

2021

Los agentes educativos ante situaciones de violencia intrafamiliar. El caso de una Escuela Pública de la ciudad de Tres Arroyos.

Gonard, Eliana Mercedes

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social.

<http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/213>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA.

Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social.

Secretaría de Posgrado.

Especialización en Violencia Familiar

Cohorte: 2017-2019

*Los agentes educativos ante situaciones de violencia intrafamiliar.
El caso de una Escuela Pública de la ciudad de Tres Arroyos*

Directora: Dra. Mariana Bright


Co-Directora: Dra. Laura Cabero


Apellido y nombre de la alumna: Gonard Eliana Mercedes


Fecha de presentación: 5 de Marzo 2021


Año: 2020-2021


Agradecimientos.


 A Mariana que me acompañó en la dirección de la tesis, brindando su tiempo, conocimientos, orientaciones que reflejaban el compromiso con mi investigación y mostrando siempre palabras de motivación y cariño.

 A Laura que también me acompañó en la elaboración de mi trabajo, siempre predispuesta a brindarme orientaciones, correcciones e impulso por este camino de investigación.

 A los directivos, docentes y profesiones del equipo de orientación escolar de la Escuela Primaria N°1, que se brindaron y comprometieron en la participación de la recolección de datos.

 A Laura y Alicia que desde la coordinación de la Especialización se ocuparon de buscar quienes podrían acompañarme en este proceso de investigación.

 A mi familia y amigos que estuvieron presentes siempre en el recorrido de este trabajo, brindando su contención y escucha.

 A todos aquellos docentes y colegas que me han acompañado en el aprendizaje y trabajo sobre situaciones y temáticas vinculadas a la violencia.

Muchas gracias!

Resumen

A lo largo de la presente investigación se trabajó sobre situaciones de maltrato intrafamiliar, que se reflejan en el ámbito educativo de nivel primario y las barreras que atraviesan los miembros de las escuelas durante su accionar.

El trabajo e intereses profesionales y un recorrido teórico previo, fueron los pilares para plantear este tema de estudio.

Teniendo en cuenta las investigaciones previamente desarrolladas, se observa la problemática de violencia intrafamiliar como un fenómeno complejo que se ha presentado a lo largo de la historia. En la actualidad se ha visibilizado ante la emergencia de los derechos de niños y niñas. Asimismo, los cambios del lugar y rol de la niñez, ha llevado a la necesidad de un abordaje interdisciplinario en situaciones de violencia.

Por otra parte, en el contexto educacional se evidencia la presencia de una *violencia burocratizada* en términos de Sautu (2004), que atraviesa a los miembros educativos frente a su intervención en situaciones de violencia intrafamiliar, obstaculizando su acción y derivación a otras instituciones.

A partir de los datos obtenidos se observa una escasa formación e implicancia en la temática por parte de los agentes educativos, lo cual llevaría a falencias al momento del abordaje, de la prevención y del seguimiento. Si bien se infiere comunicación con instituciones especializadas, se evalúa ausencia de trabajo interdisciplinario tanto entre las instituciones como en el interior de la misma escuela.

Para concluir, se plantea una propuesta orientada a la totalidad de los agentes educativos de la escuela primaria y las instituciones especializadas en la temática.

Índice

CAP. I. Problema y objetivos de investigación.....	8
CAP. II. Estado de arte y marco teórico.....	11
CAP. III. Aspectos metodológicos.....	38
CAP. IV. Referente empírico y trabajo de campo.....	43
CAP. V. Análisis de los resultados	66
Conclusiones y reflexiones finales.....	75
Referencias bibliográficas.....	78
Anexos.....	82

Introducción

En el presente trabajo, se llevó a cabo una investigación basada en el estudio de las vivencias que presentan los agentes de una Escuela Primaria de la ciudad de Tres Arroyos frente a una situación de maltrato intrafamiliar.

El propósito surge al considerar que los niños reflejan sus realidades psíquicas y familiares en el ámbito de la escuela. De este modo, la institución educativa se convertiría en el escenario relevante de intervención primaria ante situaciones de maltrato intrafamiliar y, sin embargo se enfrentarían a las barreras burocráticas que se presentan al momento de su intervención con otras instituciones intervinientes.

Por las características del estudio, se realizó una investigación de tipo exploratoria-descriptiva. En un primer momento se llevó a cabo una búsqueda de investigaciones afines a la temática, como también conceptos centrales que permitieran pensar el problema de estudio.

Las diferentes investigaciones brindaron un marco histórico de la temática de la niñez, la escuela y la familia. Se considera que la niñez es una construcción social e histórica. Carli (1994), desarrolla que dicho concepto ha presentado cambios a lo largo de la historia, donde el niño pasó de ser considerado un objeto de protección, privado de derechos y con responsabilidades propias de la vida adulta, a ser tomado como sujeto de derechos, centrando las acciones en base a su interés superior y gestándose una normativa legal al respecto.

No obstante, los diferentes estudios se dirigen a pensar en los obstáculos que se presentan en relación a las intervenciones de la justicia, lo cual dificulta el abordaje por parte de la escuela, atravesando una “violencia burocratizada” (Sautu, 2004, p. 234) y de este modo, los niños vivencian una “violencia de la indiferencia” con ausencia de intervención y encontrándose en constante vulnerabilidad e indefensión, dado el vínculo estrecho con el adulto agresor. En relación a lo planteado, se abre un conflicto entre la obligación pública de efectuar la denuncia y las acciones posteriores. De este modo, desde la perspectiva de la escuela, Otero (2000) plantea los cambios en las funciones de la institución

educativa, las cuales van más allá de lo pedagógico y principalmente se centrarían en las acciones del Equipo de Orientación Escolar, mostrando una escuela aislada y fragmentada. La realidad educativa actual, surge a partir de los cambios sociales y culturales, que han influenciado en el niño desde su construcción social y a la familia en relación a sus funciones, roles y deseos.

En cuanto al trabajo de campo, la metodología utilizada ha sido mixta, cuantitativa y cualitativa, a partir de un estudio de caso. De este modo, se seleccionó la Escuela nº 1, dado que resultó representativa en relación a sus características de: antigüedad, escuela pública, cantidad de estudiantes y equipo de orientación escolar completo. En el marco del estudio, se ejecutaron entrevistas a integrantes del EOE y se aplicó la Escala Likert a la totalidad de docentes de nivel primario.

Luego de la recolección de los datos y el análisis de los mismos, se concluye que las instituciones educativas se encontrarían atravesadas por una violencia burocratizada que obstaculizaría el abordaje con niños víctimas de situaciones de violencia intrafamiliar. Asimismo, se observa una escasa formación y concientización sobre la temática por parte de los agentes educativos de los diferentes espacios. Del mismo modo, es necesario destacar que si bien se infiere comunicación con las diferentes instituciones, no se registra un trabajo interdisciplinario.

Para finalizar y en función a las conclusiones a las que se logró arribar, se proponen espacios de concientización, formación e intercambio sobre la violencia intrafamiliar, dirigidos a los miembros de la escuela y los organismos especializados.

A lo largo del trabajo se desarrolló una estructura dividida en los siguientes capítulos: en el primer capítulo se plantea el problema de estudio y objetivos que orientaron el desarrollo de la investigación. En un segundo capítulo, se trabaja el estado de arte y marco teórico basado en investigaciones y conceptos centrales que han permitido pensar y analizar el objeto de estudio. En el tercer capítulo se aborda la metodología de trabajo, donde se explica el tipo de diseño, investigación e instrumentos. En el capítulo cuatro, se desarrolla el referente empírico y el

trabajo de campo, donde se describe la elección de la escuela, aplicación de los instrumentos de estudio y sus resultados. En el quinto capítulo se desarrolla un análisis de los resultados que se articulan con el marco teórico estudiado. Finalmente se alcanzan a las conclusiones y propuestas, luego del recorrido de la investigación

Capítulo I:

Problema y Objetivos de investigación:

Fundamentación y Definición del Problema de Investigación:

A lo largo de la presente investigación se trabajó sobre situaciones de maltrato intrafamiliar, que se reflejan en el ámbito educativo de nivel primario y las barreras que atraviesan los miembros de las escuelas durante su accionar.

El trabajo e interés profesional y un recorrido teórico previo, fueron los pilares para plantear el tema de estudio.

En primer lugar, el interés sobre la temática ha impulsado la participación en experiencias comunitarias, que se desarrollaron en contextos atravesados por situaciones de violencia, principalmente violencia intrafamiliar. Lo cual favoreció el surgimiento de espacios de estudio, supervisión y práctica. Asimismo, tales experiencias han reflejado obstáculos en los circuitos burocráticos vinculados a la protección de los derechos del niño y niña.

En segundo lugar, la labor en el Programa Atreverse (Programa de violencia y abuso infanto-juvenil), como también la experiencia en el ámbito clínico, ha permitido identificar la presencia de dificultades que muestran los miembros de las Escuelas, para llevar a cabo su accionar frente a situaciones de violencia intrafamiliar. Tales obstáculos, no solo se encontrarían relacionados a la ausencia de capacitación e información sobre la temática, sino también, en términos de Sautu (2004) a una violencia burocratizada que dificultaría la intervención de los miembros de las escuelas frente a situaciones de maltrato intrafamiliar.

En este sentido, desde el recorrido teórico se conceptualiza a la violencia intrafamiliar como un fenómeno complejo, que ha existido a lo largo de la historia, sin embargo actualmente se encuentra más visibilizado a partir de la legislación de Protección y Promoción de los Derechos del Niño/a y Adolescentes, así como del advenimiento de la perspectiva de derechos en general.

Los derechos y la concepción de ser niño, han generado cambios en relación al lugar y rol de la niñez. En este sentido, pensar al niño en situaciones de violencia intrafamiliar, implica considerar a los diferentes sistemas que lo atraviesan; principalmente su familia y la importancia de un abordaje interdisciplinario.

Las escuelas serían el primer agente de detección e intervención con el niño, dado su vínculo. Sin embargo, Sautu (2004) refiere que los agentes educativos se encuentran atravesados por una *violencia burocratizada*, frente a su intervención en situaciones de violencia intrafamiliar, obstaculizando su acción y derivación a otras instituciones; como también no respondiendo a los derechos que plantea la Convención de los Derechos de niños, niñas y adolescentes

Desde las instituciones educativas, se observaría que la intervención se da por parte del EOE, a partir de indicadores evaluados por los docentes, sin embargo, en reiterados estudios se plantea la ausencia de respuestas de los directivos desde el interior de la institución y de la justicia, teniendo que responder a lineamientos formales que lleva a una exposición del niño que continua conviviendo con el adulto agresor.

Lo descripto fundamenta la elección de la problemática de investigación y para su estudio se plantearon y guiaron el trabajo los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Explorar la intervención de los agentes educativos de la Escuela Primaria de la ciudad de Tres Arroyos, frente a situaciones de maltrato intrafamiliar, durante el ciclo lectivo 2020.

Objetivos particulares:

- Indagar acerca de la red de comunicación e intervención, que presenta la escuela primaria con otros organismos, en situaciones de maltrato intrafamiliar.
- Evaluar la formación sobre la temática, con la que cuentan los agentes educativos de la escuela primaria de la ciudad.

- Identificar los instrumentos y líneas de acción que utilizan los miembros de la escuela frente a una situación de maltrato intrafamiliar.
- Investigar la percepción que los docentes, directivos, auxiliares y miembros de EOE tienen frente a las prácticas de las instituciones de protección, judicial y salud en relación a la problemática.
- Aportar nuevas líneas de intervención a partir de los resultados de la investigación.

Capítulo II: Estado de Arte

Estudios sobre Maltrato Intrafamiliar y su intervención desde el ámbito de la Escuela.

Se relevaron diferentes estudios que permitieron visualizar la violencia infantil intrafamiliar y cómo dicho fenómeno se aborda desde la institución educativa.

En este sentido, Sandra Carli (1994) refiere que en la actualidad los niños son “síntomas críticos de nuestra historia social y cultural” (Carli, 1994, p. 3) con lo cual hace referencia a los cambios de la infancia a lo largo del tiempo y como los procesos sociales, políticos y económicos, impactaron sobre la concepción y lugar del infante. La autora, plantea el concepto de “sentido de generatividad”, considerando la idea de una transmisión de generación en generación, posicionando al sujeto en una trama histórico-social e institucional.

Continuando con los estudios de Carli (1994) sostiene que es necesario “restituir la cadena histórica”, donde se interroguen los problemas interculturales, sociales y se ubique a la condición humana en todo proceso educativo. De este modo, se busca descentralizar la función de formación académica y pensar en el abordaje preventivo sobre diversas problemáticas que los atraviesan, como lo es la violencia intrafamiliar.

En el marco de los cambios de la mirada y el concepto de niñez, se han presentado matrices de modelos de crianza de buenos y malos tratos. En este sentido, es posible abordar investigaciones sobre violencia intrafamiliar infantil. Entre las cuales se propone los aportes de Sautu (2004), quien plantea los resultados de su investigación en el año 2000 sobre el maltrato infantil, su detección y manifestación en el ámbito de la escuela, en la zona frente al Riachuelo, provincia de Buenos Aires.

La autora citada, refiere que es en la escuela donde los niños dramatizan sus problemas originados en otros ámbitos, manifestando experimentar relaciones

abusivas en el marco de su microcosmo familiar, donde ellos son las víctimas. Los docentes expresan que las conductas de los niños, permiten considerar que sus padres adhieren a “la pedagogía de que el temor hace que el niño cumpla” (Sautu 2004, p. 216), manifestando amenazas de maltrato si no responden a sus deberes escolares. Asimismo, en la mayoría de los casos, los niños no manifiestan verbalmente lo que les sucede, por lo cual es necesario conocer e identificar diferentes indicadores que se observan en niños que sufren maltrato en el hogar.

Del mismo modo, la autora citada plantea que en cuanto al accionar de la escuela, los testimonios refieren que no cuentan con una política activa para detectar casos de violencia y los docentes no presentan la posibilidad de avanzar en los conocimientos de estos temas. En este sentido, los miembros de las escuelas relatan que en caso de detectar situaciones de violencia, se derivan a asistencia psicológica y en casos extremos se interviene en relación con la instancia judicial. Sin embargo, los docentes manifiestan la complejidad frente al sistema judicial, en el sentido de tiempos y recaudos que se toman para la protección de los niños.

Asimismo, Sautu (2004) en sus estudios refiere que en el momento de la intervención, se registra que la responsabilidad del diagnóstico e intervención se deposita en las orientadoras sociales, quienes plantean que no cuentan con el apoyo institucional para las decisiones a seguir y las escuelas en general carecen de medios y herramientas para la solución eficiente del problema. En este sentido, se ubica a la escuela en el lugar de controlar el accionar de las familias, luego de las derivaciones pertinentes; pero la justicia apoya a los familiares responsables de la situación de maltrato. Por lo cual, los docentes también señalan que no se puede confiar en la policía, y la sociedad deposita una gran responsabilidad en la figura de la escuela.

En este sentido, Sautu (2004) refiere la “violencia burocratizada”, donde “los docentes no pueden intervenir excepto en situaciones auto-evidentes por el relato de los niños o evidencias de daño físico reiterado” (Sautu, 2004, p. 234). La autora expresa que las escuelas no cuentan con apoyo institucional y los niños víctimas reciben “la violencia de la indiferencia” (Sautu, 2004, p. 244) por parte de la

sociedad, lo cual les expresa el mensaje de la ausencia de esperanza frente a lo que les sucede.

Respecto a la violencia burocratizada que vivencian los miembros de la escuela, la autora citada refiere que es posible pensar que se encuentran con la formación específica para detectar una situación de violencia, sin embargo el sistema burocrático funciona como una barrera que obstaculiza la intervención, lo cual provoca que la violencia que sufren los niños, sea reproducida en los miembros de las escuelas, encontrándose sin respuestas y siendo testigo de lo que sucede.

En este sentido, Otero (2000) en su trabajo de investigación sobre el rendimiento escolar de niños que concurren a escuelas públicas del partido de Avellaneda en el Conurbano Bonaerense, refiere que se han producido cambios en la institución escolar, lo cual llevó a que las escuelas respondan a nuevas funciones de tipo asistenciales que exceden lo pedagógico. La autora, plantea la función del Equipo de Orientación Escolar (EOE), sobre el cual se deposita un trabajo preventivo, como también de intervención sobre la situación emergente; de este modo, los miembros de los equipos de orientación son el portavoz de la escuela y quienes mantienen vínculos con otras instituciones ante la situación que se encuentra atravesando el niño.

No obstante en el marco de dicha investigación, los directivos aseguran que se lleva a cabo un trabajo en conjunto, mientras que los docentes consideran que no encuentran respuestas frente a lo que se les plantea al EOE. De este modo al pensar el accionar institucional, la autora refiere que cada caso implica un camino diferente, principalmente en el hacer o no una denuncia, dependiendo de la gravedad de la situación y las demoras de la institución judicial. En este sentido, en relación a los vínculos con otras instituciones, los miembros de la escuela sostienen que los juzgados se encuentran desbordados y burocratizados, sin poder resolver las situaciones de violencia y en momentos, obstaculizando la búsqueda de otras vías de intervención. Pero en contraposición a la realidad con la que se enfrentan el Equipo de Orientación Escolar (EOE) y los docentes, los

directivos tienen la responsabilidad civil de la denuncia en caso de violencia, liberando a la escuela de una responsabilidad futura.

En relación a lo planteado, Bringiotti y otros (2007) realizan una investigación sobre los múltiples determinantes que influyen en la producción de violencia. Los autores hablan del interjuego de violencias: la social, la institucional y la intrafamiliar. En lo que respecta a la relación de la escuela con la familia, refieren que a la escuela se les exigen funciones que corresponden a la acción social insatisfecha de organismos públicos y la ausencia de una mirada subjetiva del niño. Asimismo, a lo largo de la historia no se han realizado lazos de cooperación, para garantizar una mejor calidad de vida, sino que muestran dificultades para escucharse y momentos de quejas mutuas, lo cual lleva a una mayor imposibilidad de generar cambios.

En este sentido, Berastegui y otros (2007) plantean que a pesar del enorme trabajo que se ha realizado en las últimas décadas en relación a la protección de los niños frente al maltrato, aún encuentran ciertas barreras a la detección y denuncia de estas situaciones. Algunas de estas barreras son la falta de formación de los profesionales implicados en el trabajo con niños, la falta de confianza en que los indicios de maltrato sean suficientes para realizar una denuncia, el miedo de los posibles denunciadores a que se produzcan represalias contra el niño o contra ellos mismos y, la falta de confianza en la acción de los servicios de protección frente a una eventual denuncia.

La detección temprana, permite un abordaje con los niños y su familia, evitando la continuidad y reproducción de los comportamientos de violencia. Bringiotti (2008), plantea un análisis epidemiológico sobre la presencia de maltrato infantil en niños que concurrían a nivel primario, en la ciudad de Buenos Aires, citando los siguientes resultados: sobre el total de la muestra, se ha detectado 265 casos de violencia en nivel inicial y 1325 en nivel primario. La autora refiere que diez años atrás, se habían detectado 126 casos en nivel inicial y 1039 en primaria. En cuanto al sexo del niño/a en el nivel primario, se ha detectado un 63% de maltrato en varones, mientras que anteriormente era de 54.8%. Del mismo modo, expresa que se registra un aumento de situaciones de: abandono emocional, falta

de control parental, maltrato emocional, abuso sexual, corrupción y mendicidad, disminuyendo el porcentaje de maltrato físico y trabajo del menor. Otro aspecto resaltado por la autora, es el aumento de registros de casos que exceden el maltrato físico, lo cual lo relaciona con mayor conocimiento, por parte de los miembros de la institución educativa. En cuanto a los factores de riesgo: el 46,5% de las familias presentaban problemas económicos graves y un 22,5 % correspondía a disfunciones familiares, el 9 % de los casos representan situaciones de violencia y casi un 11% presentaba una enfermedad física o psíquica. El conocimiento de variables que permiten una mayor predisposición de situaciones de violencia intrafamiliar, funciona como un modo de prevención que deben conocer las escuelas para no estigmatizar, pero acompañar aquellas familias en estado de vulnerabilidad.

Coronel (2012) en su investigación sobre Políticas Públicas y capacidades estatales de la Provincia de Santa Fe en relación a la violencia en escuelas, expresa marcos normativos donde se especifica que el Sistema Educativo es quien debe regular y generar condiciones institucionales que aseguren el respeto de los derechos de sus estudiantes. Sin embargo, en palabras de la autora, no existen Leyes Nacionales que postulen definiciones o políticas en torno a las violencias escolares. En este sentido, menciona la Ley Nacional 23.879, donde se manifiesta que la escuela es un lugar privilegiado en lo referido a la difusión de los derechos, así como a la construcción de la ciudadanía y de estrategias de intervención tendientes a la no violencia. Del mismo modo, la autora refiere a la ley Nacional 24.417 de Protección contra la Violencia Familiar, donde se entiende que es obligación de todo funcionario público efectuar la denuncia en caso de violencia familiar. Lo que refiere la Ley se contrapone a los datos antes mencionados, donde los diferentes agentes educativos sufrían una violencia burocratizada frente a su intervención, llevando a un estado fragmentado desde el interior de la institución; situación que requiere de un espacio de pensamiento, cambio y acción, dado que el fenómeno de violencia es un hecho que se visibiliza en un alto porcentaje de los estudiantes.

