centro y escuelas de barrio."

N: "Y, ¿en cuál te gustó trabajar más?"

P: "Trabajé más en escuela de centro. Si tendría que elegir, obviamente elijo la escuela de centro. Pero la escuela de barrio tiene otras características por ahí que te llevan a... es otro movimiento. O sea, en la escuela de centro uno encuentra chicos que tienen contención, la mayoría, ¿no?, acompañamiento de los padres, y en las escuelas de barrio es como que uno pasa a ser la madre de 50 chicos."

N: "Y sí, tal cual. ¿Notás diferencias en tu manera de ejercer la docencia de cuando iniciaste a la actualidad?"

P: "No. Yo considero que hace 10 años las problemáticas, para mí se me presentaron siempre, todos los años diferentes problemáticas."

N: "¿Siempre las abordaste igual?"

P: "El abordar... sí. Siempre se aborda la problemática con el alumno. Y se trata de abordar con los padres. Por ahí es difícil el abordar con los padres. Hay que estar muy preparado y bueno, en ese abordar con los padres por ahí uno se lleva algunos que otros insultos y cosas que obviamente son desagradables pero bueno... hay que trabajar."

N: "Bien. ¿Qué entendés por aprendizaje?"

P: "Por aprendizaje... ¿Te doy un concepto o te digo lo que...?"

N: "Como vos lo entiendas. Me sirve más que me digas como lo entendés a que me digas un concepto armado"

P: "Sí, el concepto está. Es todo lo que puede adquirir el niño. Todo. No sólo la parte de contenidos que damos. Yo pienso que las escuelas están o deben estar atravesadas por la enseñanza de valores y eso es lo que lleva al niño a adquirir conocimiento, buenos hábitos, buenas actitudes. Me tocó trabajar en escuelas, por ejemplo, donde hay más contención que contenidos. Pero yo pienso que dentro de la contención también uno está brindando aprendizajes. Porque no solamente vos enseñás Lengua, Matemática, sino a veces tenes que enseñar o tenes que hacer más hincapié en lo actitudinal, en la contención, en el poder hablar de las problemáticas que ellos traen de la casa."

N: "Y, ¿crees que existe alguna condición o condiciones para que el aprendizaje se produzca?"

P: "Sí. Un niño que está contenido en su casa, con una familia que lo contiene, el aprendizaje se nota que hay más facilidad de poder apropiarse de los contenidos. Un niño que está en una situación desfavorable, el aprendizaje es más lento. Si es que existe."

N: "O sea, la contención sería como la condición principal..."

P: "Y, la contención, el acompañamiento de la familia, el que la familia esté presente en la escuela."

N: "Bien. Otra pregunta es, ¿Qué sería o cuál sería una situación de maltrato infantil?"

P: "¿Te puedo dar un ejemplo que viví el año pasado?"

N: "Como vos quieras"

P: "Obviamente trabajé en una escuela de barrio y llegó un chiquito de 5°, había estado faltando tres días y le digo '¿Por qué faltaste estos tres días?', porque siempre le pregunto a mis alumnos porqué faltan, qué les pasa... Y me dice 'Porque tengo mis primos que vinieron de viaje'. Y le digo '¿Qué te pasó en el ojo? y me dice: 'Estaba practicando karate y me golpearon'. Y le digo: 'no es una disciplina el karate ...' Y no me supo contestar, obviamente, era de 10 años, y me dice: 'No, lo que pasa es que me pegó un chico más grande, de 17 años' Y le digo: 'Un chico de 17 años con vos que tenes 10 en karate?' Y ahí se larga a llorar y me dice: 'No, seño. Mi mamá no me pega más porque está embarazada. El que me está pegando es mi papá. Y, ¿me puedo acercar a vos?'. Yo estaba detrás del escritorio, así que lo cruza para este lado, donde estoy sentada yo, y se levanta el pantalón y me muestra toda la pierna golpeada y le digo: '¿Con que te golpeó tu papá?' Y me dice 'Con el palo de la escoba'. '¿Y en el ojo?' 'Una trompada'."

N: "Así, de una".

P: "Lo único que me pidió, que no le cuente al papá porque me van a... bueno, como hablan ellos.... A palos."

N: "Que valentía para venir y decírtelo."

P: "Creo que es la confianza que inspira el docente al alumno. Porque tenía cuatro maestras, yo solamente daba Lengua. Estaba la de Matemática, Naturales y Sociales. Y me lo dijo a mí. En estos años, parecen que me buscan para contarme."

N: "Vos también debes generar algo..."

P: "No sé qué genero. Este año pasó otra cosa, pero fue un abuso. Una chica de 7° que actualmente es mi alumna. Me contó desde cuándo, que era desde los 9 años y tiene 12 años actualmente. Y bueno, se empezó a trabajar, con psicólogo, nutricionista y demás. Sí, obviamente tenes el tema después de... en este caso la madre. Se enojó mucho y quiso tener un acercamiento, así, agresivo conmigo. Pero bueno, siempre están los directivos que siempre apoyan..."

N: "Bueno, la siguiente pregunta era si ¿alguna vez detectaste situaciones de maltrato en un/a niñ@? Y claramente me contaste"

P: "Sí, es notable, es visible. Uno le mira la carita y ya sabe cuándo el niño es abusado, en cualquiera de sus formas. Me doy cuenta enseguida, lo detecto."

