

**AS MÚLTIPLAS VIOLÊNCIAS DA ‘VIOLÊNCIA’ NA ESCOLA.  
DESENVOLVIMENTO DE UM ENFOQUE TEÓRICO E METODOLÓGICO  
INTEGRATIVO<sup>1</sup>**

*María Inés Bringiotti<sup>2</sup>*

*Marta Krynveniuk*

*Silvia Lasso*

Universidade de Buenos Aires-Argentina

**Resumo:** Foram investigados diversos tipos de violência, no âmbito escolar, que ocasionam aumento do risco para a ocorrência de maltrato infantil. Na primeira etapa a amostra ficou composta por quatro escolas de Buenos Aires, duas de educação inicial e duas primárias, selecionadas ao acaso, em dois distritos predominantemente com classes sociais diferentes (média e baixa). Foram encontradas correlações entre o potencial de maltrato, a História da Educação, nível sócio econômico e educacional da mãe, problemas comportamentais e emocionais da criança. Mediante a análise de regressão foram obtidos modelos específicos para os dois grupos da amostra e encontrados aspectos de violência social, institucional e na interação com os pares (infantil). Na segunda etapa foram encontradas correlações entre o potencial de maltrato, depressão, apoio social. Foram implementados programas de intervenção para pais e, para docentes e autoridades de um jardim da infância, analisando as variáveis de cambio e as que resistiram a uma modificação.

**Palavras-chave:** violência familiar; violência escolar; maltrato infantil.

**LAS MULTIPLES VIOLENCIAS DE LA “VIOLENCIA” EN LA ESCUELA.  
DESARROLLO DE UN ENFOQUE TEORICO Y METODOLOGICO INTEGRATIVO**

**Abstract:** Different types of violence that come together in the school area, causing an increase of risk for infantile maltreatment, were investigated. In the first stage of the study four schools from the City of Buenos Aires, two kindergarten and two elementary schools, were raffled off from two districts selected by their differences in social class (middle and low). Correlation between potential of maltreatment, rearing History, socio-economic and educational level of the mother, overcrowding and child behaviour and emotional problems were found. By means of regression analysis, specific models were obtained for both groups of the sample. Social, institutional and interaction between peers (children violence) were also found. In the report carried out in the second stage, correlation between potential of maltreatment, depression, social support were found. Intervention programs for parents, teachers and authorities have been implemented in one of the kindergartens, trying to analyse the variables of change and those that resisted it.

**Key-words:** family violence; school violence; child maltreatment.

El problema de la “violencia” en el ámbito escolar ha despertado el interés creciente a nivel mundial, a partir de los problemas cotidianos que se registran en las escuelas. Sin embargo, el concepto mismo de “violencia” suele implicar una compleja significación, lo más común es referirla a las conductas agresivas de los niños entre si/ pares, hacia los docentes y sobre todo a la existencia de conductas

tipificadas en los últimos años como “bullying”, o matones. (Lapetra, 1994; Cantón-Duarte & Cortés-Arboleda 1997; Cerezo-Ramírez, 1999; López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz 1999). Algunos estudios abordan el problema desde el concepto de agresión (Cerezo-Ramírez, 1999) y otros intentan una mirada macrosocial desde la violencia del sistema reproducida en la institución educativa (Izaguirre, 1998). Los

<sup>1</sup> Artigo recebido para publicação em 04/07/2004; aceito em 14/10/2004.

<sup>2</sup> Endereço para correspondência: María Inés Bringiotti, Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires, Argentina, Rua Puan, 480, Argentina, AR, 1406, E-mail: mib@filo.uba.ar

estudios llevados a cabo por nuestro equipo, incluyen abordajes desde la violencia familiar y concretamente del maltrato infantil por un lado (Bringiotti, Barbich & De Paul 1998; Bringiotti, 1999) y de la situación de los niños maltratados en el ámbito escolar (Bringiotti, 2000b) por el otro.

Los niños maltratados suelen ser los “niños problemáticos” por sus dificultades en el desarrollo cognitivo, emocional, social y evolutivo en general, presentando dificultades en el apego, en el comportamiento social entre iguales, en el ajuste emocional y cognitivo, en el desarrollo de la empatía y las conductas morales y los valores.