En relación a lo planteado, Bringiotti y otros (2015) refiere que la escuela recibe año tras año alumnos con familias que han ido sufriendo los cambios sociales y culturales. No obstante, más allá de las transformaciones, la familia sigue siendo vital para la escuela, dado que la institución continúa trabajando con ella estando presente o ausente.

En este sentido, los autores manifiestan que las familias sufren avatares cotidianos y el impacto de sucesivas crisis, que causan cambios en el concepto de familia. Desde su función, la familia apunta especialmente al cuidado y supervivencia de los hijos. Por su parte, en cuanto a los tipos de familia, se puede hablar de: familia nuclear, extendida, monoparental y ensambladas. Como consecuencia de la emergencia de nuevos tipos de familia, las escuelas actualmente reciben un número menor de niños provenientes de una familia nuclear, es notable la disminución de las familias extendidas, también se observa un aumento significativo de familias monoparentales y de tipo ensambladas.

Los profundos cambios antes mencionados, implican nuevos abordajes y nuevas dinámicas vinculares entre la familia y la escuela. Sin embargo, más allá de los cambios en la estructura familiar, la función paterna y materna no necesita de la presencia de un hombre o de una mujer, sino de figuras parentales que ejerzan de forma efectiva sus funciones de cuidado y educación, en un clima de afecto y disciplina. De este modo, ningún tipo de familia garantiza de modo a priori, una buena crianza.

En cuanto a los cambios y avatares familiares, Viar y Lamberti (2008), sostienen que la familia no puede defender su estabilidad sobre la base de la degradación de sus integrantes. Es así, que se debe tener en cuenta que los derechos humanos también operan sobre el interior de la familia, promoviendo el desarrollo de cimientos positivos y en este sentido la unidad familiar colisiona con el nuevo paradigma de infancia y adolescencia, basado en el derecho de interactuar con su medio familiar, garantizando relaciones jurídicas basadas en la no violencia.

En este sentido, Bringiotti y otros (2015) manifiestan que el problema no es la aparición de los conflictos normales de la convivencia familiar, sino la resolución

de los mismos, donde en muchos casos la violencia se dispara como modalidad habitual para enfrentar los conflictos.

En coincidencia, Fariña y Volnovich (2016) en el marco del Centro Integral de Especialización en Niñez y Adolescencia “Feliciano Manuela”, refieren que la clínica del maltrato infanto-juvenil requiere de un abordaje complejo y singular propio para cada caso. Asimismo, se centra en una escucha clínica particular, enmarcada en el paradigma de protección de derechos. En este sentido, se evalúan las condiciones en las que se produce las situaciones de maltrato y particularidades de la actualidad. Lo planteado, permitirá observar el valor traumático de lo vivenciado y sus efectos subjetivos y físicos, frente al maltrato.

En esta línea, los autores citados, refieren que existe un compromiso y necesidad de la labor interdisciplinaria que se realiza en relación a la Convención de los Derechos del Niño y en una perspectiva amplia de derechos humanos. De este modo, los autores citan que el preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos, plantean que la práctica se basa en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. En respuesta a lo planteado, se forma una red de trabajo basada en la idoneidad técnica, la confianza e imparcialidad de la tarea que se realiza, llevando a cabo un trabajo clínico-social y jurídico¹.

Sin embargo en el marco de las prácticas, los autores consideran que la finalización de las intervenciones, no siempre se presentan ante darles el alta. En muchos casos dejan de asistir a las instituciones, lo cual también habla de la posición subjetiva y resistencias de los responsables de llevar al niño. Frente a dichas situaciones, es indispensable la intervención legal con los adultos responsables del cuidado del niño, como también un seguimiento interdisciplinario,

¹ Fariña, N y Volnovich, H (2016), refieren tres tipos de lógicas en las prácticas: la lógica jurídica, que parte de la responsabilidad individual en la producción de los malos tratos y el abuso sexual hacia la restitución de los derechos vulnerados de los niños, niñas y adolescentes. La lógica psicológica o psicoanalítica, que propone al sujeto como sede de conflictos y defensas intrapsíquicos e intersubjetivos. Y la lógica social, que considera al individuo como resultado de las tensiones sociales, económicas y culturales.

desde el área social y terapéutica, dado que se trata de una familia en situación de riesgo y vulnerabilidad. Por lo tanto, la importancia de un abordaje interdisciplinario, requiere de un trabajo de prevención desde la comunicación y conocimiento de las diversas instituciones, para una intervención en red de modo constante y eficaz.

Marco Teórico

En el presente apartado se van a desarrollar conceptos centrales que luego permitirán el análisis y las conclusiones finales de la problemática estudiada. Para lo cual, se hace necesario retomar desde la perspectiva teórica los conceptos de infancia, familia, la relación familia-escuela-sujeto, la violencia intrafamiliar y las variables de esta forma de violencia.

Infancia; una construcción social y discursiva.

A lo largo del presente trabajo se han desarrollado diferentes conceptos que permiten pensar al niño/a en relación a su lugar en la cultura, la historia, las instituciones y su familia, lo cual tiene la intención de abordar la problemática del maltrato intrafamiliar infantil en relación al accionar de la institución educativa; espacio de desarrollo, aprendizaje y expresión subjetiva de los niños.

En relación a lo planteado Sandra Carli (1994) piensa al concepto de infancia como una construcción social e histórica, dado que varía según la sociedad en que se encuentre el niño y está atravesado por la historia, la cultura, la política y la sociedad, tales variables han ido determinando y determinan que es ser niño, su lugar y derechos.

Respecto a la infancia en Argentina, Carli (1994) expresa diferentes matrices históricas. En primer lugar, ubica a la concepción moderna, donde prevaleció la impronta de Sarmiento, entendiendo al niño, como menor sin derechos propios y como tal, subordinado por las instituciones educativas y la familia. En palabras de la autora, a partir de la Ley 1420 en 1884, donde se estableció la escuela obligatoria, se ubicó al niño en un orden privado y público en relación al sistema educativo.

Luego, las movilizaciones de las mujeres, en el siglo XIX, ubican a la figura del niño, como “el niño trabajador, vagabundo, desertor escolar y huérfano” (Carli, 1994, p. 9). Así con el estado de Yrigoyen, se presenta la modernización del sistema educativo, a partir de la Nueva Escuela o Escolanovistas y la Institucionalización de menores en dispositivos de internación, que se encontraban

a cargo de asociaciones oligárquicas o religiosas. Por último, Carli (1994) refiere que el peronismo resignificó a la infancia, ubicándola como objeto del estado y considerando la diversidad infantil.

Los cambios que han ido impactando sobre la infancia, reflejan el concepto de la autora en relación a la infancia como construcción social, pensando al niño como un sujeto social que se proyecta en el futuro y se encuentra atravesado por una historia que deja huella en el ser del niño.

Asimismo, considerar a la niñez como una construcción social, ha ido ubicando a la infancia en un lugar de sujetos de derechos. Sin embargo, Carli sostiene que más allá de los avances científicos y jurídicos en relación a los derechos del niño, existen carencias en cuanto a las políticas de ajuste y la desresponsabilización del Estado.

En este sentido, la autora refiere que la escolaridad obligatoria funcionó como “un dispositivo disciplinador” e impactó en el desarrollo social y cultural del país, lo cual favoreció la democracia y la constitución de una sociedad integrada, como también “la constitución de niños como sujetos” interpelados por diversos discursos en relación a la protección, represión y educación. Sin embargo, se encuentra una tensión entre la represión y permisión en relación a la infancia, donde son los niños quienes buscan redefinir las escuelas; lugar que se encuentran con diversas problemáticas: culturales, sociales, de crianza, lenguajes, violencia, adicciones, trabajo infantil, entre otras.

En la línea histórica durante el siglo XX en la Argentina, se han presentado diferentes posturas en relación al niño. Carli (1994) refiere que en las décadas de los `60 y `70, con la influencia de corrientes psicológicas, psicoanalíticas y los cambios sociales y culturales, el niño comienza a ser visualizado como objeto del mercado, medios masivos, publicidad y nuevas políticas. En los años `70 también es posible ubicar a la presencia de la dictadura militar, donde la autora plantea que los niños fueron convertidos en botín de guerra, ya que se operó la sustracción de las identidades y se instalaron diversas formas de control privado-familiar, desde el poder del Estado; en este sentido “los niños fueron anulados como sujetos”.

A partir de lo planteado, Carli (1994) sostiene que la educación es una de las dimensiones que a lo largo de su historia ha conceptualizado sobre la infancia, tal como también planteaba Ariés (1960) desde el paradigma familiar-educativo, considerando a la infancia desde una significación política futura. Es decir, que la escuela a partir de sus discursos impacta de modo directo en el desarrollo no solo intelectual y académico, sino también de la identidad subjetiva y social, considerando que la institución educativa forma parte de los primeros vínculos que conforman la socialización secundaria.

Carli (1994) refiere que el sujeto se constituye como tal en una trama de discursos, que son inscriptos por su familia, escuela, medios de comunicación, la trama social y cultural.

Los discursos influyen en el desarrollo institucional, Foucault (1970) refiere que las instituciones inscriben discursos de verdad, que ejercen presión y coacción sobre los otros discursos y los sujetos. El autor, plantea que los discursos emiten disciplinas, las cuales se basan en “un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas como verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos” (Foucault, 1970, p. 18).

El mismo autor, sostiene cuatro nociones del discurso: el acontecimiento, la serie, la regularidad y la condición de posibilidad, las cuales se oponen a la creación, unidad, originalidad y significación, es decir, que el discurso regula, orienta y determina al sujeto. En este sentido, relaciona las instituciones con la figura del Panóptico, cuya función es la de inducir a los miembros del lugar a un estado consciente y permanente de visibilidad. De este modo, la escuela determina un sentido de ser y lugar desde el discurso y un sistema de reglas que regulan, permiten y prohíben el comportamiento, el pensamiento y las emociones.

Carli (1994) expresa que es posible no hablar de la infancia, sino de las infancias, teniendo en cuenta las mutaciones, desigualdades, fenómenos, diferenciación de estructuras, lógicas familiares, políticas y sociales; lo cual lleva a que el maestro deba pensar su tarea teniendo en cuenta la temporalidad y la multiplicidad de fenómenos socioculturales que suceden y atraviesan a los

alumnos y sus familias. Es así que la educación cumple una función central en el desarrollo de la infancia, ya sea desde su identidad, regulación y derechos.

Familia y Escuela: dos instituciones que intervienen en el desarrollo del niño.

Cuando pensamos en Familia, al igual que en la concepción de Infancias, es posible remitir a Familias, dado que sus estructuras, funciones y roles varían a lo largo de la historia, es decir que implica un concepto complejo que está conformado por variables sociales, políticas, económicas y culturales. En relación al niño, la familia es la institución primaria de satisfacción de sus necesidades básicas, socialización y sostén emocional. Dicha estructura familiar tiene la función de acompañar y promover el desarrollo del niño, no solo desde su interior, sino también en relación a otras instituciones; en primer lugar la educativa. De este modo, la familia y la escuela forman parte de los pilares fundantes de la subjetividad de un niño.

Ariés (1960) refiere que en los siglos XVIII y XIX en Francia, la Familia y la Escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. Hasta ese momento, se encontraban en la vida cotidiana junto a los adultos, en el marco del trabajo, la diversión y el juego; asimismo se consideraba la representación de la infancia desde un aspecto gracioso en la multitud o grupos de adultos. Frente al cambio, la escuela aplicó un régimen disciplinario cada vez más estricto y se comenzó a reflejar otro sentimiento frente a la indiferencia del niño, dando lugar al control y regulación de natalidad, reorganización familiar en torno al niño y construcción de un muro entre la familia y la sociedad, que da lugar a la vida privada.

En relación a los cambios que ha presentado la familia, Bucci (2018), manifiesta que las configuraciones familiares mutaron de acuerdo a los procesos sociales y políticos; cambios que se han realizado de forma históricamente acumulada, hasta conformar una transformación general. En este sentido, la autora plantea diferentes transiciones; la primera se basa en la aparición de la familia nuclear en detrimento de las familias extensas o polinucleares. A partir de lo cual, fue posible el mantenimiento de la economía rural e industrial. La segunda

transición, puede ser definida como la diversidad, en el sentido en que las personas son plurales, diversas y las entidades que las agrupan también. Desde esta perspectiva la familia se adapta a deseos y necesidades cambiantes de las personas que constituyen su estructura, dando lugar a la multiplicidad de los nuevos acuerdos familiares. Las mutaciones que fueron sufriendo las configuraciones y estructuras familiares, han dado lugar a los cambios en la niñez, su desarrollo, actividades y expresiones internas y externas desde sus vínculos. Asimismo el concepto de mutación, implica un proceso que inscribe en la historia huellas y marcas que se van transmitiendo en las diferentes generaciones.

Desde la concepción de la familia moderna, Ariés (1960) plantea que este tipo de familia instaló el sentido de intimidad e identidad, donde los miembros se reúnen por un sentimiento, costumbre y tipo de vida, lo cual se opone a la antigua sociedad. Bucci (2018) refiere que en esta etapa la niñez se relaciona con el crecimiento de la población y las riquezas de las naciones, lo cual llevó al control de su crianza y educación; considerándola la etapa más importante de la vida en términos de desarrollo y la más frágil, en relación a lo físico, mental y moral. En este sentido, la autora plantea que en el marco de la escuela se comenzó un proceso de diferenciación de edades, desarrollo psicobiológico y la construcción de la infancia como colectivo.

Del mismo modo, los cambios en las configuraciones y funciones familiares se vinculan con nuevos roles y funciones de los miembros de una familia. Badinter (2011) en su libro "La Mujer y la Madre", refiere que hasta los años sesenta "el hijo era la consecuencia natural del matrimonio" (Badinter, 2001, p. 19), considerando que la mujer de forma natural deseaba ser madre, es decir que "el deseo del hijo es universal" (Badinter, 2001, p. 19). Sin embargo, Badinter plantea que el individualismo y la búsqueda de realización personal han llevado a que las mujeres se replanteen su maternidad, reflexionando sobre dicha decisión, ya que el tener un hijo implica la renuncia a la prioridad personal. En este sentido, la autora refiere que en una civilización donde se ubica el Yo primero, como principio, la maternidad se torna un desafío y en muchos casos existen hijos no queridos, mal educados y abandonados, lo cual se observa en todas las clases

sociales. A partir de lo planteado, es importante pensar en el lugar del niño frente al deseo, cómo una idea donde “el ser madre era un deseo universal” impacta hoy en el deseo materno y la llegada de un hijo. De este modo, también es posible considerar como el discurso cultural impacta de modo directo sobre el deseo y por consecuencia directa sobre el desarrollo del niño, como es el caso de “niños no queridos, mal educados” que nombra Badinter. Así es que el lugar y concepción de la niñez no solo implica una construcción social, sino también que se inscribe en el interior de la construcción familiar, en relación a la historia, funciones y deseos singulares.

En relación a lo planteado, Foladori (2007) agrega que la familia es ante todo una institución que ha sido conformada por una normativa desde el momento de la formación de la pareja de manera estable y bajo un sistema de responsabilidades que el Estado autoriza. Por lo cual, el ser hijo, padre o madre, tiene asignado una serie de normas en función al lugar establecido, como también el cumplimiento de la misión del control social de sus miembros, lo cual enmarca un poder que implanta un modo de vivir como el único posible.

Los aportes mencionados, reflejan cambios que han mostrado ambas instituciones a lo largo de la historia y cómo influye en la mirada, cuidado y lugar de la niñez. Tales cambios que se han presentado y se presentan a lo largo de la historia no solo muestran una mutación en el interior de las estructuras institucionales y subjetivas, sino también en que esa historia también se hace huella en la concepción actual. De este modo, el conocimiento del pasado, nos permitirá comprender e intervenir en el presente.

Violencia intrafamiliar; la triada familia-violencia-niño

La familia es una institución que ha ido teniendo diferentes mutaciones y tal como se ha ido desarrollando, sus cambios han impactado sobre la estructura, configuración, funciones y roles, llevando de este modo a pensar los modos de crianzas desde diferentes perspectivas. En relación a las diversas formas de criar a un niño es que se piensa los buenos y malos tratos. Por lo que respecta a este último, se considera que una conducta de malos tratos podría implicar la presencia

de violencia en el núcleo familiar, lo cual es un fenómeno que ha existido a lo largo de la historia y en muchos casos se evalúa que se encuentra inscrita como una forma de crianza que se ha transmitido trasgeneracionalmente.

A partir de lo planteado, la relación violencia-familia-niño, se abordará en términos de violencia simbólica. De este modo, se toman los aporte de Bourdieu (1997) quien define a la violencia simbólica como “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1997, p. 173), en este sentido, el autor refiere que la violencia simbólica emerge de creencias que se basan en “adhesión inmediata, sumisión dóxica a las conminaciones del mundo” (Bourdieu, 1997, p. 173). Asimismo, Bourdieu plantea que la violencia simbólica emerge en “una relación de explotación suave”, donde se instaura una complicidad de quienes la padecen.

El autor refiere que una de las consecuencias de la violencia simbólica “consiste en la transfiguración de las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, en la transformación del poder en carisma o en el encanto adecuado para suscitar una fascinación afectiva” (Bourdieu, 1997 p. 172), lo cual trae como consecuencia un reconocimiento de la deuda, agradecimiento y sentimiento duradero del autor.

Tal como lo plantea Bourdieu, se manifiesta particularmente en las relaciones generacionales y de este modo el concepto de violencia simbólica, permite pensar como el niño, que es víctima de violencia, se encuentra en una encerrona vincular atravesado por lo emocional, lo cual lleva a naturalizar la situación y encontrarse sin posibilidad de detenerla, dada la relación que lo unen a su o sus padres.

Asimismo, Valle Ferrer (2011) sostiene que la violencia ha sido parte de la vida familiar a lo largo de la historia de la humanidad. Sin embargo, hasta mediados del siglo XX, no fue reconocida y visible por los gobiernos y la sociedad en general. En primera instancia, se descubrió el maltrato de menores en 1962, lo que se denominó “El síndrome del niño golpeado”; luego en el año 1972, en Inglaterra se abre el primer refugio para mujeres maltratadas. Así en los ochenta,

se empieza a visibilizar el maltrato hacia la tercera edad. La visibilidad de la violencia intrafamiliar como un acto que ha existido a lo largo de la historia, no solo implica un cambio de mirada en relación a la niñez y sus formas de crianza, sino también pensar como la violencia afecta al niño en su desarrollo integral.

La invisibilidad de la violencia familiar se presenta por su manifestación en el interior de la estructura de la misma, la cual se sostiene por la intimidad y privacidad, llevando de este modo a obstáculos y dificultades para su detección. En este sentido, Arruabarrena y De Paul (1994), plantea que es necesario especificar si la conducta evaluada, corresponde a un comportamiento parental de malos tratos o a un comportamiento parental inadecuado y socialmente intolerable. Asimismo, los casos en que no muestran un carácter físico, como el abandono emocional y el Abuso Sexual Infantil (ASI), presentan dificultades para ser confirmados. Lo cual se ve agravado por la negación por parte de los padres de que el maltrato se haya producido, la imposibilidad o incapacidad del niño para manifestarlo y la ausencia de testigos o indicadores externos del maltrato.

En este sentido Viar y Lamberti (2008) expresan que el maltrato infantil es una de las formas más grave que asume la violencia familiar, en relación a la indefensión que tienen los niños y niñas. Ante lo cual, los autores refieren que se interviene desde la Convención sobre los Derechos del Niño, donde se garantiza la seguridad y encuadre jurídico a los niños, familiares protectores, familiares victimarios, instituciones y profesionales de Acción Social, Educación, Salud y Servicio de Justicia. Lo planteado, permite considerar que la indefensión de los niños frente a las situaciones de violencia en el marco familiar, implica la importancia de una mirada interdisciplinaria por las diferentes instituciones intervinientes. De este modo, la escuela es la principal institución para la detección de violencia intrafamiliar, siendo un espacio donde el niño concurre diariamente un tiempo considerable que favorece su conocimiento singular.