N: "Y, además, ¿alguien te contó alguna situación de alguna niña/o que conozcas?"

P: "Sí, el año pasado. En una clase de ESI otra nena dijo que el tío la estaba abusando hace muchos años, de cuando ella era chiquita. Lo pudo, porque se habilitó el espacio en ESI y la nena de 12 años, lo dijo. Se quebró, se largó a llorar y después se comprobó que era así. Y hace algunos años atrás, cuando estaba en 5°, también estaba dando ESI y bueno, me imaginé que 5°, chiquitos de 10 años, no podía salir, o sea, temas así no esperaba que saliera. Y sí. Un varón, me contó que el hermano lo llevaba a una casa abandonada y que

abusaba de él. Y después levanta la mano una nena y dice que el tío, había entrado en estado de ebriedad y la había empezado a tocar. Obviamente en ese momento me encontraba acompañada por el equipo directivo porque era una charla y por los capacitadores del Consejo de la Mujer. Si no hubiera sido como difícil porque son muy chiquitos.”

N: “Claro, tal cual. Y ante estas situaciones que te cuentan o que vos misma detectas, ¿Cuáles fueron tus sensaciones? ¿Qué sentís?”

P: “Uno siente mucha angustia. Yo personalmente mucha angustia. No comparto la idea de que el maestro se tenga que callar por miedo a afrontar a que después el padre viene obviamente a querer confrontar, pelear, agredir. No le tengo miedo a eso, considero que a los niños hay que ayudarlos, porque si están contando es porque están pidiendo ayuda. Y si yo como adulta no los ayudo, me parece una falta bastante grave de parte de nosotros que somos educadores.”

N: “Y desde tu lugar como docente, ¿sentiste que modificó tu mirada sobre el niño o la niña?”

P: “Este año por ejemplo sí, este año, con esta nena que te comentaba de 7° sí, porque pude entender muchas cosas, muchas actitudes de ella que obviamente eran: ‘pórtate bien, hace la tarea, no deambules por el aula’. Y después pude comprender porque ella tenía todas esas actitudes. Ella estaba llamando la atención de una manera que obviamente, en 7° no ocurre, generalmente, los chicos no son deambuladores y ella lo hacía y en cuanto al aprendizaje también me doy cuenta porque yo digo, si es como ella me relata que estaba sufriendo abuso desde muy chiquita, claro ahí comprendo también porque ella no podía adquirir los contenidos que los compañeritos adquirirían. Que no tiene interpretación de textos, que no puede resolver situaciones problemáticas y que necesita la continua guía del docente.”

N: “Claro, algo de esto te iba a preguntar, ¿si crees que las situaciones de maltrato influyen en el proceso de aprendizaje de un/a niño/a?”

P: “100%. Un niño maltratado está pensando en no equivocarse y en eso que piensa ‘no me puedo equivocar porque después me van a pegar’, se bloquea. No trabaja. Está continuamente pensando: ‘si hago mal esto, sé que me van a golpear’. Y me ha pasado: ‘Seño, me saqué Psa en la prueba, ¿Me la podés guardar? Porque me van a pegar’. Entonces, es continuo que ellos manifiestan. Ya cuando a uno le dicen: ‘guárdame la prueba porque si no me van a pegar’, uno se da cuenta que no es un tironcito de oreja que le puedan dar, o dejarlo sin mirar tele, no, el castigo es físico. Y obviamente, son niños y eso influye el 100% en lo que es el aprendizaje. Me ha tocado niños que están totalmente bloqueados, no aprenden. Y uno dice: ‘¿Qué le pasa que no aprende?’ y bueno, después uno indaga, investiga lo que puede, y el niño que empieza a tomar confianza y empieza a contar, y bueno, uno dice ‘no está aprendiendo a hacer las cosas porque obviamente es golpeado’.”

N: “¿Y crees que aprende igual que el resto? O ¿Cómo aprende?”

P: “Tienen otros ritmos de aprendizaje. Adquieren conocimiento, no de la misma manera que un niño que tiene contención, que si se equivoca no importa, que sabe que del error van a aprender... Ellos no se permiten esa parte del error. Entonces eso... aprender sí, tienen que aprender, pueden aprender. Es más, aprenden. Porque tengo mi alumna, ahí, no en ésta escuela, en la otra, que está ahí sentadita al lado mío y ella está aprendiendo. Tiene su ritmo de aprendizaje, pero hay que respetárselo. Está en 7°, tiene un ritmo de 1°, pero está aprendiendo a leer, o sea... puede contar hasta 100, uno ve el avance. En marzo me contaba hasta 10, ahora, además de contar puede escribir, reconoce cuál es la unidad, la decena, la centena. O sea, hay un aprendizaje.”

N: “Bárbaro. Y respecto a un niño/a víctima de situaciones de maltrato, ¿has podido notar en su proceso de aprendizaje, ciertas conductas, actitudes, problemas de aprendizaje en algún contenido o área, o alguna otra cuestión que te haya llamado la atención?”