El enfoque desde la problemática del maltrato parte de las consecuencias que implica ser víctima de los malos tratos en la escolarización, aspecto abundantemente analizado por diversos especialistas. (Gracia-Fuster & Misuti-Ochoa, 1990; Cerezo & Frías, 1994; López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, 1999). Sin embargo, ello puede resultar reduccionista si se tiene en cuenta la compleja situación que atraviesa nuestro país a nivel macrosocial - donde intervienen un conjunto de variables imposible de soslayar como el desempleo, los problemas económicos, la migración, el aumento de familias monoparentales con predominio de jefatura femenina, la falta de adecuados programas sociales de apoyo familiar...-. El efecto de esos determinantes influye en el aumento de las situaciones estresantes en las familias y de los factores de riesgo para el desarrollo de conductas paterno-filiales inadecuadas, entre ellas las posibilidades de malos tratos, negligencia y abandono, lo que repercute en la situación escolar, ya que los niños llevan sus problemas a la escuela.

Por otra parte el sistema educativo y la institución escuela como reproductores del sistema social, implica problemas propios - contenidos, infraestructura, capacitación docente, bajos recursos, evitación de conflictos - que producen efectos en la conducta y aprendizaje de los niños a los que debe formar e informar. Hablar de la “violencia” en la escuela como un problema puntual resulta reduccionista ya que dicha violencia implica múltiples violencias que se superponen aumentando su efecto sobre los niños.

Sería más adecuado hablar de un interjuego de la violencia social, violencia institucional y violencia

intrafamiliar, que ofrece una multiplicidad de situaciones de las que los niños participan directa o indirectamente y que acarrearán sus consecuencias sobre ellos. Se considera que la agresividad es la manifestación del “estar mal” de los niños y señala a esto múltiples determinantes: pautas sociofamiliares, experiencias escolares, relaciones entre pares y aspectos culturales.

El propósito que encuadra esta investigación es centrarse en el problema concreto de la “violencia” de los niños en la escuela y a partir de allí rastrear los múltiples determinantes que influyen en su producción, abarcando los aspectos individuales, familiares, institucionales y sociales, a fin de lograr una primera mirada ampliada en su complejidad y no reduccionista de la situación. Abundante bibliografía apoya la idea que los niños maltratados por su familia, pueden adoptar el papel de víctima ó de victimarios, - en los menos se observa una actitud disociada manteniéndose aparte en los conflictos - sería fundamental analizar en cada uno de estos grupos qué determinantes se encuentran presentes para el desarrollo de una u otra actitud (Dodge, 1986; Palacios & Coll 1999). Algo similar ocurre respecto al rendimiento académico - adecuado ó bajo - y no menos compleja es la situación de aquellos que no sufren violencia familiar, pero sin embargo son testigos de violencia social e institucional y sus efectos se observan en las dificultades que presentan en el desempeño escolar (López, Etxebarria, Fuentes & Ortiz, 1999).

Debemos señalar que el problema de la “violencia” es un tema a elucidar y adoptando la perspectiva de la existencia de múltiples violencias articuladas entre sí, el problema no parece susceptible de ser abordado desde un marco teórico reduccionista -unicausal, así como resulta fundamental la aplicación de diferentes metodologías de abordaje para producir un conocimiento válido y que abarque el fenómeno en toda su complejidad. Por otra parte el diagnóstico adecuado del problema permitirá evaluar diferentes programas de intervención y/ prevención aplicados en el ámbito escolar, (Cerezo-Ramírez, 1999) para determinar las características que deberían adoptar en nuestras escuelas, tomando en cuenta que el abordaje del mismo debe incluir a todos los actores - niños, padres y docentes - para que en los diferentes

niveles involucrados se puedan producir modificaciones que permitan una mejor resolución de las situaciones que se presentan a diario.

### Los objetivos fueron

1) Lograr la elucidación de lo que se entiende por “violencia” en el ámbito escolar. 2) Analizar los posibles determinantes que influyen en el desarrollo y consolidación de la misma, a nivel individual, familiar, institucional y social. 3) Desarrollar un modelo teórico multiexplicativo, integrando los niveles de análisis mencionados. 4) Establecer la producción de un conocimiento válido y no reduccionista, del fenómeno de la “violencia” en el ámbito escolar, obtenido a través de la aplicación de diferentes abordajes metodológicos complementarios que articulen datos cualitativos y cuantitativos. 5) Desarrollar, aplicar y evaluar propuestas de prevención que incluyan la participación activa de los integrantes de la comunidad educativa: maestros, personal de conducción, padres y madres.