Intervención en situaciones de violencia intrafamiliar:

En las líneas anteriores se consideró la complejidad para la identificación e intervención en situaciones de violencia intrafamiliar y la escuela como la principal

institución de detección en tales situaciones, dado el vínculo con el niño. No obstante, tal como se indicó anteriormente, Otero (2000) refiere que en Argentina la institución educativa, se encuentra “aislada y fragmentada”, lo cual se evidencia por las dificultades de interacción dentro y fuera de la institución, como también la carencia de mecanismos para defenderse de situaciones de violencia. En palabras de la autora, “la escuela debería establecer relaciones cooperativas con otras instituciones que colaboren con su tarea y vehicular de este modo la solución de los problemas del niño. El trabajo aislado de la institución escolar no alcanza para contener la violencia” (Otero 2000, p. 21). De este modo, se considera la importancia del trabajo en red con los diferentes agentes especializados fuera y dentro de la institución educativa, por lo cual más allá de la formación y capacitación de los directivos, miembros del EOE y docente, es necesario un trabajo de fortalecimiento de lazos y abordaje interdisciplinario, a partir de pensar a la violencia intrafamiliar como un fenómeno complejo que requiere de una mirada e intervención multidimensional.

Desde el interior de la escuela, Bringiotti y otros (2007) refieren que un camino posible es la formación de docentes, “una pedagogía del análisis, del saber-hacer, de dar un sentido a la singularidad de las situaciones” (Bringiotti y otros, 2007, p. 36); a partir de espacios institucionales, registros cotidianos del propio malestar, sensibilización de la responsabilidad social, una educación participativa, democrática, real y no formal, que permita desterrar la cultura de la violencia y concluyan en una formación y práctica coherente entre “el pensar, decir y actuar”. Tal como se ha pensado hasta el momento, la complejidad del fenómeno de violencia lleva a reproducirse entre los diferentes agentes que intervienen con el niño.

Asimismo, la formación por parte de los docentes, favorecerá la intervención temprana sobre tales situaciones, dado que los niños no manifiestan de modo explícito y verbal lo que les sucede. En este sentido, Berastegui y otros (2007) refieren que los niños pueden estar limitados a la hora de reconocer y comunicar el maltrato, lo cual presta menos credibilidad a sus testimonios cuando lo cuentan. Adicionalmente, cuando se trata de niños con discapacidad, los

profesionales se encuentran con ciertas dificultades para distinguir los signos y síntomas del maltrato, de los que están causados por la propia discapacidad, es el caso del comportamiento sexualizado precozmente, que puede ser considerado un signo de abuso sexual, como también consecuencia de la propia discapacidad. Además, los golpes y moratones de los niños pueden estar derivados de su inestabilidad motora, o incluso en algunos tipos de discapacidad, de autolesiones esperables.

Las dificultades en la detección de situaciones de maltrato, llevan a obstáculos en la identificación e intervención. En estos casos, se considera la derivación a centros especializados como una forma de prevención y detección temprana en algunas situaciones.

En la misma línea, Fariña y Volnovich (2016) refieren que el abordaje clínico del maltrato, se debe intervenir en relación a la dinámica familiar y la posición de los adultos ante las situaciones de maltrato infantil, debido que en muchos casos, los adultos no se constituyen subjetivamente como alguien que pueda resguardar y actuar de manera protectora frente al maltrato.

En este sentido, Bringiotti y otros (2015), plantean que se debe tener en cuenta los determinantes previos que cada integrante lleva a la pareja y a la familia; así mismo las múltiples influencias desde lo social; como crisis económicas, problemas laborales, desempleo y condicionantes culturales; entre lo que se encuentra, la mayor tolerancia a la violencia, la aceptación de los castigos en la educación y el ejercicio del poder en las relaciones. No obstante, no se refiere a determinismos ya que cada caso es singular, lo cual da cuenta de la complejidad y diversidad de factores que intervienen en las situaciones de violencia.

Fariña y Volnovich (2016) refieren que en primer lugar, se debe evaluar si las condiciones actuales en las que se encuentra el niño, garantizan su protección o por lo contrario, la víctima continúa expuesta a este tipo de situaciones. En este último caso, es necesario generar marcos de protección como medida previa al inicio de la labor psicoterapéutica. Dado que no es posible pensar en un trabajo de reparación subjetiva del trauma, cuando el niño se encuentra expuesto a la escena

traumática en la realidad cotidiana. De este modo, el niño se presenta con pocas posibilidades de insertarse en un medio social facilitador, que le provea un desarrollo integral de contención y protección.

Asimismo, los autores citados explican que en un segundo momento, la propuesta de trabajo psicoterapéutica con el grupo familiar, debe cuestionar pactos y alianzas inconscientes que estructuran el vínculo, pretendiendo romper con la desmentida. En la misma línea de intervención psicoterapéutica se orienta a poner límite a la revictimización de niños/as y adolescentes y a trabajar sobre la modificación de las conductas maltratantes de sus padres; como también se debe evaluar la probabilidad de que el maltrato se vuelva a repetir y produzca un daño.

Sin embargo, los autores citados refieren que en muchos casos sólo se consiguen resultados positivos al intervenir en articulación con organismos administrativos de protección de la infancia y adolescencia, quienes implementan acciones de carácter normativo, apostando a la operación de la Ley en términos formales y produciendo efectos en lo simbólico. De este modo, el abordaje que plantean los autores, permite una mirada interdisciplinaria desde la detección escolar, la intervención en el tratamiento terapéutico y legal, lo cual funciona de regulador del comportamiento e impulso.

En cuanto al lugar y función de la ley en las situaciones de violencia intrafamiliar, las diferentes investigaciones reflejan un cambio en relación a la intervención y mirada sobre el niño. Magistris (2013) plantea que previamente a la sanción de la Ley Provincial 13.298, la provincia de Buenos Aires se regía por el decreto ley 10.067, sancionado a fines de la última dictadura militar. En el marco de tal decreto, las intervenciones frente a las problemáticas de la infancia se daban desde el campo de minoridad, existiendo una centralidad del poder judicial en relación a la protección de los niños como su familia.

En el 2005, se sanciona la Ley Nacional 26.061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, basada en el interés superior del niño, respetando su condición de sujetos de derechos. En el marco de dicha Ley, el artículo 32, refiere que “el Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes está conformado por todos aquellos organismos,

entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes”. En el marco de su intervención, las medidas de protección son aquéllas emanadas del órgano administrativo competente local ante la amenaza o violación de los derechos o garantías de uno o varias niñas, niños o adolescentes individualmente considerados, con el objeto de preservarlos, restituirlos o reparar sus consecuencias.

A nivel provincial, se sanciona la ley 13.298, a partir de la cual se efectúa la descentralización de las políticas sociales, refiriendo un abordaje intersectorial frente a situaciones de violencia. En el artículo 18 se plantea la presencia de los Servicios Locales de Protección de Derechos, que funcionan como unidades técnicas operativas, a fin de facilitar que los niños que se encuentren en situaciones de vulnerabilidad de sus derechos, accedan a programas y planes especializados. Asimismo, es responsabilidad de tales servicios, buscar alternativas para evitar la separación del niño de su familia o persona encargada de su cuidado.

En este sentido, en el artículo 19 se plantea que los Servicios Locales de Protección tienen la función de “ejecutar programas, planes, servicios y toda otra acción que tienda a prevenir, asistir, proteger y/o restablecer los derechos del niño”. De este modo, los Servicios Locales de Protección deberían mantener un vínculo y comunicación estrecha con las escuelas, siendo el espacio de mayor convivencia y desarrollo de un niño, luego de su hogar.

Violencia Intrafamiliar: tipos, factores que la promueven y consecuencias

La violencia intrafamiliar es un fenómeno complejo que muestra diversos modos de manifestarse. A continuación se tomarán diferentes aportes de autores que han creado distintas categorías sobre tipos de violencia.

Arruabarrena y De Paul, plantean cinco tipos de maltrato infantil:

Maltrato Físico: cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores, que provoque daño físico o enfermedad en el niño o le coloque en grave riesgo de padecerlo. Este tipo de maltrato es el más fácil de identificar, ya que las lesiones producidas son evidentes. Por ejemplo: magulladuras, moretones, quemaduras, fracturas de huesos, torceduras o dislocaciones, heridas o raspaduras, mordeduras humanas, cortes, pinchazos, asfixia o ahogamiento.

Abandono Físico o negligencia: aquella situación, en que las necesidades físicas básicas del/la víctima o de los niños, niñas y adolescentes, no son atendidas de modo temporal o permanentemente por ningún miembro adulto del grupo con el que convive. Se entiende por necesidades físicas básicas: alimentación, vestido, higiene, cuidados médicos, supervisión, vigilancia, condiciones higiénicas y seguridad en el hogar y área educativa. Por lo cual, es posible encontrar que el niño muestre: vestido inadecuado, escasa higiene corporal, ausencia de cuidados médicos rutinarios, accidentes domésticos continuados, ausentismo escolar.

Abuso Sexual: cualquier clase de contacto sexual en un niño/a menor de 18 años por parte de un familiar/tutor adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el/ella. Existen diferentes tipos de abuso sexual:

- Incesto: contacto físico sexual o realización del acto sexual por un pariente de consanguinidad o adulto que cumpla la función de la figura parental.

- Violación: contacto físico sexual o realización del acto sexual por una persona adulta, exceptuando los casos citados en el ASI por Incesto.

- Vejación Sexual: conducta sexual, con un menor, donde la misma es usado para la estimulación y gratificación sexual de otra persona.

- Abuso Sexual sin contacto físico: conductas sexuales sin contacto físico, tales como: seducción verbal a un niño o niña, exposición de órganos sexuales con el objeto de obtener gratificación o excitación sexual.

Maltrato emocional: hostilidad verbal crónica en forma de insulto, burla, desprecio, amenaza de abandono y constante bloqueo de las iniciativas de

interacción infantil, por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar. En estos casos, se pueden observar: conductas de retraimiento, antisocial, fobias, hipocondría, pasividad, agresividad extrema, pesimismo, excesiva rigidez y conformismo, fugas de casa, falta de comunicación, baja autoestima.

Abandono emocional: falta persistente de respuesta por parte de los padres, tutores o figura adulta estable a ciertas señales o expresiones emocionales del niño o a los intentos de aproximación, interacción o contacto hacia dichos adultos.

Soriano (2001) agrega otros tipos de maltratos que es posible observarse en los niños:

Maltrato prenatal: la falta de cuidado, por acción u omisión, del cuerpo de la futura madre o el auto suministro de sustancias o drogas, que perjudican al feto.

Explotación laboral: determinadas personas asignan al niño con carácter obligatorio la realización continuada de trabajos que exceden los límites de lo habitual, que deberían ser realizados por los adultos e interfieren en el desarrollo de las actividades que debe llevar a cabo un niño.

Mendicidad infantil: actividad o acción llevada a cabo por un menor, donde demanda o pide dinero en la vía pública.

Corrupción: conductas de los adultos que impiden la normal integración social del niño y promueve pautas de conducta antisocial o desviada.

Síndrome de Münchhausen por poderes: situaciones en que el padre o madre, someten al niño a continuos ingresos y exámenes médicos, alegados síntomas físicos patológicos, ficticios o generados de forma activa por el padre o madre.

Maltrato Institucional: cualquier legislación, procedimiento, actuación u omisión procedente de los poderes públicos o bien derivados de la actuación individual del profesional que comporte abuso, negligencia, detrimento de salud, la seguridad, el estado emocional, el bienestar físico, la correcta maduración o que viole los derechos básicos del niño y/o infancia.

Por su parte, la Asociación Española de Neuropsiquiatría, desarrolla otra forma de maltrato: *El Síndrome de Alienación Parental (SAP):* es un trastorno

infantil que surge casi exclusivamente en el contexto de disputas por la custodia del niño. Su manifestación primaria es la campaña de denigración del niño contra un padre, una campaña que no tiene justificación. Lo cual, resulta de un adoctrinamiento parental y las propias contribuciones del niño para el vilipendio del padre objetivo.

Palma (2008), agrega que el SAP implica una obstrucción del régimen de visitas, a partir de culpabilizar al progenitor no conviviente de agresivo, violento y abusador. En respuesta al SAP, la autora cita a la Ley 24.270 que posee como objeto de protección la preservación de la relación del padre no conviviente, evitando conductas que la obstaculicen y abordando problemáticas familiares de progenitores o terceros obstaculizadores de los vínculos y el desarrollo de niño.

Del mismo modo, recientemente desde el Ministerio de Desarrollo Social (2020) sostienen que el SAP es una “falacia carente de rigor científico a la que se recurre para limitar, obturar o deslegitimar el avance en la protección de derechos de niños y niñas víctimas” (Ministerio de Desarrollo Social, 2020, p. 1), presentando sospecha sobre los dichos de los niños y niñas que declaran ser víctimas de violencia.

En la línea de los tipos de violencia intrafamiliar, Bringiotti y otros (2015), agrega otros tipos de maltratos a los antes citados:

Abandono o negligencia física social: incluye a los niños cuyas familias no cuentan realmente con los recursos económicos para satisfacer las necesidades básicas y en este caso, se señala la responsabilidad del Estado e insuficiencia de políticas sociales/públicas.

Niños testigos de violencia: aquellos niños que viven en el seno de una familia violenta, donde ocurren hechos de violencia conyugal, violencia cruzada en la pareja, malos tratos hacia otros hijos, los abuelos u otros familiares mayores.

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

Adopción inadecuada: casos en que se recurre a diferentes medios como entrega, engaños, apropiación de niños o casos de adopciones legales donde se oculta, se miente y se niega el origen

Formas raras y graves del maltrato infantil: se trata de cuadros confusos, que pueden llevar a suponer que se trata de lesiones accidentales.

Secuestro y sustitución de identidad: casos en que el menor es separado de su madre ni bien nacía para ser entregado a personal policial o personas relacionadas con los secuestradores; negando su identidad y la posibilidad de vuelta a su familia de origen.

Las diferentes formas de violencia, son ejercidas por los adultos responsables del cuidado de un niño, es así que también se debe pensar e intervenir sobre dicho adulto. Como la niñez, la familia y la violencia son conceptos que se inscriben en la historia, se propone pensar los factores que promueven las conductas de violencia, Bringiotti y otros (2015) refieren:

Falta de apoyo social: la mayoría de los progenitores maltratadores, cuentan con una red desprovista de apoyo social, escasas relaciones e interacciones con otros familiares, amigos e instituciones en las que participan. Lo cual llevaría a sufrir grandes niveles de estrés, que se ponen en juego en el manejo de situaciones dificultosas con sus hijos.

Familias monoparentales: son más propensas al maltrato, dada la presencia de estrés por el progenitor, ante situaciones económicas, laborales y de la propia crianza del niño, que lleva a actos de maltrato.

Problemas Psicológicos: en muchos casos, se observan enfermedades psicológicas en los progenitores, tales como: depresión, ansiedad, baja autoestima, entre otros síntomas, que contribuyen al desencadenamiento de conductas agresivas con sus hijos o niños que se encuentren a su cuidado.

Toxicomanías y alcoholismo: el consumo de sustancias, promueve la presencia de conductas violentas hacia los otros, principalmente hacia sus hijos, dado la vulnerabilidad de los mismos.

Carencias económicas: este factor se puede ver asociado a falta de apoyo social o problemas psicológicos.

Figura paterna sin relación biológica: los autores consideran que el maltrato infantil, se muestra de manera más frecuente en familias donde la figura masculina no es el progenitor de los menores, siendo los casos de violencia física los que se dan en mayor medida.

Discapacidad del menor: se considera que la discapacidad por sí misma, no es una causa de la presencia de maltrato, pero las necesidades especiales que requiere el niño con discapacidad, podrían llevar a los progenitores a una saturación emocional, desembocando en actos de violencia.

Asimismo, De Paul y Pérez (2003) plantean que el hecho de que el progenitor agresor haya sido maltratado durante su infancia fue y es una de las variables que promueve a realizar los mismos actos en su vida adulta.

La presencia de factores que promueven la emergencia de conductas violentas hacia los niños, permite considerar no solo la mirada del niño víctima, sino también de la familia, lo cual podría prevenir la violencia sobre su hijo o detenerla. En este caso, además de que la Escuela sea la institución de detección, también las instituciones del área de salud son centrales, ya que desde su rol pueden acompañar y orientar a los padres a tratamiento terapéutico, ejerciendo una intervención directa sobre ellos e indirecta sobre el niño.

La complejidad de la violencia en el interior de una familia, no solo se presenta por la detección e intervención sino también por las consecuencias que se reflejan en el desarrollo del niño. En este sentido, De Paul y Wekerle (2007), consideran que el maltrato infantil sitúa al niño en el grave riesgo de sufrir consecuencias:

Somáticas: lesiones físicas severas, de tipo bucal, cutáneo, óseo u ocular, siendo irreparables en algunos casos. La carencia nutricional, puede ocasionar carencias crónicas de nutrientes, provocando retrasos o alteraciones en el desarrollo físico e intelectual.

Psicológicas o conductuales: Las víctimas de malos tratos en la infancia, son más propensos de sufrir síntomas depresivos, mostrándose retraídas socialmente y con ausencia de disfrutes e intereses vitales. Del mismo modo, las víctimas de maltrato infantil, muestran mayor predisposición a intensos cambios de

humor y del ánimo, evasión de la realidad, tendencia a mentir y no cumplir con las normas o leyes. En este sentido, el maltrato es un componente de riesgo relacionado con el *suicidio*, lo cual muestra que adolescentes o adultos maltratados en su infancia, presentan conductas negativitas sobre sí mismos, mostrando creencias que ellos son los culpables de lo que ha sucedido.

En la misma línea, los autores refieren que aunque los malos tratos hayan finalizado, siguen rememorando los sucesos dañinos, sufriendo temor, angustia, desesperanza y miedo. Además, evitan situaciones que les recuerden lo acontecido. Estos indicadores permiten pensar en la presencia de un *Trastorno de Estrés Postraumático*.

Otra de las consecuencias, que se observan es la *Disociación*, el cual consiste en un mecanismo psicológico de evasión, a partir de lo cual, los sujetos sufren un entumecimiento emocional, con presencia de amnesias, pérdidas de lo que ocurre en el tiempo real; llevando a problemas sociales de comunicación.

Asimismo, son frecuentes la presencia de *problemas y trastornos conductuales*, presentando conductas de ira y amenaza, gran hostilidad hacia los demás, carencia de control de los impulsos, conductas antisociales, como: robos, destrucción de propiedades, crueldad física ante animales o personas.

El *consumo de sustancias*, es otra consecuencia frecuente, mostrando mayor posibilidad de fumar, beber alcohol y consumir drogas. Se considera que se utiliza el consumo de sustancias, como modo de afrontamiento del estrés.

Asimismo, en muchos casos, los altos niveles de angustia o ansiedad, podrían llevar a *trastornos en la alimentación*, como la anorexia y bulimia. Esto se debe a que las personas culpan a su aspecto físico como detonante del maltrato.

Finalmente, se sostiene que en algunos casos los niños y jóvenes que han sido víctimas de malos tratos, no presentan ningún tipo de síntomas, lo cual puede asociarse a una resistencia emocional o la valoración no ha sido realizada adecuadamente.

No obstante, los niños víctimas de violencia intrafamiliar se encuentran en una constante amenaza de su desarrollo, lo cual lleva al impacto sobre sus diferentes áreas vitales, provocando múltiples consecuencias. La complejidad del

fenómeno y la gravedad por parte de quienes la ejercen y la sufren, implica la necesidad de una concientización, capacitación e intervención sobre la situación, desde diferentes agentes especializados, ya que la no detección e intervención, llevaría a incrementar las consecuencias sobre el niño, la naturalización de la violencia y la posibilidad de continuar reproduciendo estas conductas en generaciones futuras.

Capítulo III:

Aspectos metodológicos

A lo largo del presente estudio, se llevó a cabo en primer lugar una búsqueda de publicaciones afines a la temática, con el propósito de construir el estado del arte con las investigaciones que se han realizado en los últimos años, principalmente en la Argentina. Además el recorrido de exploración de diferentes textos, ha permitido desarrollar el marco teórico con los conceptos centrales de la presente investigación, orientando el estudio en los siguientes conceptos: Infancia, Violencia Intrafamiliar, Familia, Escuela y Violencia Burocratizada.

A partir de este proceso, fue posible delimitar el problema de estudio y los objetivos generales y específicos. El objeto de estudio; el agente educativo, se define como toda persona que presenta responsabilidad de carácter educativo en los diferentes niveles, cumpliendo funciones en: docencia, dirección de escuela, miembro del equipo de orientación escolar o inspección de zona escuela.

La elección del diseño fue el mixto: cualitativo y cuantitativo y una investigación de tipo exploratoria-descriptiva. En palabras de Sabino (1992), el diseño se considera que “tiene por misión determinar la forma en que el problema habrá de ser verificado: establecerá el criterio general de comprobación, el sistema de aproximación a la realidad específica considerada y la estrategia general a utilizar” (Sabino, 1992, p. 29).

El diseño mixto, implica la articulación y combinación de diseños cualitativos y cuantitativos. Sabino (1992) refiere que la investigación de tipo cualitativa, intenta analizar aspectos del sujeto, sus modos de ser y hacer, es decir, abordar lo íntimo y lo subjetivo. En la misma línea, Hernández Sampieri (2018) refiere que este tipo de diseño se enfoca a “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández Sampieri, 2018, p. 390). Asimismo, el autor agrega que el diseño cualitativo reúne la información con el fin de responder a los porqués, proporcionando un panorama completo y detallado de la perspectiva y pensamiento de los sujetos.