P: “Va variando. Yo pienso que cada niño tiene... bueno, todos somos diferentes y los niños son diferentes. Sí por ahí puede llegar a ser una constante la resolución de situaciones problemáticas es como... constante, cuesta, ellos les cuesta muchísimo, hay que estar ahí, paso a paso guiándolos para llegar a algo sencillo. Después, en el proceso de escritura, son niños que, los que me han tocado a mí, ¿no?, la escritura es pobre, acotada, no respetan el planificar, el revisar lo escrito, el hacer borradores. Es como que, en parte, quieren terminar para cumplir. Pero, obviamente se nota. Sí, en los procesos de escritura y en la resolución de situaciones problemáticas es donde más se nota.”

N: “¿Y en lo actitudinal, por ejemplo, algunas situaciones que hayas notado...?”

P: “Bueno, de un extremo se pueden ir al otro. Niños por ejemplo como el que te contaba que me dijo que lo había golpeado el padre, muy sumiso, muy tímido que habla muy poquito y está el otro, por ejemplo, que, pega, transgrede todas las normas, quiere llamar la atención, es deambulador. Se van de un extremo al otro. Yo creo, quisiera creer, que es por lo que ellos están pasando. Ahí no hay una constante de que el comportamiento es el mismo. No es el mismo, o sea, la nena que tengo como alumna, ella es muy deambuladora, si bien ha adquirido algunas cosas este año, sigue deambulando, no hay buena relación con sus compañeras, es de agredir mucho a los varones. Y es chiquita, pero ella hace frente, les hace frente a los varones, no le importa. Es una cosa... eso sí, le cuesta y como le costó también el vínculo conmigo, si bien ella me cuenta y hago lo que tengo que hacer que es hacer actas y demás, la madre obviamente le dijo, y ella se sintió que yo la había... había hablado.

Entonces hubo ahí un lapso de tiempo en el cual le costó vincularse conmigo, me tuve que acercar, hablar con ella, decirle que lo que había hecho era para el bienestar de ella, porque ya tiene 12 años, me entiende lo que estoy diciendo. Era para su bienestar, para un futuro mejor y que iba a obtener ciertos beneficios a partir de ahí. Que no era que yo quise contar algo que ella me había pedido que por favor no se lo contara a nadie. Como persona ya adulta, mayor, mi deber es ayudarla. Y a partir de ahí, hay un acercamiento y bueno ahora es 'seño te quiero, beso, abrazo' y le digo: 'bueno basta, basta, tanto amor'."

(Risas).

N: "Y a vos, estos cambios en los niños, que vengan te cuenten y que después se distancien cuando vos contas... ¿Qué te generan?"

P: "Y, a mí me generó, así como... además de angustia me generó incertidumbre porque la verdad es que yo estaba mirando desde la puerta a ver si aparecía la madre y eso me generaba angustia y terror porque sabía que la madre iba a venir y bueno... entonces era el tener que enfrentar, el tener que decir, pero bueno, el equipo directivo me protegió y todo lo demás y bueno, eso terminó aparentemente en buenos términos, todavía estamos a mitad de año, pero por el momento tranquilo todo. Sí genera, genera incertidumbre porque no sabes qué va a pasar."

N: "Y vos, ¿has ido a denunciar?"

P: "No, eso lo hace la dirección. Yo relato lo que la alumna me cuenta y después se lo entrego obviamente al directivo y el directivo es el que sigue los pasos. Lo mismo que en el maltrato físico del año pasado. O sea, relato lo que el alumno me cuenta, entrego al director y el director es el que se encarga. Hasta el momento nunca me llamaron a declarar."

N: "Y, ¿has seguido esos casos? Por ejemplo..."

P: "Sí, por ejemplo, el año pasado, siempre les estoy preguntando a mis compañeras, aunque yo no estoy en esa escuela, le pregunto cómo está, qué hace o me entero que la nena ésta que pasó el año pasado del abuso, le pegó a mi compañera y la dejó bastante maltratada, ¿no? Sí, siempre estoy preguntando como está éste en la escuela, o algunos ya se fueron de la escuela. Y si los veo en la calle me saludan, yo sigo siendo la seño siempre."

N: "Sí, viste que es tan cambiante, primero la relación de confianza después el enojo por haber contado..."

P: "Sí, pero el niño se da cuenta, tiene que obviamente procesarlo porque el afuera, desde la familia está la otra parte: 'mira lo que hizo tu maestra', pero ellos mismos deben sacar la conclusión de que como le dije a esta nena, lo hice para que vos estés mejor, para que algo de eso que viven se corte. Pero... hay que pasar ese tiempito, hay que pasarlo. No es muy lindo, porque uno tiene al niño dentro del aula y... esta esa parte que no está ese acercamiento, ese vínculo que había, es como que se rompe y hay que volver a reconstruirlo."

N: "Y esto, una vez que identificas una situación de maltrato, ¿crees que puede convertirse en un obstáculo en el momento de enseñar? Por ejemplo, en la práctica cotidiana"

P: "No. Para nada. No, para nada. No es un obstáculo, al contrario, ahí le pongo más ganas, porque pienso, me quedan cuatro meses para... porque es 7° claro, para que ella se lleve lo mejor de la escuela primaria, y va a ser poquito lo que se va a llevar, pero quiero que se lleve lo mejor. Entonces, no es un obstáculo al momento de enseñar, sino por el contrario por ahí es un desafío, pero positivo, de decir, a ver vamos a apostar a más, pero bueno, uno tiene que saber que con lo que le pasó al niño no fue para nada favorable y bueno, pero no, obstáculo no."