### Las hipótesis de trabajo fueron

1) El fenómeno llamado “violencia” en la escuela, no es un concepto unívoco ya que designa el resultado de múltiples violencias que se ejercen a nivel individual, en la familia, en las instituciones y desde lo social, que se articulan y potencian entre sí y que por lo tanto, no son susceptibles de ser analizadas desde marcos unicausales, ni indagadas exclusivamente desde determinados métodos investigativos. 2) El desarrollo de un modelo teórico explicativo multicausal permitirá la elaboración de programas de prevención y abordaje del problema más efectivos al articular y comprometer a los distintos actores involucrados en la producción del fenómeno “violento”.

### Metodología

Trata-se de un estudio que articula datos cuali y cuantitativos a través de la aplicación de dos métodos: descriptivo – correlacional - metodología cuantitativa en la cual el análisis de los datos se llevó a cabo con el programa SPSS/PC y cualitativo con el análisis de datos con el programa Nudist.

### Población y muestra

En la etapa 2001-2002 se seleccionaron dos distritos escolares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; uno donde predominaba la clase socioeconómica baja y medio baja y otro donde tradicionalmente predominaba la clase media. De cada distrito se seleccionó al azar un jardín y una escuela primaria. La muestra de padres se obtuvo por medio de una convocatoria abierta. Se presentaron voluntariamente 36 padres/madres. En la etapa 2003 se trabajó sobre el jardín del distrito de clase social baja (que mantuvo el interés en la continuidad del proyecto). La muestra de padres se convocó nuevamente de forma equivalente al año anterior, acudiendo 22 padres/madres.

### Instrumentos

Para el relevamiento de las características tanto físico/ ambientales como sociales se utilizaron planillas preformadas como guías de observación y volcado de los registros. Las mismas fueron creadas por el equipo de investigación y se utilizaron desde la primera visita a cada institución. a) Guía de observación semiestructurada de la situación en el aula y el recreo, elaborada por nuestro equipo, con el objetivo de determinar las relaciones entre pares y las relaciones con el docente, así como las conductas individuales en la situación de aprendizaje y de juego. b) Child Behavior Checklist (C.B.C.L.) Versión para padres de Achenbach e Edelbrock, (1983). El mismo ha sido validado para Argentina por Samaniego (1999) y supervisada por su autor, ésta es la versión utilizada en la presente investigación - versión para 6 a 12 años, coincidente con la edad estándar de escolarización primaria.c) Aplicación del Bull-S. Test de Evaluación de la agresividad entre escolares (Cerezo-Ramirez, 1999) se aplica a los niños y consta de una serie de ítems a evaluar – rechazos, elecciones, peleadores, negociadores – que muestra la dinámica grupal.

### DetECCIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS QUE INVOLUCRAN A LOS NIÑOS

Se tomaron en cuenta las explicitadas por la escuela y aquellas que al no revestir carácter agresivo

o perturbador quedan ocultas a la detección, y no son registradas como tales. Se incluyeron aspectos relativos al desarrollo cognitivo, problemas de conducta, relaciones entre pares, relaciones con los docentes, desarrollo emocional, pautas sociales de relación, desarrollo empático, valores y normas.

Para el análisis de las **características familiares**, fueron utilizados: a) Child Abuse Potential Inventory - CAP (Milner, 1982,1990; Bringiotti, Barbich, 1993 e Samaniego, 1999). El mismo fue investigado exhaustivamente en nuestro contexto y finalizada su validación en 2001; es un instrumento que permite detectar el potencial de riesgo de malos tratos físicos que el padre, la madre, los adultos responsables del niño pueden llegar a cometer. El mismo es utilizado en los servicios de Protección a la Infancia de Estados Unidos (Milner, 1982,1990), España (De Paúl, Arruabarrena, Mújica & Milner, 1995), Grecia (Diareme, Tsiantis & Tsitoura, 1997), Chile (Haz & Ramirez, 1998).