En cuanto al diseño cuantitativo, el autor citado, plantea que en este tipo de diseño se orienta a estimar magnitudes, cantidades o probar hipótesis y teorías. En este sentido, el autor agrega que se basa en explorar fenómenos, eventos y población; cuantificando su existencia o nivel de presencia; comparar diferentes grupos a partir de alguna variable o propiedad y determinar causa-efecto de un fenómeno.

Caneles Cerón (2006) agrega que la metodología cuantitativa, recoge información de forma estructurada y sistematizada a partir de una realidad social que es interpretada de forma estática y fragmentada. Para la construcción del instrumento, se trata de traducir los conceptos teóricos del investigador en preguntas y respuestas que sean comprendidas por quienes las respondan. Asimismo, implica una posición ideológica, en cuanto a efectuar un recorte de la realidad que se aplica y se indaga.

Respecto al tipo de investigación que se usó en el presente estudio, es Exploratoria-Descriptiva. En este sentido, Sabino (1992) define a la investigación exploratoria como aquellas investigaciones que brindan una visión general del objeto de estudio y el tema elegido ha sido poco explorado, no hay suficientes estudios previos y es difícil formular hipótesis precisas. En relación a lo planteado, se considera que el tema de la presente investigación ha sido recientemente poco estudiada e indagada, lo cual llevó a encontrar escasas investigaciones que lo aborden.

En cuanto al tipo de investigación descriptiva, Calzadilla Núñez y Diaz-Narváez (2016) refiere que este tipo de investigación “opera cuando se requiere delimitar las características específicas descubiertas por las investigaciones exploratorias” (Calzadilla Núñez y Diaz-Narváez, 2016, p. 118). En este sentido, Abreu (2012) explica que las investigaciones descriptivas pueden ser cualitativas y/o cuantitativas y se encuentran orientadas a la recopilación de datos que luego son organizados en patrones que surgen durante el análisis. Asimismo, el autor refiere que la descripción surge después de la exploración, a fin de organizar los resultados.

Siguiendo la línea del proceso de investigación, se tomó como estrategia metodológica, el Estudio de Caso. Sabino (1992) lo explica como un estudio profundizado de uno o muy pocos objetos de investigación, lo cual permite obtener un conocimiento amplio y detallado.

Como Estudio de caso, se eligió a la Escuela Primaria Pública N°1 de la ciudad de Tres Arroyos, que presenta los siguientes criterios: antigüedad, escuela pública, cantidad de alumnos, Equipo de Orientación Escolar completo y en doble turno.

Para la recolección de datos se utilizó: el instrumento de Entrevista Focalizada y Escala de Likert. Sabino (1992) caracteriza a la Entrevista como una “forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación” (Sabino, 1992, p. 116), para lo cual el investigador formula preguntas que se dirigen a personas que pueden brindar datos de su interés. Asimismo, Meneses y Rodríguez agregan que la entrevista consiste en un intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio. En este sentido, el propósito de cualquier entrevista es “recoger información de un participante sobre un determinado objeto de estudio a partir de su interpretación de la realidad” (Meneses y Rodríguez, 2011 pág. 35)

De este modo se llevó a cabo una entrevista grupal a los miembros del Equipo de Orientación Escolar, los cuales concurren tanto en turno mañana y tarde, del nivel primario. La misma se orientó a indagar información general sobre la matrícula de estudiantes, cantidad de aulas, función que cumplen dentro de la institución y antigüedad, e información específica sobre su accionar y vivencias en relación a situaciones de violencia intrafamiliar. (**Ver anexo 1**)

Es de destacar, que en un primer momento se propuso entrevistas individuales a cada uno de los miembros del equipo, pero cuando se mantuvo el contacto inicial con los directivos de la escuela, refirieron su negativa planteando que si “trabajan en equipo, la entrevista también debería ser grupal”. Se intentó transmitir el objetivo de una entrevista individual en cuando a la expresión de cada

una en un espacio más libre en relación al grupal, pero se continuó sosteniendo la opción primera, sin manifestar oposición a la recolección de datos total.

Se concretó una entrevista grupal bajo la modalidad de zoom, dado la situación de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Asistieron tres miembros del equipo; dos orientadoras del aprendizaje y una orientadora educacional de un total de cuatro. Asimismo, se observó que en diferentes preguntas, las entrevistadas solo reafirmaban los dichos de sus pares.

En cuanto a la escala Likert, Bedoya Laguna (2017), refiere que la Escala Likert es un instrumento de medición que se encuentra dentro de la investigación cuantitativa, siendo un tipo de escala aditiva de nivel de medición ordinal. Está compuesta por ítems o perfiles que corresponden a las propiedades que el investigador está interesado en medir.

En este sentido, Blanco y Alvarado (2005) expresan que se trata de un instrumento estructurado utilizado en Ciencias Sociales para la medición de variables y constructos que sean observables a través de expresiones verbales o manifestaciones conductuales, las cuales deben ser operacionalizadas en categorías de análisis a través de una definición nominal, conceptual y real. Los autores refieren que al hablar de operacionalización se trata del pasaje de las dimensionales de análisis a los indicadores. Los indicadores emergen a partir de descomponer la variable y deben ser observables, identificables, concretos y específicos, es decir, que los indicadores son las preguntas del instrumento.

A partir de lo planteado, el instrumento permite la recolección de datos primarios midiendo variables a partir de un conjunto organizado de ítems, los cuales se fijan estructuralmente por dos extremos recorriendo un continuo que va desde favorable hasta desfavorable con un punto medio neutral para cada afirmación.

En el marco de la investigación, se entregó para la autoadministración un cuestionario de Escala Likert al grupo docente. De este modo, se seleccionó una muestra de 18 docentes que pertenecen al primer y segundo ciclo de educación primaria, tanto de turno mañana y tarde. El cuestionario se construyó a partir de 20 preguntas dirigidas a evaluar sus sensaciones, pensamientos, prejuicios y actos

frente a situaciones de violencia intrafamiliar. La autoadministración se llevó a cabo por la modalidad de encuestas online, donde se utilizó la página web de “encuestas.com”. **(Ver anexo 2)**

Capítulo IV: **Referente Empírico**

En el presente estudio se seleccionó una escuela pública de la ciudad de Tres Arroyos, teniendo en cuenta su representación en cuanto a la historia, matrícula de alumnos y equipo de orientación escolar completo en ambos turnos.

La ciudad de Tres Arroyos fue fundada el 24 de abril de 1884, fruto de un decreto del gobierno provincial de Dardo Rocha. Se encuentra ubicada al sur de la provincia de Buenos Aires, en proximidades de los arroyos Orellano, Del Medio y Seco, los cuales atraviesan el casco urbano de la ciudad y luego se unen formando el Arroyo Claromecó, que desemboca en el mar ubicado en el balneario con el mismo nombre.

Desde el área educativa, cuenta con 20 escuelas primarias públicas, 5 colegios privados y 2 escuelas especiales.

Para la realización de la investigación se eligió la Escuela Pública Nº 1, ubicada en las calles Sarmiento, Lucio V. López y Avenida Belgrano, que ocupa gran parte de la manzana frente a la plaza principal.

La institución fue declarada de Interés Histórico Municipal, por ser el establecimiento de educación público más antiguo de la ciudad, fundada el 21 de abril de 1883, un año antes de que Tres Arroyos existiera como ciudad y por haber formado un sinnúmero de estudiantes. Asimismo, antes de su fundación se registran experiencias educativas que luego derivaron en el nacimiento de la escuela.

Actualmente cuentan con una matrícula en nivel primario de 442 estudiantes, quienes concurren media jornada en el turno de la mañana o tarde. Mientras que en el turno mañana el primer ciclo cuenta con una división por año y en segundo ciclo dos divisiones por año; en el turno tarde, se presenta de modo inverso, es decir, dos divisiones por año en primer ciclo y una división por año en segundo ciclo. De este modo, concurren una cantidad mayor en turno mañana.

Los estudiantes se encuentran distribuidos en 6 años, de 1^{ro} a 6^{to}, con un total de 18 grupos. En cuanto a los agentes educativos, la institución se conforma por: directora, vicedirectora, 2 orientadoras del aprendizaje; una para cada ciclo, orientadora educacional, orientadora social y 18 docentes.

Desde una mirada social, a partir de una primera entrevista que se mantuvo con los directivos, a fin de presentar la investigación, definieron que la escuela contaba con una población muy diversa, ya que tienen muchos “alumnos golondrinas”, es decir niños que provienen de otras ciudades o la zona.

Del mismo modo, refieren que más allá que es una escuela que se encuentra en el centro de la ciudad, es elegida por familias que habitan en barrios alejados de la institución, siendo en muchos casos que los padres trabajan en la zona.

Asimismo, encuentran diversidad cultural en relación a las familias de los estudiantes que concurren a la mañana, en relación a quienes lo hacen en turno tarde. De este modo, manifiestan que en el turno mañana se caracteriza por “familias que trabajan, dejan a sus hijos y se retiran”, mientras que en turno tarde se observa que “las madres hablan con otras, luego de que sus hijos han ingresado”; marcando de este modo diferencias en relación a la cultura laboral.

Trabajo de campo:

Resultados de la recolección de datos

Como se ha ido planteando, durante la investigación se llevó a cabo la selección de la Escuela N°1, como estudio de caso único, dadas sus características históricas y demográficas antes mencionadas. En primer lugar, se mantuvo contacto telefónico con la directora de la institución escolar, con quien se acordó un encuentro virtual, dada la situación de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. En ese encuentro donde participó la directora, vicedirectora y un miembro del equipo de orientación, se presentó el estudio planteando y los instrumentos que se iban a aplicar.

Resulta relevante mencionar que, si bien la directora, la vicedirectora y un miembro del equipo de orientación escolar se mantuvieron predispuestas en todo momento, solicitaron expresamente la lectura de las preguntas previo envío de las mismas. Asimismo, se negaron a la implementación de entrevistas individuales con cada uno de los miembros del equipo de orientación escolar.

En referencia a lo expuesto en el párrafo precedente, es de considerar que las situaciones de violencia intrafamiliar implican variables complejas y como tal su estudio en muchos casos, podría despertar fantasías en relación a los propósitos de cómo serán publicados los datos. De este modo, se podría inferir que la negación a las entrevistas individuales, como la previa supervisión de las preguntas, remite a evitar la indagación sobre casos específicos e identidades de estudiantes.

A continuación se transcriben los resultados obtenidos en la entrevista con los miembros del EOE y la Escala Likert.

Percepción y formación en situaciones de violencia intrafamiliar.

La intervención en situaciones de violencia intrafamiliar, implica la importancia de indagar acerca de la posición subjetiva de los miembros de la

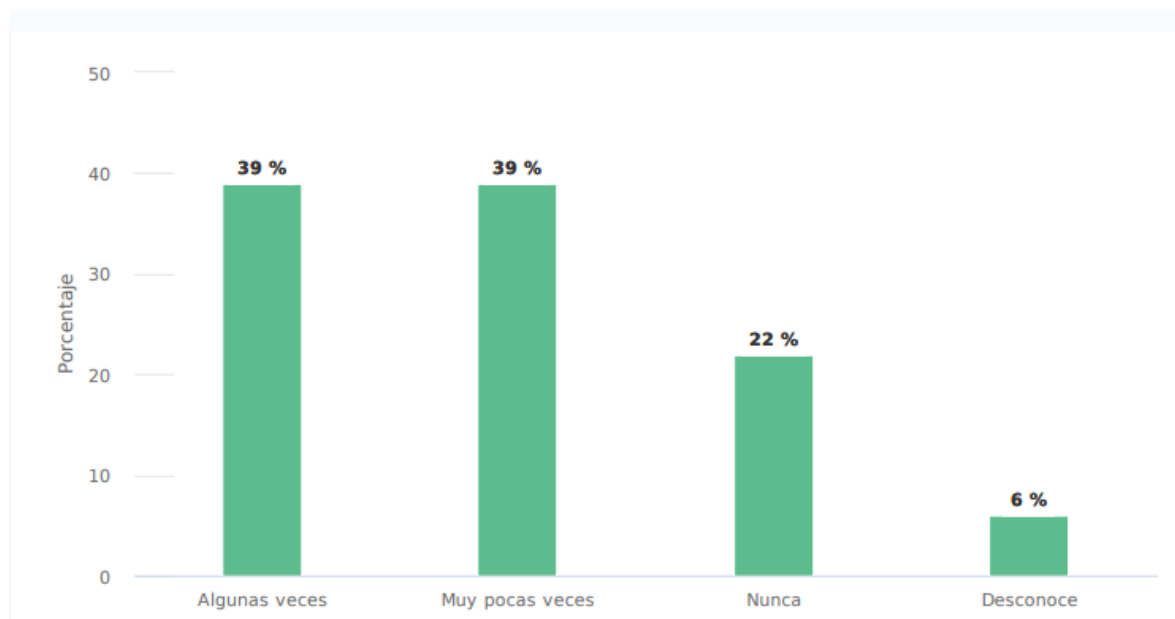
institución ante una situación semejante, lo cual aborda la percepción de la problemática, capacitación continua y especializada.

En primer lugar es de considerar la percepción de los miembros de Equipo de Orientación Escolar (EOE). Los cuales, en una primera instancia refieren la ausencia de situaciones de violencia intrafamiliar en los estudiantes de educación primaria, sin embargo posteriormente manifiestan:

“Por ahí lo que podemos ver son situaciones de mucha vulneración. No solo violencia intrafamiliar, sino una mamá que no tiene muchos recursos para salir y la escuela es la única opción o la única ayuda que puede recibir, pero a su vez siempre suele pasar esto, uno siempre trata de intervenir porque sabe que corre riesgo, pero ahí es que a veces tal vez se retractan, no es que se retractan pero si suele suceder esto de bueno no sé si voy a poder ir. Entonces es que tampoco se puede intervenir” (EOE 1)

“A veces también tiene que ver con las manifestaciones de los niños en lo cotidiano, hay niños que pueden manifestarlo a través de una crisis o de una angustia, uno tiene ahí sospechas. A veces podemos llegar a comprobarlas, pero hay niños que se niegan a tener una conversación con respecto a esa angustia o crisis. Muchas veces tiene que ver que están silenciados por su familia. Muchas veces porque les da vergüenza o tienen miedo, entonces uno puede hacer un seguimiento o acompañamiento de la situación pero a veces no llegamos a comprobar” (EOE 2)

En estos casos se podrían presentar dificultades en la detección o estrategias de abordaje, lo cual se encuentra relacionado con su formación sobre la temática. Al respecto, cuando se indaga si los docentes cuentan con espacios de formación especializada sobre la violencia intrafamiliar, el 39% responde que algunas veces, el 39% muy pocas veces, el 22% nunca y el 6% desconocen.



Formación de los docentes sobre violencia familiar

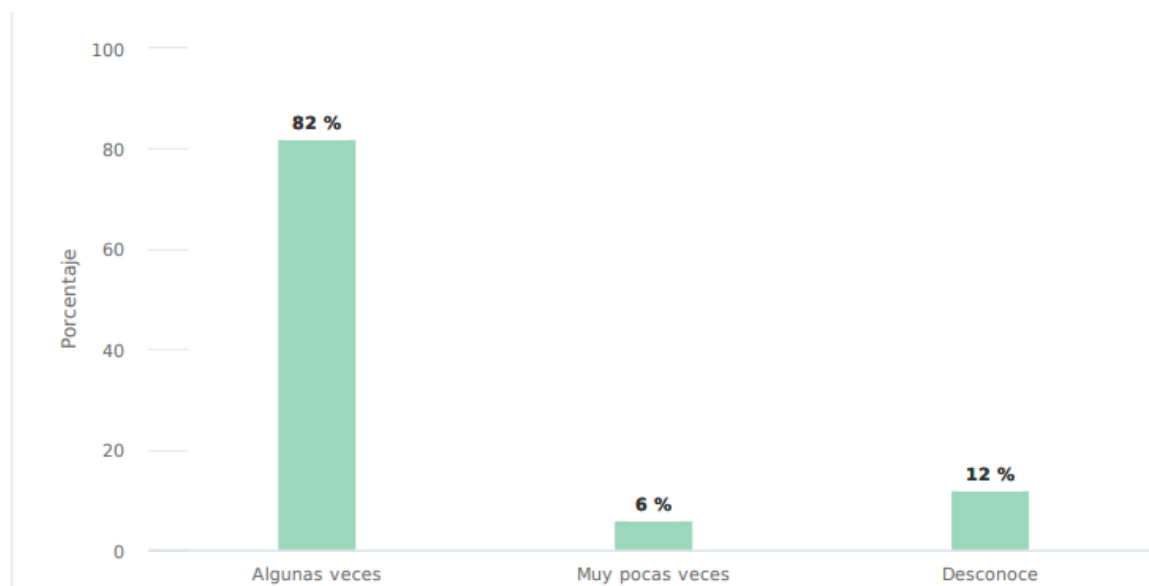
Por su parte, el Equipo de Orientación Escolar (EOE) sostiene en su totalidad que es necesaria la capacitación, agregando:

“Siempre hay capacitaciones que nos van sugiriendo y dentro de las posibilidades las tratamos de hacer o nos ponemos de acuerdo entre las cuatro y vamos algunas en representación de todas.” (EOE 2)

“A mi me parece que lo necesario tendría que ser para todos, no solo para el equipo, porque a veces es que todo deriva en el equipo, como bueno ya está. Y a veces lo que surge es no poder entender el circuito que implica la violencia, entonces sucede, no me paso en la 1 pero es importante tenerlo en cuenta, me ha pasado de ayudar a la mamá y como la mamá vuelve a la casa, dicen ya no la llamo más, porque mirá todo lo que hicimos y volvió, y me parece que ahí perdemos todo, porque es algo que va a suceder, porque más allá que no hay que naturalizar, me parece que si hay que poder acompañarlo. Me parece que las capacitaciones, el año pasado tuvimos varias siempre es del equipo y a veces es una del equipo la que puede ir y es un miembro del equipo el que puede ir y

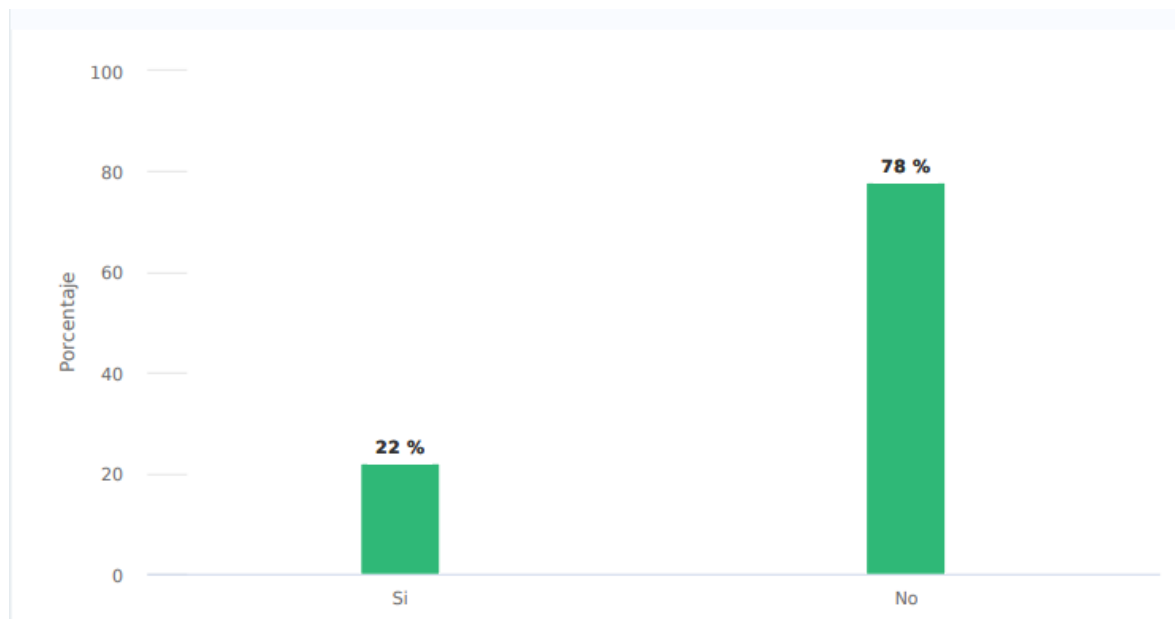
nosotras somos cuatro. Nosotros con D arreglamos para ir por la otra escuela, pero hay que hacer todo un circuito, se vuelve como más difícil". (EOE 1)

Teniendo en cuenta que el EOE refiere que las docentes no son incluidas a los espacios de formación, se indaga acerca del conocimiento de las docentes sobre la intervención ante situaciones de violencia intrafamiliar, frente a lo cual, el 82% responde que algunas veces sabe cómo proceder y acciones a realizar, el 12% desconoce y el 6% muy pocas veces.