Agradezco la entrevista y me retiro.

Anexo II. Registro de observaciones de clases

1° Observación. Fecha: 12/11/19

Docente: Apodo: Dani

Escuela: 263

Grado: 7°

Aclaración del uso de cuaderno de notas.

Hora de Música. Comienzan a comentar sobre su viaje de egresados. El que más habla es E. al final de la clase tocan con instrumentos dos canciones. Paren estar todos/as entretenidos. M. toca también un instrumento muy entusiasmada.

Luego, en la hora de Ed. Física, tienen una charla sobre evacuación de la institución ante una emergencia.

En el recreo, están todos juntos sentados y hablando. Cuando toca el timbre tardan mucho en ingresar al aula.

La maestra no parece insistirle mucho.

Luego del recreo, es hora de Matemática. Algunos niños/as se dan vuelta para mirarme, entre ellos J. y M.

Cabe aclarar que J y E son hermanos que hay vivenciado situaciones violentas. Y M. es la niña que la maestra hizo la denuncia por un abuso.

La maestra explica en voz alta. M. está sentada al lado del escritorio de la maestra. Luego de la explicación, la maestra se acerca y le repite la consigna a M. le muestra cómo hacerlo, la ayuda. La niña no realiza la actividad. Mira para el costado, a sus compañeros, mira hacia adelante. La consigna era que corten tiras de papel de 3cm.

E. entra y sale del aula constantemente. Cuando está en el aula, no copia y permanece muy poco tiempo sentado en su lugar. Cuando lo hace, conversa con los compañeros que se sientan a su alrededor.

Uno de los niños hace un comentario sobre una violación reciente en el barrio. Nombran a la víctima y la maestra interviene diciendo que no hay que dar nombres. Que es un tema delicado y que no la nombren.

La maestra se acerca a distintos bancos y repite la consigna. M. no hace nada, mira a los costados, por momentos parece estar pensando y mirando un punto fijo. De repente, comienza a recortar un papel. Conversa mucho con la maestra cuando ésta está en su escritorio. La seño le pide a M. que repare evaluaciones y luego, unas fotocopias.

Luego de esto, sigue haciendo la actividad. Corta, les muestra a las compañeras, habla con la maestra.

De repente, la docente se acerca a donde estoy sentada y me comenta que es muy difícil trabajar con este grupo y lo compara con sus alumnos de la mañana. También comenta que las practicantes de Clínica Psicopedagógica II les hicieron una devolución muy fuerte sobre que era un grupo complicado. Me comenta sobre E. y J. Dice que no registran la autoridad. Me comenta que son dos niños que tienen a sus hermanos presos y que frecuentan situaciones muy violentas.

M. detiene su tarea y se levanta a hablar con una compañera. La maestra no le dice nada. Circula mesa por mesa para ver cómo va el resto de los chicos/as con la tarea.

Tienen que sacarse la foto para el diploma. La maestra dice que a medida que van terminando, salgan de a dos a sacarse la foto. Van saliendo igual, de a dos, aunque no hayan terminado la actividad. La docente no parece corroborar si terminaron o no.

M. camina muy lento, arrastra los pies, habla muy bajito. Solo intercambia con niñas.

Cuando toca el timbre, salen todos. Al regreso, tardan mucho en volver al aula.

Comienza la hora de Lengua. La maestra comienza a copiar en el pizarrón. Muy pocos comienzan a copiar solos. M., E., y J. no lo hacen. M. luego de mirar para el costado un largo tiempo, comienza a copiar sola. La maestra no mira al grupo hasta que termina de copiar en el pizarrón. J. comienza a copiar y E. entra y sale del aula. Cuando sale, pega portazos. La maestra no le dice nada, ni siquiera lo mira.

Cuando E. regresa al aula, conversa con la maestra sobre temas cotidianos, del barrio, sobre conocidos. J. copia y me mira.

D. se acerca y me pregunta que voy a hacer con lo que anoto. Le comento que estoy trabajando en mi tesis y que esto que observo lo complemento con las entrevistas. Me dice que en el aula hay varios niños que sufren violencia.

Toca el timbre para retirarnos. El grupo se queda una hora más porque tienen Inglés.

2° observación. Fecha: 14/11/19

Docente: Apodo: Dani

Escuela: 263

Grado: 7°

Aclaración del uso de cuaderno de notas.

Hora de Ciencias Sociales. M. está ausente. La maestra pide que saquen la carpeta, solo algunos lo hacen. E. y J. no. La docente comienza a copiar en el pizarrón una red conceptual. J. saca una hoja y una lapicera y comienza a copiar. E. sale y regresa al aula cuando quiere. El resto, para salir, siempre pide permiso. La maestra ni siquiera lo mira cuando E. sale. Cuando está en el aula, se acerca a sus compañeros varones y les habla, los molesta.