Para medir los **factores de riesgo** que han demostrado mayor relevancia en el impacto que sufre la familia en nuestro medio (Bringiotti, 1999; Comín, 1999), se han seleccionado los siguientes instrumentos: a) Entrevista de Historia Materna (M.H.I.) de Altemeier, Vietze, Sherrod, Sandler, Fascy e O'Connor (1979). La misma permite evaluar la percepción, recuerdo y valoración que tiene un sujeto acerca de su propia infancia, de la calidad de la relación afectiva recibida de sus padres, de la consideración de los mismos como modelos y de la inclusión del castigo en las prácticas de crianza. b) Cuestionario de Apoyo social comunitario (AC90), de Gracia-Fuster e Misuti-Ochoa (1990). El mismo evalúa aspectos estructurales del apoyo social y los niveles más externos de las relaciones sociales, se compone de 3 escalas: Integración y satisfacción con la comunidad; Asociación y participación comunitaria y Recursos institucionales y comunitarios de Apoyo social. c) Cuestionario de Depresión de Beck, que permite evaluar la situación emocional del adulto. La modalidad fue autoadministrable y grupal, otorgando apoyo cuando fue necesario, en días y horarios prefijados.

La Abordaje de la problemática institucional incluyo - a) **Primera observación:** se completa en el primer ingreso al edificio y se registran el impacto

del espacio físico y el clima escolar general, incluyendo las relaciones de interacción. b) **Guía de observación de recreo y hora de clase:** incluye dos planillas: 1. planilla de observación de hora de clase, común y especial, dividida en infraestructura y mantenimiento y, organización y aspectos psicosociales que abarcan actitudes y comportamientos de niños y docentes; 2. una planilla de observación del recreo que incluye los mismos aspectos que la anterior, pero adaptada a esta situación. c) **Planilla sobre aspectos a observar del accionar docente:** comprende una serie de habilidades (para la comunicación grupal, para enseñar, para el manejo de situaciones que afectan al docente o se dan entre los niños y, si se logra observar, las acciones durante una evaluación o prueba) que se puntúan en una escala ordinal de frecuencia de ocurrencia. d) **Planilla de observación de entrada y salida al colegio:** se registran horarios, supervisión y modalidad de estas actividades. e) **Entrevista pautada a las maestras:** Comprende una serie de preguntas abiertas acerca de los niños y la violencia escolar. Cómo la "escuela" determina los casos "problema", la "violencia" y el "conflicto", qué es la infancia; qué es un niño feliz, qué parámetros emplean en la adjudicación de tales conceptos, cómo responde a la resolución de los mismos - activa ó pasivamente -, cómo se explica su ocurrencia y la influencia de los aspectos relativos a lo que podemos denominar maltrato institucional. f) **Entrevistas pautadas al personal de conducción (director/a y vicedirector/a):** son 2 entrevistas para cada autoridad. La primera se orienta a aspectos formales de la institución, problemas, relaciones vinculares y comportamiento de los alumnos. La segunda es equivalente a la entrevista a maestras. g) **Bull- S, forma B (profesorado)** de Cerezo-Ramirez (1999) que provee información acerca de las relaciones, en particular la agresividad, entre escolares, pero responden sus maestras.

En el caso del Child Abuse Potential Inventory (Milner, 1982,1990; Bringiotti, 2000) y el Child Behavior Checklist (Achenbach & Edelbrock, 1983; Samaniego, 1999), se ha finalizado su proceso de validación en Argentina, por lo que nos resulta sumamente importante su aplicación, a fin de garantizar la rigurosidad que implica contar con la versión local y al mismo tiempo para evaluar su funcionamiento en un abordaje que

permite validación convergente entre varios factores.

Los otros instrumentos estandarizados, así como las guías elaboradas desde el Programa de Investigación en Infancia Maltratada, han sido en su mayoría aplicados a otras investigaciones mostrando un coeficiente ALPHA de confiabilidad adecuado (mayor al.90).

### Procesamiento de datos

En el procesamiento de los *datos cualitativos*, de las entrevistas semi-estructuradas, con las autoridades educativas y docentes - se procedió a la utilización del programa NUDIST, asignando una serie de categorías de análisis (nodos) a saber: Rol maestros, Rol padres, Dificultades del contexto, Significado de maltrato-violencia en docentes, Significado de maltrato-violencia en niños, Funciones pedagógicas, Discriminación, Rol de la escuela, Relaciones intrasistema, Relaciones intraescuela, Significado de niño feliz para autoridades, Relaciones escuela-familia, Acciones existentes en la escuela para trabajar el tema de violencia, Materiales e infraestructura de la escuela, Problemas que tienen los niños, Conducta de los alumnos y Características de la población.