Conocimiento de líneas de intervención frente a situaciones de violencia intrafamiliar

Más allá de la formación, es importante la posición subjetiva en relación a la violencia, por lo cual, se indagó si las docentes consideraban haber sido víctimas de violencia intrafamiliar en algún momento de su historia. Sus respuestas fueron: el 78% refiere que no, mientras que 22% si.



Docentes testigos-víctimas de violencia intrafamiliar

Agentes educativos que intervienen frente a una situación de violencia intrafamiliar.

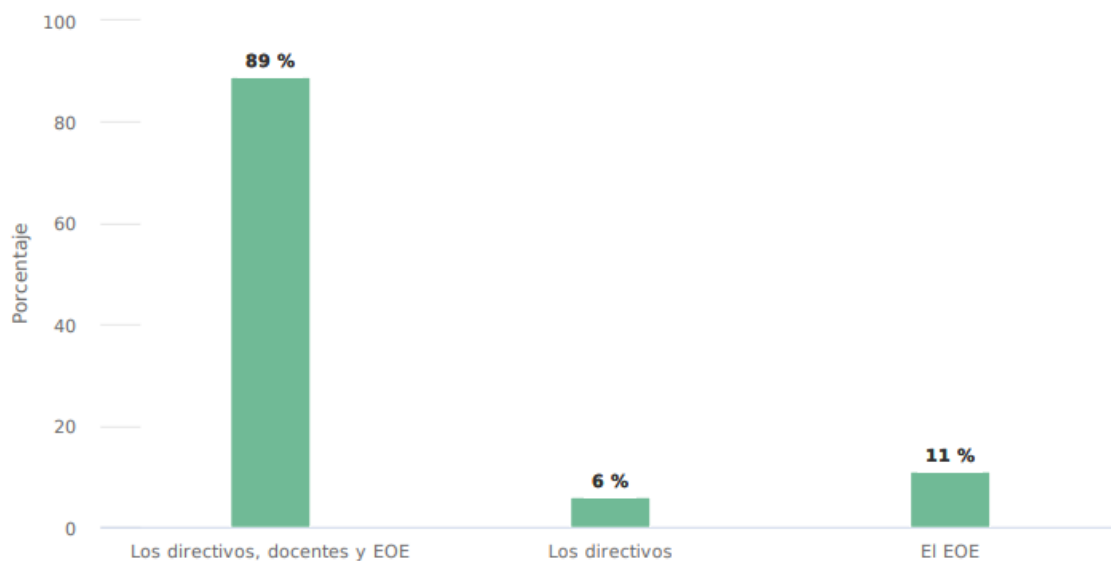
La institución educativa se considera el contexto de socialización secundaria más relevante y presente para el desarrollo de un sujeto, principalmente en la etapa de su infancia, por lo cual su intervención en situaciones de violencia intrafamiliar es central, dado que el niño se expresa y convive gran parte de sus horas del día en la institución, expresando su subjetividad a través de sus manifestaciones conductuales y emocionales.

Los miembros del EOE sostienen que los primeros que intervienen ante una situación de violencia intrafamiliar son: el equipo, los directivos y, desde el equipo se informa a la inspectora de la modalidad de Psicología.

Asimismo, los docentes al ser indagados sobre quien interviene en situaciones de violencia intrafamiliar, el 89% refiere que ante dichas situaciones los que intervienen son los directivos, docentes y el EOE, el 11% manifiestan que solo el EOE, mientras que el 6% expresan únicamente a los directivos. Lo descripto se visualiza en el siguiente gráfico.

En los abordajes con alumnos que sufren violencia intrafamiliar intervienen

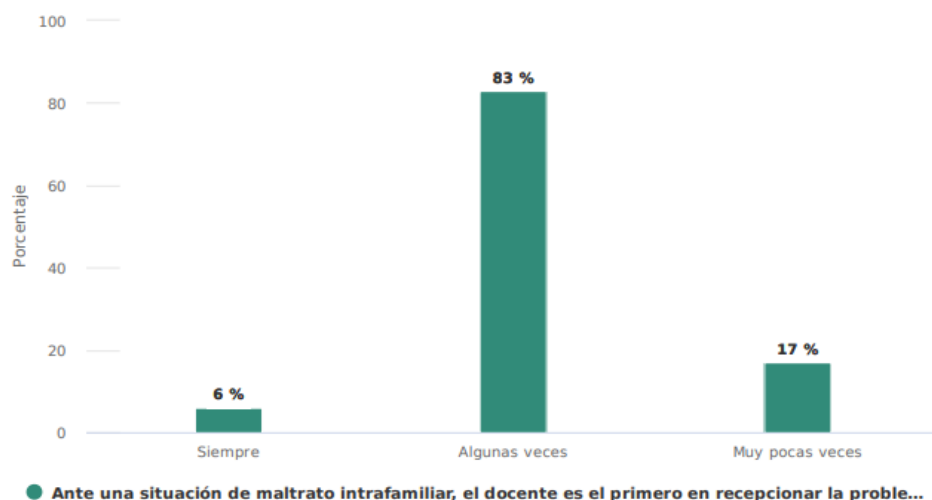
Número de respondentes 18



En cuanto a la intervención del docente en tales situaciones, se indaga si el docente es el primero en recibir la situación de conflicto, donde el 83% de las docentes refieren que algunas veces, el 17% manifiestan que muy pocas veces, mientras que solo el 6% expresa que siempre. A continuación se puede observar en el gráfico.

Ante una situación de maltrato intrafamiliar, el docente es el primero en recepcionar la problemática.

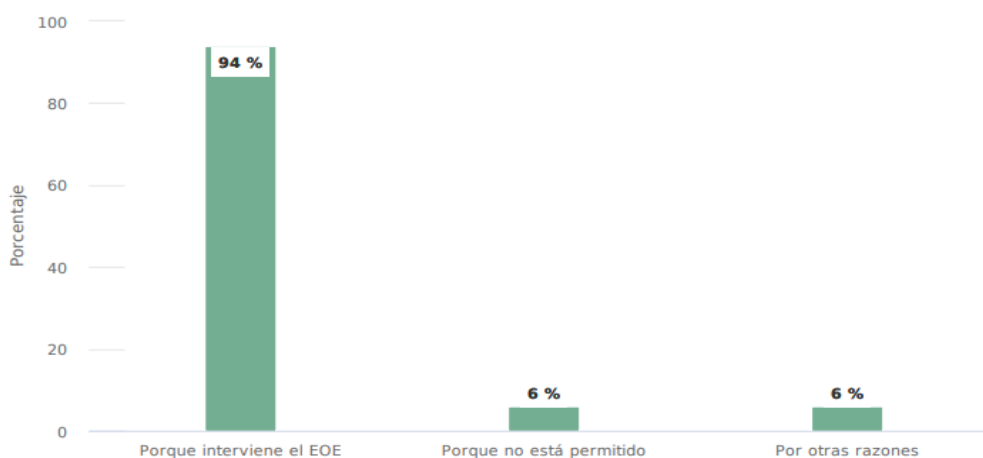
Número de respondentes 18



Del mismo modo, expresan que los motivos de no intervenir se debe a: el 94% refiere que es EOE quienes intervienen frente a la situación, el 6% manifiestan que no intervienen porque no está permitido y el mismo porcentaje expresan que no intervienen por otras razones que no corresponden a las opciones. Tal como se visualiza en el gráfico:

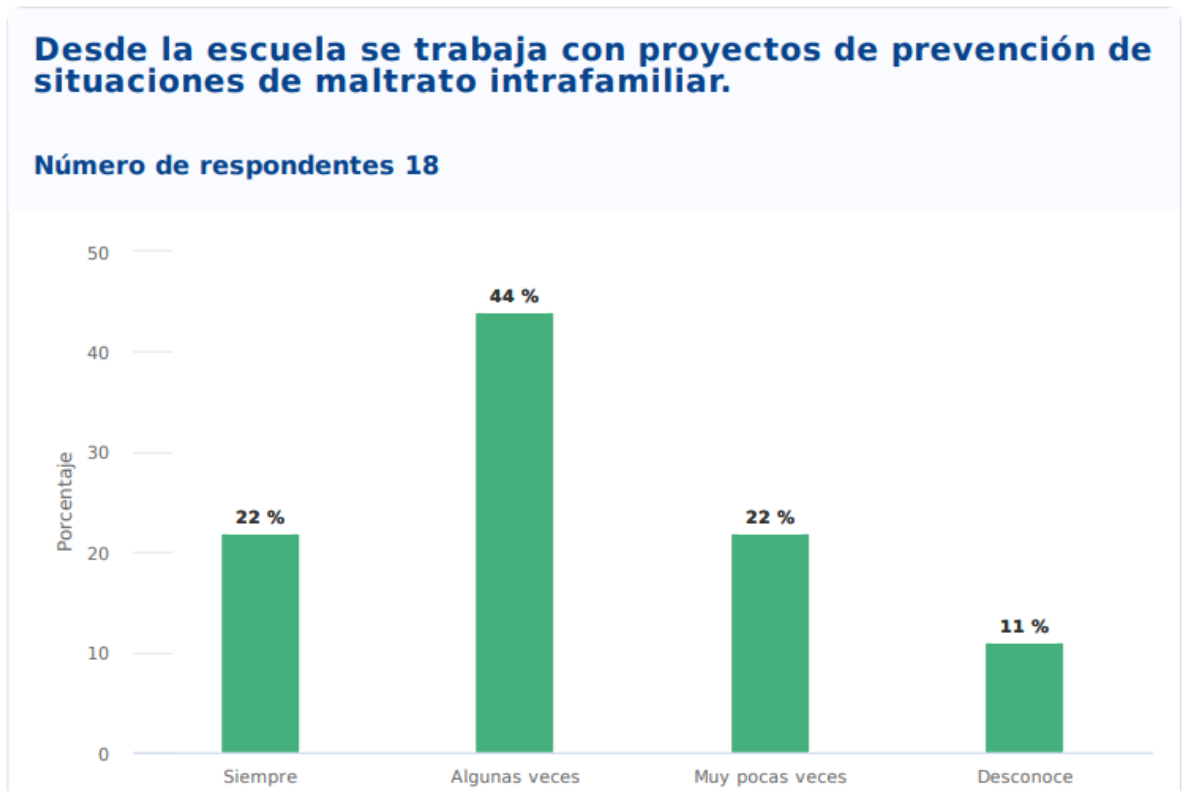
Ante una situación de maltrato intrafamiliar el docente no actúa directamente sobre la situación

Número de respondentes 17



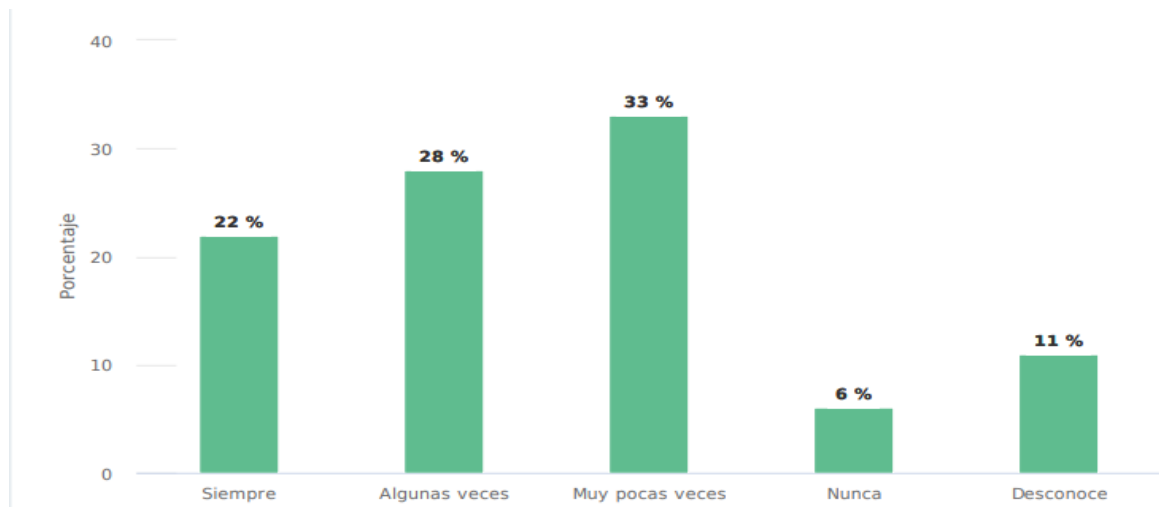
Espacios de Prevención en el ámbito educativo.

En la línea de la intervención, en primer lugar es necesario pensar la prevención. En cuanto a lo planteado, se indaga a los docentes sobre la presencia de proyectos de prevención desde la Escuela que abordan situaciones de violencia intrafamiliar. Ante lo cual, el 44% de las docentes refieren que algunas veces, el 22% siempre, el 22% muy pocas veces y el 11% desconocen.



Proyectos de prevención sobre violencia intrafamiliar en el contexto educativo

Por su parte, al preguntar si los estudiantes cuentan con espacios de prevención en relación a la temática, el 33% refiere muy pocas veces, el 28% algunas veces, el 22% siempre, el 11% desconoce y el 6% expresa que nunca.



Espacios de prevención y promoción para estudiantes

Asimismo, el EOE sostiene que se llevan a cabo acciones de prevención sobre situaciones de violencia, agregando:

“Si, incluso el año pasado yo me acuerdo puntualmente un video que presentamos que era de una escuela primaria ese video que va dibujando y planteando situaciones y los chicos de sexto, en algunas cosas podían decir que no estaban de acuerdo, porque se presentaban situaciones bastante hostiles en una relación. Algunos podían problematizarlos y otros no. Me encontré con algunos chicos que decían porque se decía violencia de género si también había hombres que les pegaban y ahí pudimos trabajar, pero creo que en muchas casas todavía está instalado algo de eso” (EOE 1).

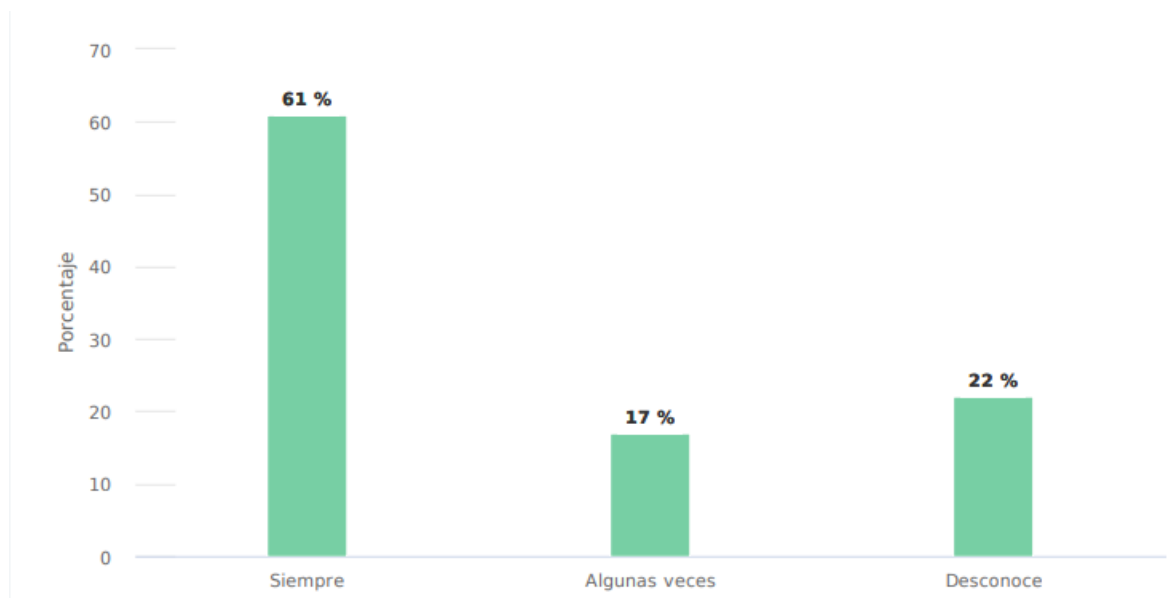
Líneas de intervención en el ámbito educacional.

En el marco de una institución, generalmente se siguen ciertas líneas de intervención preestablecidas para situaciones de conflictos, lo cual orienta a los miembros de la escuela en su quehacer. Al respecto, los miembros del EOE, refieren que existe una guía de intervención, sin embargo manifiestan:

“Se debe adaptar en cada situación, ya que en algunos casos no coincide con el caso o no responde a lo que amerita, entonces tenemos que ir evaluando que pasos seguir o que agregar a esos pasos” (EOE2)

“Lo que pasa que en esa guía de intervención lo que se hace para informar es una planilla de la situación de conflicto y en muchas ocasiones en las que sospechamos, presentamos un informe al Servicio Local para ver de qué forma podemos acompañar a la familia. En ese caso, no se usa la guía de situación de conflicto porque realmente no podemos decir, pero si solicitar atención psicológica para la familia u otro tipo de acompañamiento” (EOE 1).

En relación al conocimiento de un protocolo o guía de intervención, se indaga a las docentes acerca de si cuentan con un protocolo de intervención; ante lo cual, el 61% refiere que siempre, el 22% desconoce y 17% algunas veces.



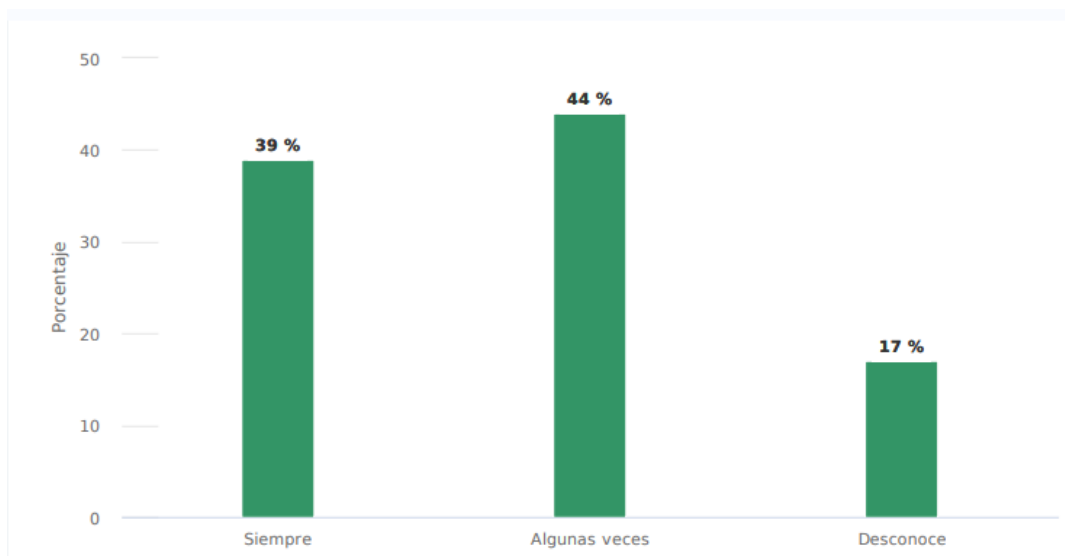
Conocimiento del protocolo de intervención por parte de los docentes.

Es de considerar que las singularidades de cada caso, implica diferentes abordajes y decisiones. En cuanto a la decisión de realizar o no una denuncia, el EOE, considera que ante situaciones de violencia intrafamiliar, no siempre es necesaria la denuncia, agregando:

“A mí me parece que depende de la situación, bueno te he dicho que a mí me ha pasado de a veces apurarse y hacer la denuncia en situaciones que se podía trabajar y en otras situaciones uno no puede pensar en otra cosa porque es muy difícil y muy riesgosa esa violencia que se mantiene” (EOE 1)

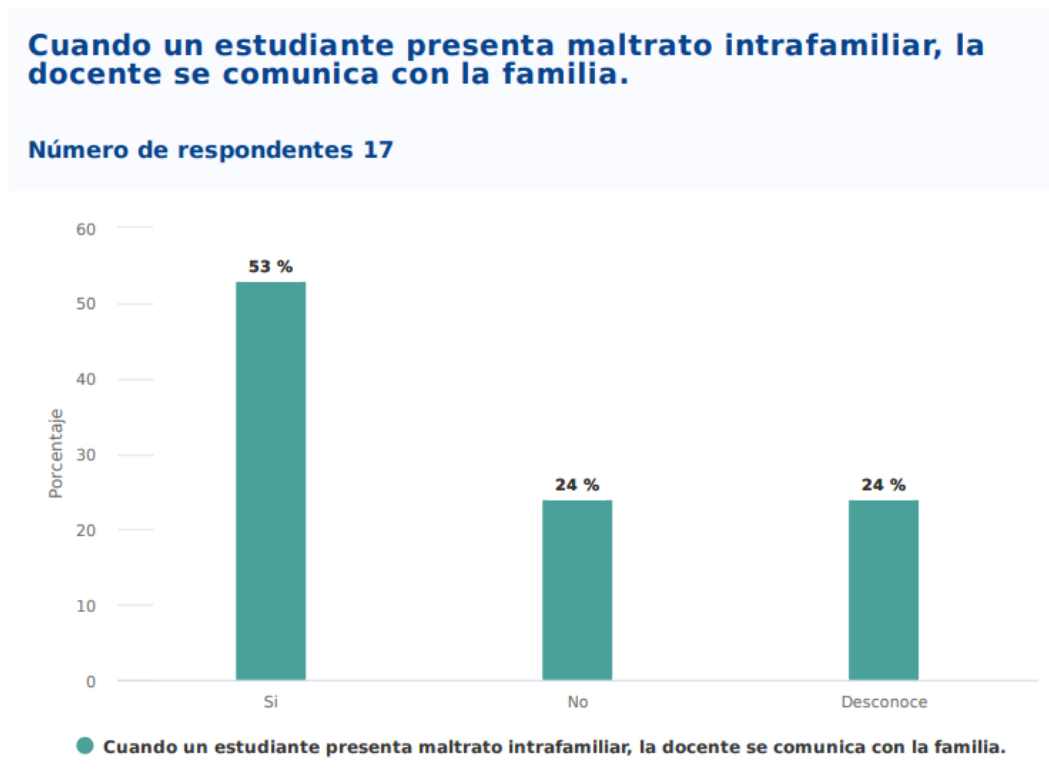
“A veces tiene que ver como dice F que el niño relata y nos dice que presenta marca, entonces ante esa situación uno no tiene chance de no hacer la denuncia. Porque el niño nos está diciendo desde su oralidad lo que vive y además presenta marcas en su cuerpo y nos está avisando de eso, entonces en esa situación no hay chance de decir no hacemos nada, ahí tenemos que tomar el protocolo y seguir los pasos, porque también sabemos que como agentes de lo público es una obligación hacer” (EOE 2)

En cuanto a las respuestas de los docentes acerca de si consideran que en situaciones de violencia intrafamiliar es necesaria la intervención del área de la justicia. El 44% de las docentes expresan que algunas veces, el 39% siempre y el 17% desconoce.