Cuando termina de copiar, la maestra camina por el aula y explica lo que escribió. Responde a las preguntas de los chicos. También hace preguntas ella y las responde. E. hace un comentario y la maestra lo toma y lo relaciona con lo que estaba explicando. También, el niño le dice que ella se hace las preguntas sola y las responde también sola. La maestra me mira y se ríe, dice que sí, que lo hace porque ellos no preguntan.

E. se levanta y va al armario. Encuentra un frasco con stevia de la maestra. Le pregunta qué es y esta le contesta. E. dice que para él es otra cosa. J. copia, cuando no entiende una palabra le pregunta a la maestra que dice y continúa el copiado. Cuando la maestra va a borrar se preocupa y le dice hasta donde puede hacerlo, para poder seguir copiando.

E. comienza a jugar con las "bolitas". Cuando otro niño lo hace, la maestra lo reta. Pero a E. no le dice nada. La maestra comienza a explicar sobre el faro que está en El Cóndor y E. lo relaciona con el faro que vieron en su viaje de egresados. Comenta lo que le han explicado en Mar del Plata. La docente toma ese comentario y lo relaciona con la explicación.

E. y otro niño salen del aula. La maestra le dice al otro niño que entre. A E. no le dice nada. Ella sigue su copiado, se detiene, charla con algunos niños y sigue el copiado en el pizarrón.

E. le hace un comentario a una compañera, le pregunta si lloró en el recreo. Insiste en esa pregunta, aunque la niña le diga que no. La maestra interviene diciendo “no la acosen, pobre”. (En lugar de retar al niño, victimiza a la niña)

Otro de los niños molestaba a un compañero. La maestra lo reta y le dice que se siente al lado del escritorio, aprovechando que M. no estaba. Sigue copiando en el pizarrón, de espalda a los estudiantes. E. se acerca y amaga con pegarle a ella con una pelota, amaga una piña con su mano. Antes lo había hecho también con una bolita. La maestra parece no registrarlo. Cuando le comento esto, ella dice que lo hace siempre y que ella trata de hacer como si nada.

Luego del segundo recreo, continúan en la hora de Lengua. E. juega con una pelota adentro del aula. La docente le pide una vez que no lo haga, pero él lo hace más intenso y más ruidoso. La docente no le dice nada, ni lo mira.

Toca el timbre para retirarnos.

3° observación. Fecha: 19/11/19

Docente: Apodo: Dani

Escuela: 263

Grado: 7°

Aclaración del uso de cuaderno de notas.

Hora de Matemática. La maestra les pide que saquen las carpetas, mientras ella revisa su carpeta para comenzar a copiar en el pizarrón. Algunas niñas lo hacen, el resto continúa charlando. E. sale y entra del aula. J le pide a la maestra ir a llenar la botella y abriendo la puerta del aula como para salir, la maestra le dice que no. Vuelve a sentarse sin decir nada.

Mientras la maestra copia en el pizarrón, E. juega con las bolitas, M. no comienza a copiar, mira al costado. J saca hojas, lapiceras y copia.

Cuando la maestra explica, E. merienda, pero escucha a la maestra, aunque no copió nada. J se sienta en el escritorio de la docente y desde allí presta atención. M. escucha, pero no participa con comentarios.

Para explicar ángulos, la maestra le pide a M. que pase al frente y que haga con sus brazos un ángulo. La niña se acerca, pero dice no querer hacerlo y se sentó. Otro niño voluntariamente se ofrece a ayudar a la maestra.

La maestra les pide que copien la figura que había hecho en el pizarrón. E. en lugar de copiarlo en su hoja, se acerca al banco de un compañero y le dice: “yo te la hago, es re fácil” y comienza a hacerla en la hoja de este niño. J saca colores de su mochila y copia la figura. M. copia, interrumpe su copiado y mira al costado, a sus compañeros. Se detiene y luego continúa copiando.

Cualquier niño que quiere salir del aula pide permiso a la maestra. E. es el único que no lo hace. Sale y entra del aula cuando quiere, haciendo ruidos.

Cuando la maestra quiere borrar, J. no lo permite y le dice hasta donde puede hacerlo, según hasta donde él copió.

La maestra se acerca al banco de M. (sin que ésta se lo pida) y le muestra cómo usar la escuadra, la ayuda a copiar la figura en su hoja. M. conversa mucho con la maestra, más que con sus compañeros/as.

En cuanto al copiado de la maestra en el pizarrón, es muy desordenado. Comienza por la parte superior hacia la parte inferior. Luego sigue por los extremos, izquierdo y luego derecho. Cuando no le queda espacio en el pizarrón, borra lo primero que copió y continúa copiando ahí. Le agrega números a lo que copia para que los/as niños/as puedan seguir el orden.

La maestra se acerca a donde estoy sentada y me cuenta que todavía quedan muchos temas para ver y que tiene que hacer un recorte porque pretende darle, aunque sea un “pantallazo” de todo antes de que egresen. Cada vez que se acerca, mira de reojo mi cuaderno.

M. y J. copian. E. no hace nada escolar: se levanta, sale del aula, habla con los compañeros.

En un momento la maestra se retira del aula y el grupo permanece igual que cuando ella está. Es decir, su ausencia no altera la dinámica del aula.

Cuando regresa, dice en voz alta: “No puedo creer que la única que haya terminado la tarea sea M.” como la niña está sentada al lado del escritorio de la maestra, es probable que haya revisado su carpeta para poder decir lo que dijo.

E. vuelve a salir del aula. La maestra le dice que entre. Él entra, habla con un compañero y vuelve a salir.

Durante el recreo, los/as niños/as permanecen juntos. Juegan a las bolitas y charlan entre ellos.

Se acerca la directora y me pregunta cómo voy y si eran tres observaciones las que iba a hacer. Yo afirmo lo que dice y le cuento que estuve conversando con la maestra sobre algunas cuestiones que he observado. Me pregunta cómo veo a los mellizos.

Hora de Ciencias Naturales. Tema: “Prevención en salud”.

Para comenzar a escribir, la maestra no borra lo escrito sobre Matemática, copia en el medio del pizarrón, quedando alrededor, contenido referido a ángulos. ¿Quizás por qué algunos no terminaron de copiar?

M. llega tarde al aula. J y E. también. La maestra explica, algunos participan con comentarios acorde al tema. M. escucha y copia, pero no emite comentarios.

E. entra al aula y no respeta que la maestra esté explicando y que sus compañeros/as estén escuchando. Hace comentarios en voz alta y se acerca a dos compañeros y les habla.

La maestra sigue su explicación. Cuando algún niño hace un comentario, lo toma y lo relaciona con el tema. Responde dudas y les pregunta sobre sus opiniones.

Mientras M. está copiando, la maestra le pide que le ayude a cortar unas fotocopias. ¿La niña terminó de copiar? La niña conversa mucho con la maestra, le realiza preguntas.

J. copia y cuando no lo dejan ver, pide permiso.

Toca el timbre y me retiro.

1° Observación. Fecha: 13/11/2019

Docente: Apodo: Vanina

Escuela: 261

Grado: 2°

Aclaración del uso de cuaderno de notas.

En la primera hora, el grupo junto a la maestra realizan el ensayo para el festejo del “Día de la familia”.

Ingresa al aula para comenzar con la hora de Lengua. La maestra comienza a copiar en el pizarrón, la fecha y la consigna. Algunos niños comienzan a copiar y unos pocos, no lo hacen. Yo me ubico en el lado izquierdo del aula, detrás de B (niño que ha vivenciado situaciones de maltrato), sin saber que era el niño en cuestión.

Cuando la maestra termina, realiza preguntas a los y las niñas/os. Le pregunta si se acuerdan sobre un tema visto anteriormente.

B me mira, se da vuelta y me mira. Para él no paso desapercibida, mientras que para la mayoría del grupo sí lo hago. Este niño está atento a lo que dice sus compañeros, mira para los costados en lugar de mirar para adelante. Está sentado en la última fila, atrás del todo. Delante mío.

La maestra explica para dos tercios de la clase, es decir, a un sector, al izquierdo, parece no dirigirle la palabra. En este sector está sentado B., tampoco participa oralmente de lo que la maestra pregunta, como si lo hacen los demás compañeros y compañeras.

La maestra pone en un parlante una leyenda relatada para que escuchen todos/as. El volumen está muy alto. B. se asusta ante unos ruidos de tambor que suena en la leyenda. El susto lo demuestra con movimientos de retraimiento. No escucha el cuento.

Luego, se procede a hacer una lectura en voz alta de la misma leyenda. Cada niño, seleccionado por la maestra, lee una parte del texto y el resto sigue la lectura con la vista. B no participa, tampoco lee con la vista, pero escucha a sus compañeros. Busca algo en el piso, se distrae con un lápiz. La maestra no parece registrar su distracción. Luego de unos momentos, se acerca y le indica dónde debe pegar la fotocopia en su cuaderno. El niño parece pasar desapercibido ante esto. No pega la fotocopia.

Otra niña, A. interrumpe la clase reiteradamente. Se levanta, pide algún útil escolar, se acerca al pizarrón, pregunta algo, etc.

La maestra vuelve a leer la leyenda en voz alta. B. no está atento a lo que sucede en la clase. Cierra su cuaderno y continúa jugando con un lápiz y mirando a los costados y para atrás, donde estoy yo ubicada.

Ante un nuevo copiado en el pizarrón, B. no comienza a hacerlo. Se levanta y se acerca al banco de unos compañeros y parece escuchar lo que éstos hablan. La maestra lo ve y le dice que se siente y que ya va a trabajar con él. Le pide que se siente junto a A. La maestra se acerca y le dice la consigna oralmente: “que se te ocurre que podemos hacer para cuidar a las mascotas”. B. tiene un tono de voz muy bajo. Le responde a la maestra con una palabra y esta lo ayuda a copiarlo. Le deletrea letra por letra y el niño copia en su cuaderno. La maestra comparte con el grupo lo que ha dicho B.

Cuando toca el timbre del primer recreo, B. es el primero en levantarse y salir.

En el recreo, la maestra me comenta que el marido de la mamá de B. le pegó un tiro a ella (a la mamá) y que le quedaron secuelas graves. Una de ellas son convulsiones. También dice que a B. “hay que tratarlo con extremo amor”. También me dice que “la agarré cansada”.