Percepción del docente sobre la intervención del área judicial

En relación al abordaje con las familias, las docentes al ser indagadas si frente a una situación de maltrato intrafamiliar se comunican con la familia, el 53% manifestó que si, mientras que el 24% respondió que no, el mismo porcentaje refirió que desconoce. A continuación se visualiza en el gráfico:



En este sentido, el EOE manifiesta que en muy pocas situaciones es posible trabajar con las familias a fin de un cambio positivo, relatando una experiencia:

“Con esa mamá costó mucho, lo que trabajamos es que ella decía que necesitaba el castigo, entonces trabajamos y después la nena contaba que había doblado la ropa porque se había portado mal, entonces de pegar a doblar la ropa había un cambio, pero esa mamá se angustió mucho y pudo decir que sus vínculos siempre habían sido violentos, que no sabía otra forma, que se veía desbordada, pero esa fue la única que salió del todo bien” (EOE 1)

Asimismo, la EOE 3, agrega: *“Son modalidades de crianza muy instaladas, como decía F que no encuentran otra forma de poder manejarlo”*

Comunicación y seguimiento dentro de la institución educativa

Luego de haber llevado a cabo la primera intervención sobre una situación de violencia, ya sea mantener un contacto directo con la familia, comunicarse con el Servicio Local o con instancias judiciales; el equipo refiere que dentro de la institución es posible un seguimiento y comunicación, dado que ellas mantienen entrevistas semanales con los directivos y entre ellas se comunican regularmente, aunque no compartan el turno. Sin embargo, en relación a las docentes, manifiestan:

“Se trata de seleccionar que se cuenta a los docentes y que no, porque a veces hay situaciones que no son necesarias decir “ (EOE 1)

Por su parte, las docentes al ser indagadas acerca de si cuentan con un acompañamiento desde la institución educativa, frente a dichas problemáticas; el 72% expresa que siempre, el 17% algunas veces y el 11% desconoce.



Acompañamiento institucional del docente

Asimismo, el EOE refiere que además de la comunicación entre los miembros de la institución, se realiza un seguimiento en la planilla de resolución

de conflicto donde se registran los pasos realizados y en el interior del equipo se mantiene un seguimiento de casos para indagar o consultar con la inspectora.

Intervención y comunicación con otras instituciones.

La complejidad de la situación de maltrato intrafamiliar lleva a la necesidad de mantener una comunicación e intervención interinstitucional con espacios especializados en la temática.

En cuanto a la comunicación con otros espacios e instituciones que intervienen en la situación, los miembros del EOE, expresan:

“En caso de que intervenga el juzgado, es acercarnos la documentación pertinente, para que nosotras estemos informadas de cómo sigue la situación”
(EOE 1)

“Ellos (haciendo referencia al Juzgado) por lo general nos acercan copia de lo que van haciendo y del seguimiento, y a parte dentro de esa información nos brindan los cuidados que tenemos que tener nosotros, por ejemplo, si se decide una medida de no acercamiento, nos informan ya que tenemos que tener el resguardo de la institución de que esa persona no se puede acercar por ejemplo”.
(EOE 2)

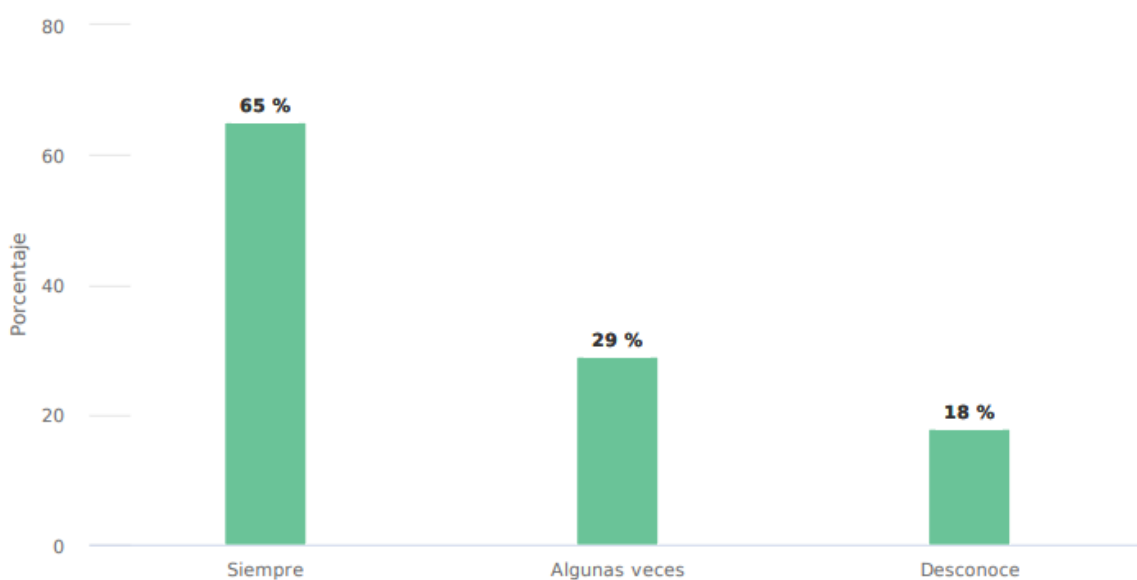
“Con el que más solemos mantener comunicación es con el servicio (Local) que interviene y generalmente se nos informa de las intervenciones” (EOE 3)

“A veces nos pasa que nos avisan que se decidió, nos informan nada más, no nos consultan y a veces sentimos que eso no va a favorecer a ese niño o a esa realidad o situación. Hay determinadas situaciones en que nos informan nada más, aunque manifestemos un desacuerdo no hay posibilidad de cambio” (EOE 2)

“A mí me parece que con esto que dice C, cuando intervienen otras instituciones terminan rompiendo el vínculo que se formó con la familia, no me ha pasado directamente, pero han dicho que nosotras los denunciemos y después nosotras somos el vínculo directo. Entonces queda una mala relación con la familia, me ha pasado que los nenes no nos querían hablar porque sentían que los habíamos traicionado, que tenían razón entonces queda una situación horrible

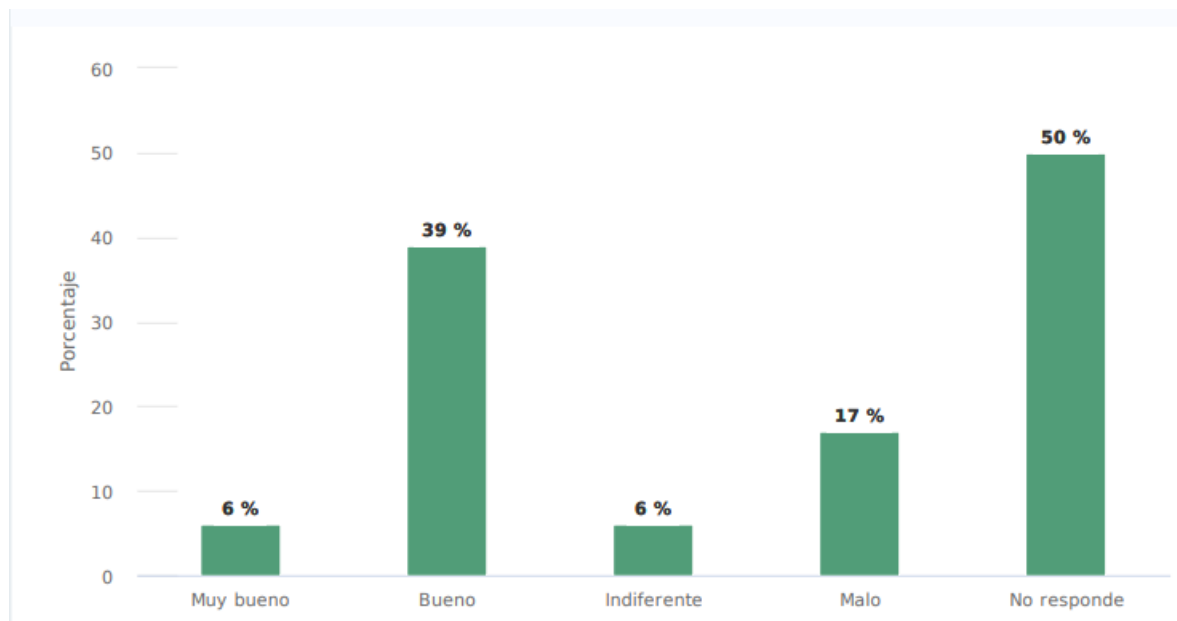
porque la mamá no quiere ir a la escuela, no los nenes que no saben qué hacer porque vos sos su seño igual, entonces es una cosa en que ellos te contaron algo porque confiaron en vos, pero vos después se lo contaste a su mamá” (EOE 1)

Por su parte, los docentes al ser indagados sobre la comunicación entre el Servicio Local de Promoción y Prevención de los Niños, Niñas y Adolescentes y la escuela, responden: el 65% de las docentes manifiestan que siempre, el 29% algunas veces y 18% desconoce.



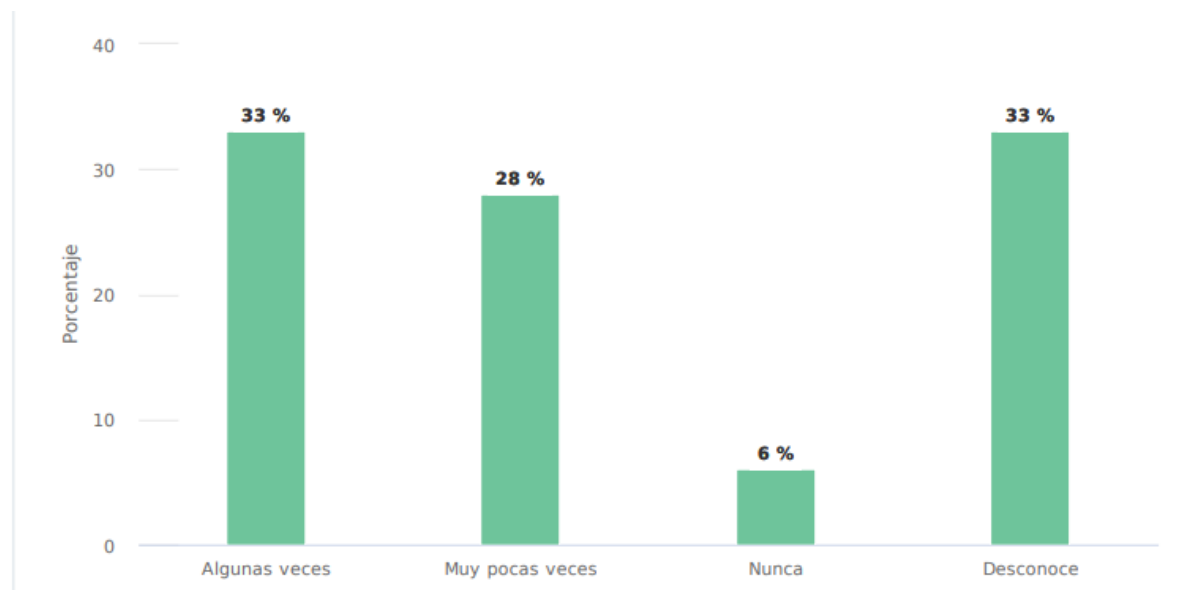
Comunicación inter-institucional: desde la mirada docente

Asimismo, desde la evaluación del docente sobre la experiencia de trabajo con el Servicio Local, el 50% no responde, el 39% lo considera bueno, el 17% malo, el 6% muy bueno y el 6% indiferente.



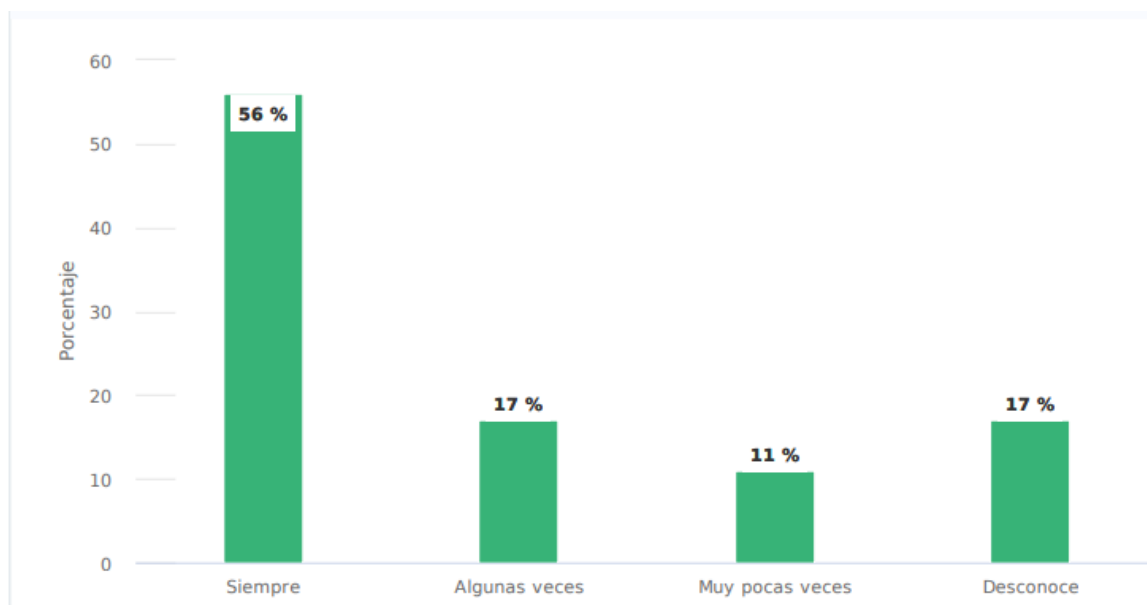
Experiencia de trabajo en equipo del docente con el Servicio Local.

En aquellos casos, donde si interviene el Juzgado, ya sea por la presencia de una denuncia o presentación, se indaga si reciben información sobre los lineamientos de intervención, ante lo cual el 33% expresa algunas veces, el 33% desconoce, el 28% muy pocas veces y 6% nunca.



Comunicación del docente y el área judicial en situaciones de denuncia.

Por su parte, en casos donde se ha llevado a cabo una derivación a atención a centros de salud o espacios terapéuticos, el 56% de los docentes manifiesta que siempre se mantiene contacto entre la escuela y los profesionales tratantes, el 17% algunas veces, el 17% desconoce y el 11% muy pocas veces.



Comunicación del docente con agentes de salud intervinientes

En relación con lo planteado, desde el EOE expresan que se mantiene comunicación con los profesionales tratantes, a fin de realizar un seguimiento de la situación.

Vivencias frente a sus intervenciones

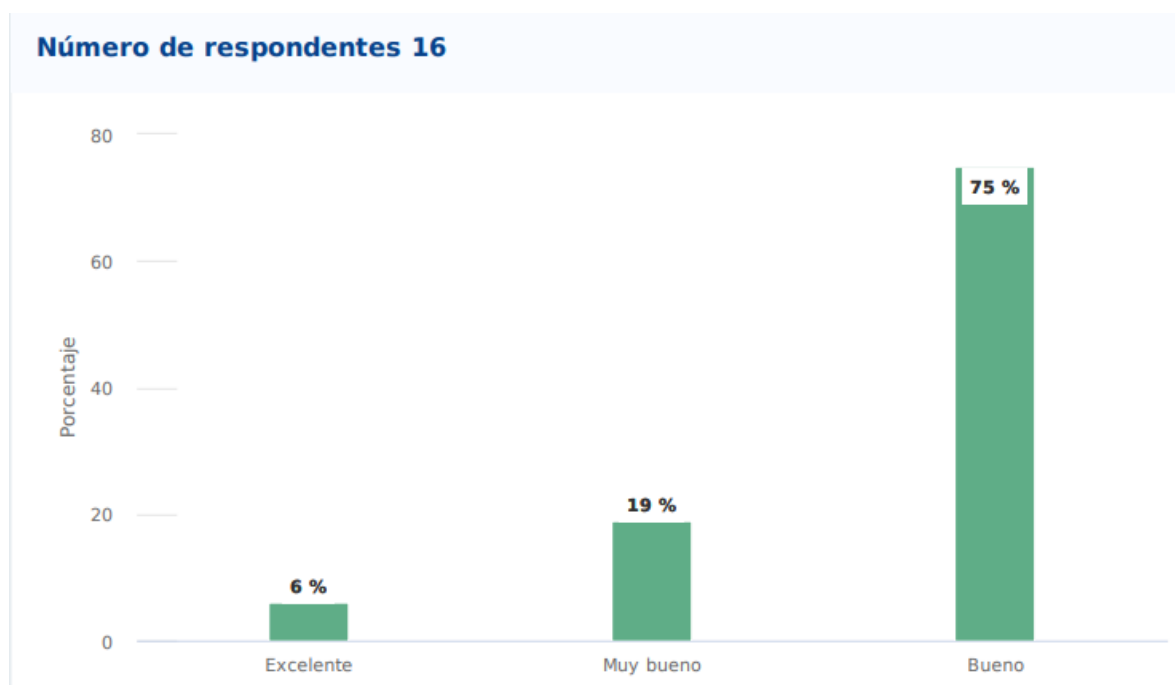
La complejidad de la problemática y el abordaje de múltiples agentes en cada caso, despierta diferentes sensaciones y vivencias sobre las experiencias de abordaje. Ante esta variable, las manifestaciones del EOE fueron:

“Es difícil, porque a veces uno no está de acuerdo con determinaciones o que no fueron las más acordes, las más justas, uno siempre está pensando en los niños en esa situación y a veces es como que se termina sufriendo en algún punto, porque decís, ¿habremos hecho bien? ¿Será bien la determinación que se

está tomando?, porque uno siempre está pensando en esos niños y como la están pasando ante la situación, esto genera un poco de preocupación". (EOE 2)

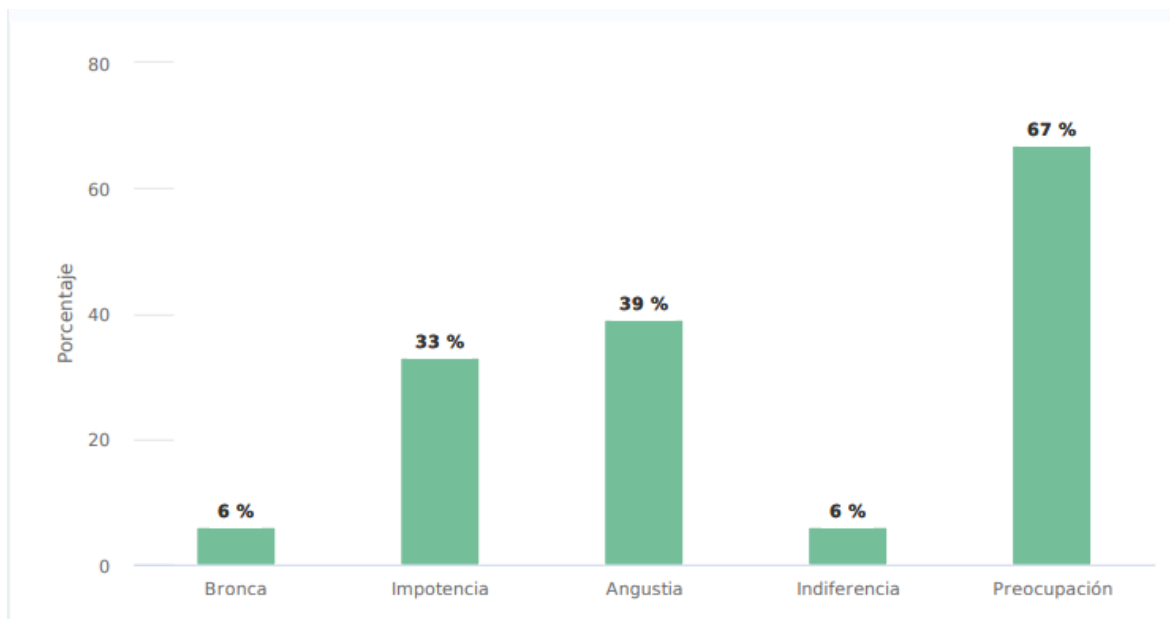
"En el momento que tomamos una decisión, estás tomando una decisión que implica una consecuencia en ese niño y en esa realidad, entonces en el momento que se toma una decisión se trata de ser lo mejor posible porque sabemos las consecuencias y sabemos que es un proceso largo" (EOE 3)

Respecto de los docentes, al investigar sobre la percepción sobre su intervención en situaciones de violencia intrafamiliar, el 75% expresa que su experiencia ha sido buena, el 19% muy bueno y el 6% excelente.