Durante el recreo, B. le pide jugar a sus compañeros: “¿Puedo jugar?”. Estos lo incluyen en sus juegos. (El juego es la mancha)

Cuando vuelven del recreo, B. conversa con A. La siguiente actividad es pintar una fotocopia. La maestra se acerca y le repite la consigna a B. El niño se pone a tomar la leche y cierra su cuaderno. Se levanta, se acerca al banco de unos compañeros y vuelve a su asiento. Abre su cuaderno y comienza a pintar. La maestra copia en el pizarrón otra actividad. Se acerca al banco de B. y le pega la fotocopia y le recuerda que debe copiar. Él no parece darle mucha atención. Se levanta, deambula. Vuelve y pinta. Su modalidad de resolución es interrumpida.

La maestra no parece prestarle mucha atención. Debes en cuando se acerca y le recuerda que debe copiar o hacer. También lo manda a sentar, pero B. parece no escucharla.

Luego del siguiente recreo, tienen que ensayar una canción. Hacen todos/as una ronda en el piso. B. se acerca al grupo. Luego ve que A. no está en el grupo y se acerca a ella. La maestra lo llama y se une a la ronda. No puedo observar si canta o no.

Para la siguiente actividad, 1° grado viene al aula y hacen juntos. B. le toca trabajar con una niña de 1°. Deben pintar con pintura unos cactus. Trabaja con ella sin ningún problema. Mira a la niña más que hablarle. B. ve que varios niños y niñas están pintándose las manos con la pintura y él quiere hacerlo. Me mira con la pintura en una de sus manos, como preguntándome si puede hacerlo. Yo le hago un gesto con los hombros y con los ojos, queriendo darle a entender que haga lo que quiera. Él decide pintarse las manos.

Toca el timbre para retirarse de la escuela y él guarda sus cosas rápidamente.

2° observación. Fecha: 15/11/19

Docente: Apodo: Vanina

Escuela: 261

Grado: 2°

Aclaración del uso de cuaderno de notas.

Comienza la clase de Matemática. B. se sienta en el escritorio de la maestra. Esta, antes se lo indica. La maestra comienza a copiar en el pizarrón y B. dice que no encuentra su cuaderno. La docente lo busca en su mochila y le dice que se lo debe haber olvidado, que escriba en otro que tiene ahí. B. saca un lápiz de su cartuchera, pero no copia.

La maestra comienza a hacer la actividad de las “novedades”. Esta consiste en que cada niño que quiera, comente novedades de ayer, de hoy o que va a hacer mañana. Luego votan cuál fue la novedad más importante y la que gana, es escrita en un afiche que está pegado en una pared del aula.

Algunos niños levantan la mano y comentan. B. levantó la mano y cuando se le da la palabra dice “a mí me encantan los trenes”. La maestra le pregunta si tiene alguna novedad para contar y él no responde. Para la votación, todos y todas hacen una fila y votan. B. no participa, se queda sentado. La maestra le pregunta si va a votar y le dice que no. Le pregunta cuál de las novedades contadas por sus compañeros/as le gustó más y agacha la cabeza y no responde nada.

Como segunda actividad, la maestra explica sumas con dificultad. B, sentado en el escritorio, mira a sus compañeros, juega con una botella con agua y una cucharita. La maestra continúa su explicación con aquellos que atienden y que participan. Recorre el aula y cuando se acerca al escritorio le dice a B. que vaya a buscar una rejilla (probablemente mojó algo del escritorio con la botella). B. va, busca la rejilla y seca. Luego se sienta en el piso y, por lo poco que veo, puedo inferir que sigue jugando con la cucharita.

B. se levanta y le pregunta a una compañera si lo acompaña al baño. Ella acepta y cuando están por salir la maestra los ve y les pregunta qué hacen. La niña responde y la maestra le dice que primero deben preguntarle a ella. Luego de esto, salen para el baño.

Cuando regresa, B. continúa sin copiar. La maestra camina por el aula y se acerca banco por banco a ver cómo están trabajando los niños y niñas. B. inventa juegos con lo que tiene a su alcance: tira una goma y trata de pegarle con una regla, tipo juego de ping-pong.

La maestra lo ve y le dice que pare y que ahora va a ir ella a ayudarlo. Él se siente y espera. La maestra sigue ayudando al resto del grupo.

Se acerca y le dice a B. que copie la fecha. El niño no lo hace, parece no escucharla. Luego de un tiempo, comienza a copiar solo, sin que nadie le diga nada. Se detiene y comienza a jugar con su lápiz.

A la niña A. no le sale un ejercicio de Matemática. Se enoja y tira el lápiz al piso y dice que no va a hacer nada. La maestra la mira y con un tono elevado de voz le dice: “mirá A. hace lo que quieras”.

A Se levanta y B. la sigue. Comparte mucho tiempo haciendo nada juntos. B. se sienta y la maestra se acerca y le dice: “tenés que pintar todos los dibujos que empiecen con T”. También, le pregunta si “tomate” empieza con T. El niño dice no, la maestra lo mira y le dice que sí, que empiece con T. La maestra vuelve a trabajar con otros niños y B. se levanta y no sigue haciendo su tarea. (Tiene adecuaciones de actividades de 1°)

Cuando toca el timbre del recreo, es el primero en ir a la puerta para salir al patio. De su tarea no pudo hacer nada, solo comenzar a copiar la fecha.