Autopercepción del docente sobre sus intervenciones en situaciones de violencia.

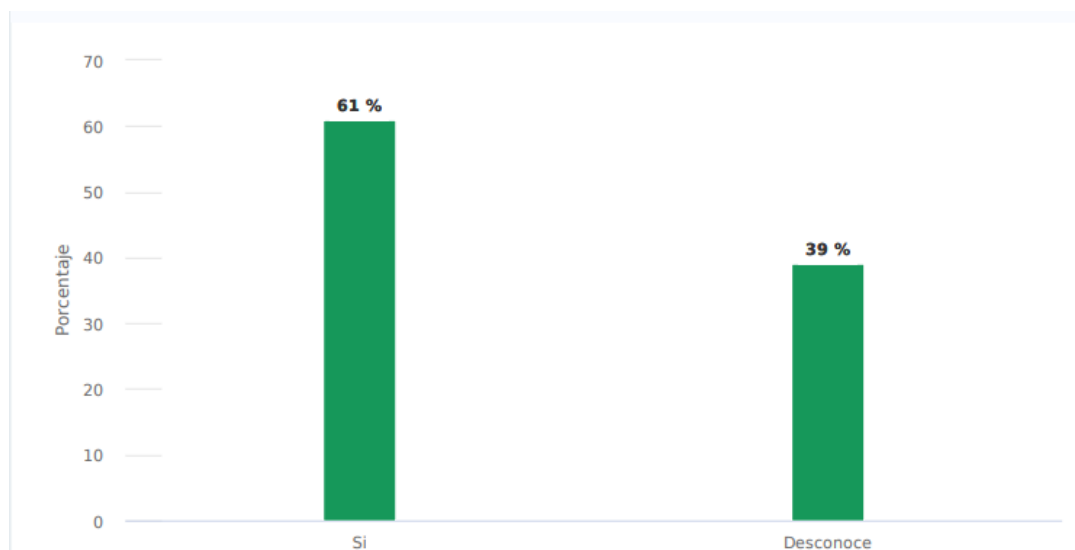
En cuanto a las sensaciones que los docentes han presentado al intervenir en situaciones de violencia; el 67% preocupación, el 39% angustia, el 33% impotencia, el 6% bronca y el 6% indiferencia.



Sensaciones y vivencias del docente en casos de violencia intrafamiliar.

Violencia intrafamiliar en momentos de Aislamiento social.

En la Argentina, a partir de marzo del 2020 se determinó una medida sanitaria de Aislamiento, Social, Preventivo y Obligatorio, frente a lo cual el 61% de las docentes, consideran que la situación social ha influenciado negativamente en los casos de violencia intrafamiliar, mientras que 39% consideran que no.



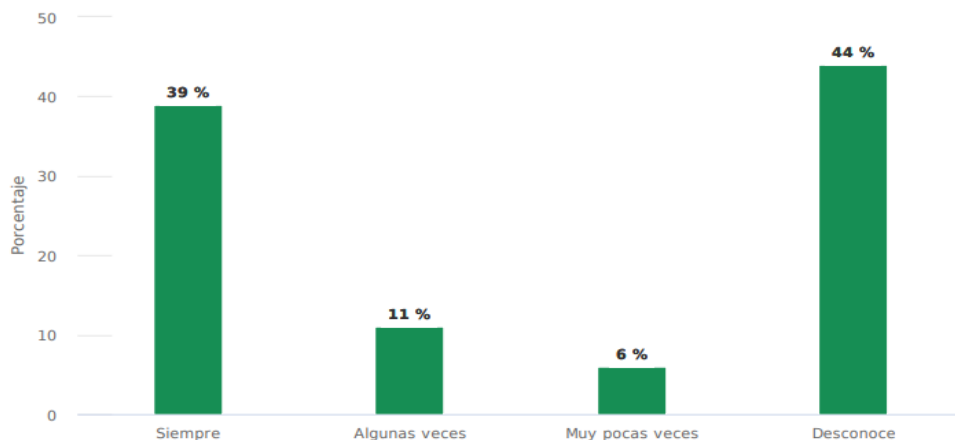
Percepción del docente en la influencia del ASPO y la violencia intrafamiliar

En coincidencia con las respuestas de las docentes, el EOE, manifiesta:

“Yo creo que sí, porque si hay una situación de este tipo en una casa, este encierro me parece que hace que esto se agudice que es una situación que marca también lo económico, las necesidades y se junta todo. Puntualmente, ahora que preguntas de la virtualidad, una sola mamá cuando la lleve la semana pasada preguntando por otra cuestión, logra contarme que está con una medida cautelar y me cuenta las intervenciones de las instituciones” (EOE 2)

“Lo que genera es que antes cuando uno veía determinadas situaciones de violencia en una casa, el ir a la escuela hacía que cuatro horas esté fuera de la casa, que quien ejerza la violencia antes estaba trabajando y ahora están todo el tiempo en la casa donde pueden sufrir. Entonces más allá que se sufra el golpe o no, me parece que a nivel psicológico el estar todo el tiempo tampoco genera buenas situaciones y me parece que se ha vulnerado mucho más las situaciones en aislamiento” (EOE 1)

Asimismo, en los casos donde previamente al ASPO se había detectado indicadores de violencia intrafamiliar, se indaga a los docentes acerca del seguimiento que se realiza desde la institución educativa; donde el 44% refiere que desconoce, el 39% refiere que siempre, el 11% algunas veces, mientras que el 6% muy pocas veces.



Seguimiento de casos de violencia intrafamiliar, en el marco del ASPO

El EOE, sostiene que se mantiene un seguimiento de los casos donde se habían detectado o se sospechaban situaciones de violencia, sin embargo, expresan:

“La realidad es que es difícil porque a veces la virtualidad hace que uno no tenga muchos indicios o la posibilidad que se tenía en lo cotidiano de verlo o de trabajar con los niños o tener entrevista con la familia. En este momento hay niños que uno está preocupado buscándolo porque no sabemos ni dónde se encuentran ni dónde están, entonces es difícil, nos hemos acercado a algún domicilio con la excusa de alcanzar alguna actividad, en algunas nos han recibido y en otras no, entonces es compleja, esta situación es eso puntual no ha colaborado” (EOE 2).

A lo largo del presente capítulo se desarrollaron los resultados de la entrevista grupal a las profesionales del equipo de orientación escolar y la Escala Likert al grupo docente, a partir de diferentes indicadores que serán analizados en el siguiente capítulo.

Capítulo V:

Análisis de los resultados.

Luego del recorrido teórico y metodológico en relación a los objetivos planteados que guiaron la presente investigación, es posible llegar a un análisis sobre los diferentes resultados obtenidos.

En lo que respecta a la percepción que presentan los agentes educativos en relación a la violencia intrafamiliar, se considera que si bien se sostiene la importancia de estar capacitado acerca de la temática, como también la complejidad de la misma, existiría una ausencia de implicación en los diferentes miembros de la escuela.

Lo planteado se sostiene a partir de diferentes indicadores. En cuanto a los directivos, mantuvieron una actitud positiva con respecto a la propuesta de investigación; sin embargo, se evaluó la presencia de indicadores de negación y evasión de respuesta al indagar sobre la presencia de situaciones de violencia intrafamiliar, el seguimiento de las mismas o la emergencia de nuevas situaciones de maltrato. Asimismo, los directivos también se negaron a la realización de entrevistas individuales al Equipo de Orientación Escolar, sosteniendo que al ser un equipo y trabajar como tal, no consideraban la modalidad individual, lo cual permitiría pensar la presencia de temores y fantasmas de que podrían presentarse datos diferentes y/o más precisos en una instancia individual.

Del mismo modo, en cuanto al equipo de orientación escolar, en un primer momento expresan que actualmente no se presentan situaciones de violencia intrafamiliar dentro del grupo de estudiantes de la institución, pero al transcurrir la entrevista, manifiestan situaciones de seguimientos de casos de sospechas o detectados durante el año de estudio. Lo cual también se comprendería en función de los ya mencionados fantasmas en relación a la temática y los destinos de la investigación. En este sentido, Sautu (2004) refiere que la intervención generalmente se dirige a las orientadoras sociales, quienes no cuentan con el apoyo institucional en sus decisiones y las escuelas en general

carecen de medios y herramientas para la solución eficiente del problema. Tales dificultades, podrían reflejarse en la negativa de las entrevistas individuales y la lectura previa de las preguntas.

También, frente a la denuncia, se visualiza que es recurrente la posición de que es un deber realizarla, pero si el niño no lo manifiesta verbalmente, no se llevaría a cabo. De este modo, se infiere que su posición no implica una protección al niño, sino una postura de no ser parte, si de modo explícito no se manifiesta. Es de considerar que en el marco de la Ley Nacional 24.417 de Protección contra la Violencia Familiar, se expresa que es obligación de todo funcionario público efectuar la denuncia en caso de violencia familiar. Por lo cual, frente a la posición de los miembros de la escuela, el niño se encontraría en un estado de desprotección y los profesionales no presentarían una intervención eficaz sobre la situación. Asimismo la respuesta de los miembros del equipo, podría corresponderse a una ausencia o escasa formación sobre la temática que las lleva a no tener en cuenta que en la mayoría de los casos los niños no expresan verbalmente lo que les sucede y lo manifiestan a través de conductas y crisis a nivel emocional.

En este sentido, pensar a los niños en el contexto de la escuela, remite a los conceptos antes mencionados de Carli (1994), quien plantea que los niños buscan redefinir a las escuelas, por lo cual se encontrarían atravesadas por los nuevos problemas sociales y culturales, entre los que se presentan las manifestaciones de violencia intrafamiliar; ubicando a la condición humana en todo proceso educativo. En este caso, cabe abrir el interrogante acerca de cómo la institución estudiada redefine la escuela con la presencia de tales problemáticas y qué mirada muestran acerca del niño, teniendo en cuenta que al momento de las manifestaciones de los estudiantes, si no se expresan verbalmente, no se consideraría necesario realizar la denuncia e intervenir. Por lo cual, es posible hacer una lectura de centralización académica, más que en el derecho de los niños.

Asimismo, la escasa o ausencia de implicancia en muchos casos, podría vincularse con una carencia de formación o de falta de motivación para

capacitarse. Lo cual se observa en el discurso del equipo, quienes refieren que en reiterados casos los niños se desarrollan en contextos de vulnerabilidad, pero no consideran que tales contextos podrían desencadenar vivencias de violencia y como tal es necesario la intervención a través de la prevención, promoción y seguimiento.

No obstante, es posible evaluar una contradicción con lo antes mencionado, ya que en un momento las profesionales del Equipo de Orientación Escolar refieren que en ocasiones las docentes expresan que las personas no quieren cambiar, dado que volvían nuevamente con su pareja. En ese caso, podían reflejar un conocimiento del círculo de la violencia y como se encuentra instaurada en la estructura subjetiva y familiar.

De este modo, se podría pensar escasa implicación por parte del equipo y en relación a las docentes, nos encontraríamos con la ausencia de formación, generando no solo falencias en la intervención, sino una mirada sesgada y prejuiciosa de la realidad del otro, lo cual no permitiría un abordaje y seguimiento eficaz. De este modo, Bringiotti y otros (2007) refieren que los docentes requieren una formación orientada a “una pedagogía del análisis, del saber-hacer, de dar un sentido a la singularidad de las situaciones” (Bringiotti y otros, 2007, p. 36); lo cual permitiría desterrar la cultura de la violencia y mantener una formación y práctica coherente entre el pensar, decir y actuar.

A partir de lo expresado, se reitera la ausencia de capacitación especializada, ya que en palabras de Sautu (2004) los niños dramatizan en la escuela sus problemas originados en otros ámbitos, como la familia. El autor, también plantea que en la mayoría de los casos los niños no expresan verbalmente lo que les sucede, llevando a la necesidad que los docentes conozcan los indicadores conductuales y emocionales.

Lo planteado en el párrafo precedente, coincide con Berastegui y otros (2007), quienes refieren que los niños pueden estar limitados a la hora de reconocer y comunicar el maltrato, lo cual presta menos credibilidad a sus testimonios cuando lo cuentan. Del mismo modo, Arruabarrena y De Paul (1994), plantean que es necesario especificar si la conducta evaluada se remite a un

comportamiento parental de malos tratos. Las palabras de los diferentes autores, permiten sostener que más allá de la complejidad de la temática, en el grupo abordado no se observaría una posición responsable, lo que permitiría la motivación por la especialización y capacitación. De este modo, la ausencia o escasa capacitación, constituye en palabras de Berastegui y otro (2007), barreras para la detección y denuncia, tal como se podría observar en la situación de la escuela investigada.

Respecto a los docentes, refieren la presencia de capacitación, pero hay otros que desconocen o manifiestan no tenerla. En relación a lo planteado, los miembros del equipo expresaron que en las capacitaciones es convocado solamente uno de ellos. Sin embargo, es de considerar que más allá de dichos espacios institucionales, también existen cursos y formaciones externas que podrían realizar.

Por su parte, en cuanto a la intervención, en primer lugar se piensa en la prevención, la cual constituye la línea primaria de abordaje. De este modo, los docentes manifiestan la presencia de proyectos de prevención para sus estudiantes, sin embargo al momento de especificar, se observa una escasa intervención desde esta línea.

Asimismo, el equipo refiere una propuesta de prevención, la cual presentó resultados positivos, pero la misma no mostró continuidad, lo cual impide un seguimiento o acompañamiento de las construcciones sociales de los estudiantes.

En este sentido, tal como se mencionó anteriormente, Carli (1994) sostiene la búsqueda de descentralizar la función de formación académica y pensar en el abordaje preventivo en relación a los derechos del niño. Del mismo modo, Otero (2000) refiere que el equipo de orientación escolar tiene la función del trabajo de prevención con los estudiantes. Por lo cual, se podría inferir, que la centralización académica que prevalece en el discurso de los miembros de la escuela, influye en la escasa actividad preventiva con el grupo de estudiantes.

En lo que respecta a la línea de intervención sobre una situación de violencia intrafamiliar, se observa que los diferentes agentes educativos coinciden que los primeros que intervienen en tales situaciones son los miembros del equipo

de orientación escolar y los directivos. En este sentido, se considera nuevamente que la ausencia de formación por parte de los docentes, lleva a no detectar situaciones de violencia que podrían estar sufriendo sus estudiantes. Pero por otro lado, si los espacios de capacitación sólo se dirigen al EOE, los docentes quedan relegados, siendo los agentes que tienen el mayor contacto con los estudiantes y principalmente en el nivel primario.

Lo observado en los resultados, coincide con Sautu (2004) en relación a que las escuelas no cuentan con políticas activas para detectar casos de violencia, lo cual impide que los docentes avancen en los conocimientos sobre tales temas.

Del mismo modo, Otero (2000) en relación con lo planteado por el equipo y las docentes, manifiesta que se deposita sobre el EOE el trabajo de prevención como de intervención de la situación de violencia, siendo el equipo quienes mantienen vínculo y comunicación con otras instituciones que intervienen con el caso.

En esta línea se evidencian aspectos contradictorios en cuanto a la posición de los profesionales del EOE, ya que presentarían una escasa capacitación sobre la temática a partir de lo planteado anteriormente, pero cuentan con herramientas como el protocolo de la guía de intervención en situaciones de conflictos, lo cual es conocido tanto por el equipo como los docentes. Tal protocolo es utilizado por el EOE, quienes lo redefinen en relación a cada situación.

En este sentido, es posible observar una mirada singular y particular del Equipo sobre cada caso, lo cual se infiere cuando plantean el hecho de que no siempre la denuncia es necesaria, proponiendo otras líneas de abordajes y derivaciones. No obstante, la realización de la denuncia e intervención de la justicia, podría generar obstáculos en el abordaje institucional, dado que en situaciones se han expuesto a los miembros del equipo haciendo que se quiebre la confianza con la familia; como tampoco existe un trabajo en equipo interinstitucional, ya que solo se reciben notificaciones de líneas de acción, sin mantener un debate e intervención sobre las decisiones de los otros organismos.

Las respuestas coinciden con Otero (2000), en el sentido de que cada caso implica un camino diferente, principalmente en el hacer o no una denuncia,

dependiendo de la gravedad de la situación y las demoras de la institución judicial. Asimismo también sostiene que los juzgados se encuentran desbordados y burocratizados, sin poder resolver las situaciones de violencia y en momentos obstaculizando la búsqueda de otras vías de intervención.

En lo que respecta a la relación con el Servicio Local, se visualiza la presencia de comunicación, lo cual es afirmado tanto por el Equipo como por las docentes, sin embargo dicha comunicación es únicamente informativa, tal como sucede a nivel judicial, no participando la escuela en la búsqueda conjunta de soluciones.

De este modo, no se correspondería con las funciones del Servicio Local, ya que Magistris (2013) refiere que los Servicios Locales de Protección, tienen la función de ejecutar programas, planes, servicios y toda otra acción que tienda a prevenir, asistir, proteger y/o restablecer los derechos del niño, para lo cual debe mantener un vínculo y comunicación estrecha con las escuelas, siendo el espacio de mayor convivencia y desarrollo de un niño, luego de su hogar. Dicho vínculo, implicaría una relación recíproca, no solo de una vía informativa como lo evaluado en las respuestas de los agentes de la escuela.

En este sentido, a partir de lo abordado en relación con los organismos sociales y judiciales, sería posible poder observar indicadores de una violencia burocratizada, definida por Sautu (2004) como la violencia de la indiferencia por parte de la sociedad, la cual es vivenciada por los miembros de la escuela, ya que el sistema burocrático funciona como una barrera que obstaculiza su intervención, encontrándose sin respuestas y siendo testigo de lo que sufren los niños.

Lo planteado, también se corresponde con las vivencias subjetivas que presentan los miembros del EOE luego de sus experiencias en situaciones de violencia intrafamiliar, donde refieren que las acciones de las demás instituciones en muchos casos les provocan dudas sobre si han tomado decisiones correctas. De este modo, nuevamente es posible observar que las acciones de otras instituciones, obstaculizarían la intervención de los agentes educativos.

Asimismo en la línea de la intervención institucional, los diferentes indicadores que se han ido expresando, tales como: la escasa capacitación y

compromiso, la ausencia de un trabajo en conjunto con otras instituciones, como también la presencia de violencia burocratizada, lleva a pensar cómo se presentan los procesos de abordaje en cada situación.

En este sentido, los miembros del EOE refieren que en un solo caso se observó un cambio positivo por parte de la familia. No obstante, consideran que en las demás intervenciones no han sido posibles resultados positivos. En relación a esta respuesta, es posible pensar nuevamente en la ausencia de implicancia en la temática, ya que aunque la problemática es compleja, es necesario pensar y repensar estrategias para lograr cambios, aunque no se alcance la modificación estructural.

Asimismo, en relación al trabajo en conjunto y la comunicación en el marco institucional, las profesionales del EOE refieren que ellas mantienen una comunicación semanal con los directivos, pero que a los docentes no se les transmite toda la información sobre el caso, reflejando de este modo la ausencia de un trabajo en equipo entre los miembros de la institución educativa, ya que es necesario la protección de la privacidad del niño, pero la docente es quien regularmente convive con el niño víctima de violencia intrafamiliar.

Más allá de la formación en la temática, es importante fortalecer el trabajo de equipo y lo que conlleva, dado que el EOE resaltó que es indispensable trabajar en equipo, pero luego en su accionar se observaría lo contrario. Lo planteado se podría corresponder con el porcentaje significativo de docentes que manifiestan desconocer o no contar con un acompañamiento por parte de la institución educativa.

De este modo, aunque las docentes presenten conocimiento de que existe comunicación con el Servicio Local, el 50% no respondieron cuando fueron indagadas sobre la experiencia con dicho organismo, lo cual podría implicar una ausencia de información, dado el significativo porcentaje. De este modo se refuerza la hipótesis acerca de la ausencia de trabajo en equipo intra-institucional, como también la fragmentación de funciones y lugares dentro de la escuela.

En relación a la importancia del trabajo en equipo, Otero (2000) sostiene que la escuela debe establecer relaciones cooperativas con otras instituciones que

colaboren con su tarea y vehiculizar de este modo la solución de los problemas del niño, en caso contrario, el trabajo aislado de la institución escolar no alcanzaría para contener la violencia.

Del mismo modo, Fariña y Volnovich (2016), plantean que la labor interdisciplinaria corresponde a lo expresado en la Convención de los Derechos del Niño y de Derechos Humanos, donde se manifiesta la práctica en relación a la formación de una red de trabajo social y jurídico.

No obstante, en contraposición con lo inferido sobre la ausencia de intervención por parte de las docentes, un porcentaje significativo expresaron haber tenido buenas experiencias en sus intervenciones frente a situaciones de violencia intrafamiliar, destacando la presencia de sentimientos de preocupación, angustia e impotencia y en último lugar bronca e indiferencia. Tales respuestas permitirían inferir que más allá de no participar de un trabajo en equipo y que el EOE en muchas situaciones no considera informar al grupo docente, las docentes perciben vivencias personales de intervención y acción o contestaron aquello que era políticamente correcto contestar, ya que sería la única respuesta donde se observa un rol activo del docente frente a la situación de violencia.

Finalmente, se indagó sobre la situación de violencia intrafamiliar y el ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio). En relación a sus respuestas se considera que el aislamiento ha influenciado negativamente sobre las estructuras familiares de violencia, dado la permanencia del grupo familiar en el hogar y la ausencia de participación de los niños en otras instituciones, lo cual ha obstaculizado la intervención y seguimiento de familias con dicha problemática. Asimismo, nuevamente se observa una actitud de escasa responsabilidad de los miembros de la escuela frente al seguimiento de casos y/o comunicación con otras instituciones, lo cual favorecería la intervención con las familias en situación de violencia.

Tal como lo ha planteado Ariés (1960) desde el paradigma familiar-educativo, se debe pensar a la infancia desde una significación política futura; inscribiendo el ser niño, desde la escuela y para lo cual es necesario la construcción de discursos y prácticas que consideran el ser, la condición humana,

sin centralizar lo pedagógico, ya que las problemáticas actuales han instalado nuevas demandas y realidades con las cuales se debe trabajar, convivir y ver. En este sentido, Foucault (1970) refiere que las instituciones inscriben discursos de verdad, que ejercen presión y coacción sobre los otros discursos y los sujetos, por lo cual, es necesario que en la actualidad tales discursos de verdad se cuestionen y deconstruyan para pensar y abordar las nuevas realidades de los niños y sus manifestaciones. En caso contrario, las escuelas se edificarían en cimientos de no acción y desprotección de los niños que la habitan y la constituyen.

Conclusiones y reflexiones finales

Luego de transitar el recorrido de la investigación ha sido posible alcanzar las siguientes conclusiones:

- La violencia intrafamiliar es una problemática compleja que ha atravesado los escenarios institucionales, principalmente la escuela, dado la concurrencia de los niños.

- Los niños expresan sus realidades psíquicas y familiares a través de manifestaciones emocionales y conductuales, por lo cual los agentes educativos han de tener formación sobre los indicadores de la violencia intrafamiliar.

- Generalmente los niños no expresan verbalmente ser víctima de violencia. De este modo, es importante mantener un seguimiento de sus manifestaciones y llevar a cabo programas de prevención.

- Carli (1994), Aries (1960), Otero (2000), Sautu (2004) entre otros, consideran que la escuela es una de las instituciones más importante en el desarrollo del niño, lo cual lleva a que los agentes educativos deben construir espacios de promoción y prevención de la violencia intrafamiliar, a fin de alcanzar una detección y derivación precoz.

- Teniendo en cuenta los puntos anteriores, al pensar los resultados de las entrevistas y las encuestas, se considera que los agentes educativos de la escuela investigada presentan una mirada centrada en lo pedagógico, sin implicarse en las problemáticas sociales que atraviesan a sus estudiantes.

- La ausencia de formación y capacitación sobre la temática, se articula con escasa motivación en el saber, lo cual puede presentarse por no mostrar espacios de concientización sobre la problemática de violencia intrafamiliar. Es de destacar, que los miembros de las escuelas, son formados para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje con niños que presentan indicadores generales y esperables a nivel del desarrollo y madurativos, sin tener en cuenta las variables que se pueden presentar, entre las que se encontrarían la violencia en el contexto familiar. De este modo, las escuelas cuentan con

profesionales que se han formado para trabajar con otras realidades de las que presentan algunos de sus estudiantes. Por lo cual, esta base podría ir respondiendo a la escasa implicación y motivación al momento de la formación y especialización.

- En relación a lo planteado, en el marco educativo se piensan y proponen diferentes espacios de formación sobre la temática. Sin embargo la ausencia de una inquietud por parte de los miembros de la institución, llevaría a un escaso debate y discusión acerca de temas vinculados con la violencia intrafamiliar.

- La complejidad de la problemática intrafamiliar implica la intervención en red con diferentes instituciones especializadas.

- A lo largo de la investigación es posible considerar tensiones entre la teoría y las prácticas. Lo cual se visualiza en el trabajo en red, ya que desde los marcos teóricos se plantea la importancia del trabajo en red y en equipo entre las diferentes instituciones, sin embargo desde la realidad práctica no es posible, dado la ausencia de participación de la escuela en las decisiones de otras instituciones que intervienen con sus estudiantes. De este modo, las instituciones educativas también son atravesadas por una violencia burocratizada, que lleva a sentimientos de desconfianza e incertidumbre frente a sus derivaciones.

Esta situación podría impactar sobre su actitud e imagen frente a tener que implicarse en casos de violencia intrafamiliar, ya que el niño expresa en el contexto de la escuela la realidad que se encuentra viviendo, por lo cual son los agentes educativos quienes han de detectar y derivar, pero ellos se encuentran con intervenciones que no avanzan o decisiones que no coinciden con las planteadas y/o esperadas, teniendo en cuenta lo que observan diariamente. Lo cual llevaría a un estado de confusión sobre cómo proceder al momento de detectar una situación de violencia.

Frente a la situación planteada, es importante trabajar en espacios de concientización y debate con las diferentes instituciones que intervienen en la temática, de este modo se alcanzaría un encuentro real y no hipotético e ideal, como lo que se presenta en una capacitación del orden puramente teórico.

Asimismo, los encuentros permitirían el conocimiento entre sí, sus vivencias desde cada lugar, sus sentimientos y la posibilidad de escucharse. Lo cual, favorecerá la posibilidad de escuchar a los agentes educativos acerca de lo que observan y con que realidades se enfrentan diariamente.

También, sería posible la construcción de espacios de formación para la totalidad de los agentes educativos dentro de cada escuela, a fin de pensar la teoría en función a su realidad y sus estudiantes. Como también, con otras escuelas, ya que permitiría una mirada de otras estrategias y el pensamiento en conjunto sobre una situación en particular.

Por lo cual, la propuesta se orienta a la construcción de espacios de debate y formación, abordando el trabajo intra e interinstitucional. En lo que respecta a la intervención en el interior de la institución, permitiría la formación de lazos sólidos y firmes entre los agentes educativos, favoreciendo el conocimiento de cada rol, función y la confianza entre ellos. Esto resulta fundamental para pensar en un trabajo interdisciplinario e intra-institucional, como también suponer un trabajo interno para luego realizar un abordaje y comunicación con otras instituciones.

Del mismo modo, la construcción de espacios que se sostengan en el tiempo, permitiría un momento para repensar sus prácticas y sentimientos frente a tales situaciones, evitando la posición de no implicación como defensa ante el desconocimiento, temores o fantasías. La posibilidad de poner palabras a las vivencias, permitiría un cambio de posición y abrir interrogantes que llevarían a la búsqueda personal de formación y capacitación.

Finalmente, el trabajo con los agentes educativos y miembros de otras instituciones en donde predomine el trabajo dialógico, favorecería la intervención en situaciones de violencia intrafamiliar, promoviendo la construcción de espacios de prevención y promoción en las escuelas, como también la detección temprana de indicadores de violencia en las manifestaciones de los niños.

Referencias Bibliográficas:

- Abreu, J (2012) Hipótesis, Método y Diseño de Investigación. International Journal of Good Conscience.
- Ariés, P (1960) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Cap II. Ed. Taurus
- Arruabarrena, M y De Paul, J (1994) *Maltrato a los niños en la familia*. Cáp 3. Ed. Pirámide. BsAs.
- Asociación Española de neuropsicología. (Análisis sobre las bases científicas del Síndrome de Alienación Parental de Garner (SAP) y los riesgos de su aplicación como trastorno médico y psiquiátrico en los juzgados de España. Recuperado el 14 de septiembre del 2019, en <http://www.asapmi.org.ar/publicaciones/articulos/articulo.asp?id=755>
- Badinter, E (2011) *La Mujer y la Madre. Un libro polémico sobre la maternidad como nueva forma de esclavitud*. Ed: La esfera de los libros.
- Berastegui, A y otros (2007). Los menores con discapacidad como víctimas de maltrato infantil. Revista: Intervención Psicosocial, Año 2006, Vol. 15 N.º 3 Págs. 293-306. Recuperado el 6 de Agosto del 2019 de <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179814012004.pdf>
- Blanco, Neligia; Alvarado, María E (2005) Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. Revista de Ciencias Sociales. Vol. XI, núm. 3. Pp. 537-544. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Recuperado el 7 de junio del 2020 de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182005000300011
- Bourdieu, P (1997) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Paris. Ed: Anagrama
- Bringiotti, M y otros (2007) *Las múltiples violencias de la “violencia” en la escuela. Hacia un abordaje integrativo del problema. Violencia y Escuela*. Ed. Aique. Bs As

- Bringiotti, M (2008) Maltrato infantil: relevamiento epidemiológico en la población escolarizada de la ciudad Autónoma de Buenos Aires. Revista: Cs Sociales. Vol II. Pàg. 131-141. Universidad Católica del Uruguay.
- Bringiotti, M y otros (2015). *Violencias en la escuela. Nuevos problemas, diferentes intervenciones*. Cáp 1 y 2. Ed. Paidós. BsAs.
- Bucci, I (2018). Infancia. Módulo de la Carrera de Especialización. Facultad de Servicio Social. UNMdP.
- Calzadilla Nuñez y Diaz Narvaéz (2016) Artículos científicos, tipos de investigación y productividad científica en las Ciencias de la Salud. Revista: Ciencias Salud. Vol 14, p 115-121
- Canales Cerón, M (2006) *Metodología de la Investigación social. Introducción a los oficios*. Primera Edición. Ediciones Lom
- Carli, S (1994) *Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina*. Ed. Editorial. Buenos Aires.
- Coronel, A (2012) Violencia en las Escuelas: políticas públicas y capacidades estatales de la Provincia de Santa Fé durante el periodo de gobierno 2003-2007. Tesis de Magister en Administración Pública. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Ciencias Económicas. Recuperado el 30 de Enero del 2020, en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/459>
- De Paul, J y Perèz, E (2003) La transmisión intergeneracional del maltrato físico infantil: estudio de dos generaciones. Revista: Psicothema. Vol 15, Nº 3, pp 452-457. Recuperado el 3 de Noviembre del 2019, en <http://www.psicothema.com/pdf/1087.pdf>
- De Paul, J (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectiva. Revista: Papeles del Psicólogo. Vol 30. Pag 4-12. Recuperado el 8 de Septiembre del 2019 en <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1129.pdf>
- Fariña, N y Volnovich (2016). *CIENA, 5 años después. Centro Integral Especializado en Niñez y Adolescencia "Feliciano Manuela"*. Pág 17 a 41; 81 a 104. Ed: Lugar Ediciones. Buenos Aires.

- Foladori, H (2007). Estructura y Dinámica Familiar. Revista: Psicología para América Latina
- Foucault, M (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires. Ed Tusquets
- Foucault, M (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina
- Hernández Sampieri (2001) *Metodología de la investigación*. Primera Parte: Cap. 1. México: Mc Graw Hill.
- Hernandez-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mexico: MCGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES. S.A. de C. V.
- Ley Nacional 26.061 de Protección integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005) Congreso Argentino. Buenos Aires. Recuperado el 6 de enero del 2020 en https://www.oas.org/dil/esp/Ley_de_Proteccion_Integral_de_los_Derechos_de_las_Ninas_Ninos_y_Adolescentes_Argentina.pdf
- Ley Provincial 13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (2011). Unicef. Buenos Aires. Recuperado el 6 de enero del 2020 en http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/ley_provincial_de_la_promocion_y_proteccion_integral_de_los_derechos_de_los_ninos_ndeg13.298.pdf
- Magistris, G (2013). La territorialización de las políticas y programas de protección de derechos de los niños, niñas y adolescentes en la provincia de Buenos Aires. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado el 5 de Marzo del 2020, en <https://www.aacademica.org/gabrielamagistris/4.pdf>
- Matas, A (2018) Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol 20, Nº1. Universidad de Málaga.
- Otero, M (2000) Escuela y Violencia. Relaciones intra e interinstitucionales. XXII Congreso Internacional de Latin American Studies. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado el 30 de Enero del 2020, en <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2000/Otero.PDF>

- Palma, M (2008) Ley 24.270: Impedimento de contacto de hijos menores con padres no convivientes. Tesis de graduación de Abogacía. Universidad Empresarial Siglo XXI.
- Sautu, R (2004) Las formas abiertas y sutiles de maltratos a niños. Universidad de Bs As. Recuperado el 30 de Diciembre del 2019 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252004000200012
- Soriano, A (2001). *Maltrato Infantil*. Madrid. Ed. San Pablo.
- Valle Ferrer, D (2011) *Espacios de Libertad: mujeres, violencia domestica y resistencia*. Cáp 1. Ed. Espacio. BsAs
- Viar, P y Lamberti, S (2008) *Maltrato infantil intrafamiliar. Los Derechos del Niño/a en el derecho comunitario y en el derecho judicial*.
- Wekerle (2007). *Maltrato Infantil*. México. Ed: Manual Moderno

Anexos

Anexo 1:

Entrevista grupal dirigida al EOE

Entrevista

1. ¿Cuál es el rol de cada una dentro del EOE?
2. ¿Qué antigüedad tienen en la institución?
3. ¿El mismo equipo funciona en ambos turnos?
4. ¿Cuál es la matrícula de estudiantes de primaria en ambos turnos?
5. En relación al abordaje de problemáticas institucionales ¿Cómo se comunican y/o desarrollan el trabajo con docentes y otros miembros de la escuela?
6. Teniendo en cuenta que la violencia intrafamiliar es un fenómeno que implica una problemática compleja para la sociedad y las instituciones que transitan los niños ¿Cómo observan este fenómeno en su escuela?
7. Como miembros del EOE, ¿Poseen capacitación sobre la temática? ¿La consideran necesaria?
8. ¿Quiénes intervienen generalmente frente a una situación de violencia intrafamiliar?
9. ¿Ejecutan algún protocolo para seguir la línea de abordaje en este tipo de casos? ¿En qué consiste?
10. En caso de no contar con un protocolo ¿Cuáles son los lineamientos que llevan a cabo ante la situación mencionada?
11. Luego de la intervención profesional sobre una situación de violencia intrafamiliar. ¿Cómo es el seguimiento del caso dentro de la institución?

12. ¿Cómo podrían describir sus vivencias en abordajes de este tipo de violencia?
13. ¿Cómo es la comunicación que muestran entre la Escuela y otros organismos especializados en la temática?
14. Ante casos de violencia intrafamiliar ¿Cómo describirían la experiencia de trabajo con el Servicio Local de la ciudad?
15. ¿Consideran que en situaciones de violencia intrafamiliar, siempre es necesaria la denuncia? ¿Por qué?
16. En casos que se han llevado a cabo una denuncia ¿Reciben información del Juzgado sobre sus lineamientos de Intervención?
17. Teniendo en cuenta la situación de Aislamiento social, preventivo y obligatorio ¿Cómo ha sido el seguimiento de las situaciones de violencia que se habían detectado en el año 2019?
18. ¿Cómo consideran que la situación de aislamiento ha influenciado sobre las situaciones de violencia intrafamiliar?

Anexo 2:

Escala Likert dirigida a los docentes

Universidad Nacional de Mar del Plata

Especialización en Violencia Familiar

El presente instrumento forma parte de un estudio para la elaboración del Trabajo Final de la carrera de Especialización en Violencia Familiar. Se abordan las vivencias de los miembros de una institución educativa frente a su accionar en situaciones de violencia intrafamiliar. Los resultados obtenidos serán usados con fines educativos.

A continuación, en cada ítem se le presentarán una serie de afirmaciones con posibles respuestas. En cada caso, se debe indicar con una cruz (x) la alternativa que más se acerque a su comportamiento y/o pensamientos. *Muchas gracias*

1- Ante una situación de maltrato intrafamiliar el docente es el primero en recepcionar la problemática.

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Muy pocas veces
- d) Nunca
- e) Desconoce

2- Cuando un estudiante presenta maltrato intrafamiliar, la docente se comunica con la familia.

- a) Si
- b) No
- c) Desconoce.

3- Ante una situación de maltrato intrafamiliar el docente no actúa directamente sobre la situación:

- a) Porque forma parte de la vida privada de la familia
- b) Porque interviene el EOE
- c) Porque no está permitido
- d) Por otras razones

4- En los abordajes con alumnos que sufren violencia intrafamiliar intervienen:

- a) Los directivos, docentes y EOE
- b) Los directivos
- c) Los docentes

- d) El EOE
- e) Desconoce

5- En situaciones de maltrato intrafamiliar, el EOE se comunica con el Servicio Local de Protección y Prevención de los Derechos del niño, niña o adolescente.

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Muy pocas veces
- d) Nunca
- e) Desconoce

6- Desde la escuela se trabaja con proyectos de prevención de situaciones de maltrato intrafamiliar.

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Muy pocas veces
- d) Nunca
- e) Desconoce

7- Los docentes cuentan con formación especializada sobre la violencia intrafamiliar.

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Muy pocas veces
- d) Nunca
- e) Desconoce

8- Los alumnos reciben espacios de prevención de violencia intrafamiliar.

- a) Siempre

- b) Algunas veces
- c) Muy pocas veces
- d) Nunca
- e) Desconoce

9- Cuando se interviene en situaciones de violencia intrafamiliar, los docentes reciben acompañamiento desde la institución educativa

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Muy pocas veces
- d) Nunca
- e) Desconoce

10- Ante una situación de maltrato intrafamiliar, los docentes desconocen las líneas de intervención

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Muy pocas veces
- d) Nunca
- e) Desconoce

11- Cuando un alumno presenta situaciones de violencia intrafamiliar se utiliza un protocolo de intervención.

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Muy pocas veces
- d) Nunca
- e) Desconoce

12- Cuando ha intervenido en situaciones de maltrato intrafamiliar, siente que su abordaje ha sido:

- a) Excelente
- b) Muy Bueno
- c) Bueno
- d) Indiferente
- e) Malo

13- Cuando interviene en situaciones de maltrato intrafamiliar, siente:

- a) Bronca
- b) Impotencia
- c) Angustia
- d) Indiferencia
- e) Preocupación
- f) Otras

14- Cuando se ha llevado a cabo una denuncia o presentación reciben información sobre los lineamientos de intervención de la justicia

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Muy pocas veces
- d) Nunca
- e) Desconoce

15- Cuando un estudiante se encuentra en tratamiento terapéutico por situaciones de violencia intrafamiliar, desde la escuela se mantiene contacto con los profesionales que intervienen:

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Muy pocas veces
- d) Nunca
- e) Desconoce

16- Cuando se ha derivado un caso de violencia intrafamiliar al Servicio Local, la experiencia que han tenido fue:

- a) Excelente
- b) Muy Bueno
- c) Bueno
- d) Indiferente
- e) Malo
- f) No responde

17- En situaciones de violencia intrafamiliar es necesario la intervención del área de justicia.

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Muy pocas veces
- d) Nunca
- e) Desconoce

18- La situación de Aislamiento social, preventivo y obligatorio ha influenciado negativamente en los casos de violencia intrafamiliar.

- a) Si
- b) No
- c) Desconoce.

19- Frente a la situación de Aislamiento, la institución ha mantenido un seguimiento de aquellos casos de violencia intrafamiliar que habían sido identificados previamente.

- a) Siempre
- b) Algunas veces
- c) Muy pocas veces
- d) Nunca
- e) Desconoce

20- Desde lo personal, consideran haber sido víctimas de violencia intrafamiliar, en algún momento de su historia.

- a) Si
- b) No
- c) Desconoce.