En el recreo, corre a la par de sus compañeros/as hasta que lo incluyen en el juego de la mancha.

3° observación. Fecha: 20/11/19

Docente: Apodo: Vanina

Escuela: 261

Grado: 2°

Aclaración del uso de cuaderno de notas.

Hora de Lengua. B. ingresa al aula y se sienta solo en la silla del escritorio de la maestra. No lleva otra silla. Saca su cuaderno y le muestra algo que hizo. La maestra comienza a sacar sus hojas, pone la fecha en el pizarrón.

B. comienza a jugar con un lápiz. Hace movimientos con la cara como un “bebe”. Levanta el lápiz, lo mira, hace gestos con los ojos, etc.

B. abre su cuaderno y solo, le pregunta a la docente dónde poner la fecha. Ella se acerca y le hace una cruz en el cuaderno. Él comienza a copiar. La fecha está escrita en cursiva y la consigna (que no es la misma que realiza él) está escrita en imprenta mayúscula.

La maestra habla sobre un libro que han leído, hace preguntas generales y algunos/as participan. B. mientras tanto, sigue copiando. No presta atención a lo que sucede entre la maestra y los/as compañeros/as. Por momentos, detiene el copiado y queda mirando un punto fijo. Luego, solo retoma la actividad.

La maestra utiliza dos pizarrones. En uno pone la fecha y la consigna y en el otro la resolución e ideas generales sobre lo conversado.

La docente se acerca a B. y le pregunta si estuvo escuchando lo que hablaban sobre el cuento y sobre la autora Adela Basch. El niño contesta que sí, y cuando se le pregunta más, no sabe qué contestar. Le dice que le iba a dar una actividad similar al grupo pero que mejor, no. Le copia la consigna: “COMPLETO LAS PALABRAS” y le indica que copie. B. con insistencia, copia. Mientras el niño copia, la maestra sigue explicando al resto del grupo. Cuando el niño termina, se acerca y le lee la consigna, le lee las palabras y lo ayuda. El niño tenía que escribir la letra L. la maestra le pregunta cuál era la L. él dice no saber. La docente le dice que la letra L es la de la palabra “lentes”. Lo invita a buscar el dibujo de unos lentes en el abecedario que está colgado en el aula. El niño acepta y lo busca. Cuando la encuentra, vuelve y resuelve en su cuaderno. Tiene que continuar, la maestra lo ayuda repitiéndole varias veces una sílaba de una palabra para que el niño reconozca que letra debe escribir. Por ejemplo, “elefafafafante” para que reconozca la letra F.

El niño parece estar entusiasmado con la tarea siempre y cuando haya un adulto al lado ayudándolo. Cuando se lo felicita porque escribió correctamente se pone muy contento y abraza a la maestra. Cuando la docente se retira de su lado, él comienza a deambular, mira un punto fijo o toma un objeto y juega con él.

La maestra se acerca y le indica que pinte los dibujos de la fotocopia. Toma la cartuchera de la maestra, sin pedirle permiso, y usa sus colores para pintar.

B. escucha a unos compañeros conversar sobre sus mascotas. Él se levanta y se acerca a contarles sobre su gato.

La maestra se acerca, le dice que se vaya a sentar. Van juntos al escritorio y le corrige la actividad. También le indica que termine una fotocopia que no habían terminado antes. Él dice que quiere que M., una compañera, lo ayude. La maestra invita a la niña a ayudarlo y ella acepta. Debe escribir la palabra HORTENSIA. La niña le indica sílaba por sílaba cómo se escribe. Las letras que el niño no reconoce, se las escribe en el pizarrón y él las copia. Al niño se lo ve entusiasmado.

Cuando la niña vuelve a su banco, la maestra se acerca y le copia otra actividad en el cuaderno: “pintar con color azul las palabras largas y con rojo las palabras cortas”. El niño dice que está cansado, se levanta y deambula. La maestra continúa trabajando con el grupo.

Antes del recreo, la maestra anota en el pizarrón a quiénes terminaron la tarea y pueden salir al recreo. B. no es nombrado ni anotado.

Durante el recreo juega a las escondidas. Antes de empezar pregunta si puede jugar. Los compañeros le dicen que sí. Parece no terminar de entender la dinámica del juego: se esconde cuando alguien cuenta, pero cuando sale no se libera.

Luego del recreo, llega la leche. Él parece estar muy entusiasmado. No hace otra cosa que merendar. La maestra comienza a dar Matemática. Le avisa a B. que ya lo va a ayudar. Mientras la maestra copia y explica, el niño está tirado en el piso jugando a “ser una patineta” (moviéndose para adelante y para atrás).

En un momento el niño sale del aula, sin pedir permiso y al ratito vuelve a entrar. Cuando entró, la docente lo ve, pero no le dice nada.

La maestra llama a B y a A. y les da un juego de mesa. En el juego tiene que hacer sumas simples y encontrar el resultado. Ambos parecen disfrutar mucho el juego.

Luego del segundo recreo, B. y A. continúan jugando. A. modifica el juego proponiendo juntar todos los números que sean iguales. B. acepta y juega con ella. A veces deambula, pero vuelve a jugar. La maestra y el resto del grupo continúan con la tarea de Matemática.

Cuando toca el timbre de salida, B. es el primero en formar.