Posteriormente se procedió a reunir el material cualitativo e interpretarlo alrededor de nudos considerados problemáticos en cada una de las escuelas - por ejemplo, relaciones entre autoridades y equipos docentes, vínculos familia/ escuela, diversidad cultural-, comparando a su vez a las escuelas entre sí.

En el caso de los datos cuantitativos, se procedió al procesamiento de los puntajes obtenidos individualmente por familia entrevistada y de las medias para el grupo, utilizando el paquete estadístico SPSS/PC, versión 9.0. En algunos casos coincidieron los puntajes elevados en el CAP, Historia de Crianza y CBCL con niños señalados o observados como presentando dificultades de relación y agresión. Sin embargo en varias familias se pudieron detectar puntajes elevados que indicarían alto riesgo para estar maltratando a sus hijos o problemas comportamentales, que la escuela no había detectado.

### Resultados y Discusión

En el relevamiento de los padres efectuado en la etapa 2001-2002, se encontraron correlaciones entre

el potencial de maltrato y las siguientes variables: hacinamiento ( $r=521$ ,  $p=001$ ), problemas comportamentales y emocionales del niño ( $r=.405$ ,  $p=.001$ ), nivel de estudio ( $\rho = .479$   $p = .003$ ), nivel socioeconómico ( $\rho = .383$   $p = .017$ ) e historia de crianza de la madre ( $r = .532$   $p = .001$ ) y sexo del niño ( $t = 2.155$   $p = .039$ ) con mayor riesgo en los varones. Las muestras provenientes de cada distrito presentaron diferencias significativas en relación a la variable potencial de maltrato ( $t = 2.155$   $p = .039$ ) que motivaron la realización de análisis separados, tanto cuantitativos como cualitativos. Mediante el análisis de regresión pudieron extraerse dos modelos, agrupando las variables más predictivas en cada caso, resultando, para el distrito 10: hacinamiento, historia de crianza de la madre y problemas conductuales y emocionales del niño ( $R^2 = .969$ ,  $R$  ajustada =  $.826$ ); y para el distrito 6: historia de crianza de la madre y problemas conductuales y emocionales del niño ( $R^2 = .653$ ,  $R$  ajustada =  $.603$ ).

En el análisis cualitativo se trabajó sobre ejes que representaban no sólo los diferentes niveles de análisis sino los contenidos relevantes en que los mismos se entrecruzaban. Prácticamente no fue posible detectar fenómenos “puros” de violencia, más bien se presentaron núcleos problemáticos con interacción de distintos niveles de violencia. El malestar docente fue uno de los aspectos coincidentes en ambos distritos, aunque por causas diferentes. Problemas edilicios, ausencia de prestigio y sobrecarga en el rol docente, dificultades en la comunicación con los EOE y los padres, problemas económicos, entre otros, fueron indicados como los principales causantes. Se expresó, además, los inconvenientes derivados la crisis social, agudizados a partir de diciembre de 2001, la diversidad cultural del alumnado y las familias, los problemas de aprendizaje y fracaso escolar y los roles no determinados de instituciones y personas en función de la educación y el cuidado de los niños/as. Se encontró una tendencia sistemática a depositar en los otros y en el contexto social las causas de la violencia. A nivel institucional fue evidente cierta rigidez ante las propuestas de cambio, en particular en dedicar tiempo y esfuerzo en programas de intervención. El resultado fue que sólo en un establecimiento se pudo continuar con esta etapa.

Etapa 2003: se confirmó la correlación entre

las dos versiones del Inventario de Potencial de Maltrato (Milner, versión americana y Bringiotti, versión argentina:  $r = .969$ ,  $p = .001$ ). Se encontró también asociación entre el potencial de maltrato y depresión ( $r = .542$ ,  $p = .001$ ), problemas comportamentales ( $r = .604$ ,  $p = .001$ ) y, con significación marginal, apoyo social ( $\rho = -.359$ ,  $p = .055$ )

**Las actividades de devolución incluyeron:**

**2002** - A medida que finalizábamos el análisis de la primera etapa, se procedió a la devolución a las escuelas, pudiendo observar diferentes modalidades, devolución a toda la comunidad educativa – supervisores, directivos, docentes y EOE -; devolución por jerarquías – los sectores por separados -; resistencias a la devolución. A partir de la misma se elaboraron estrategias de trabajo para llevar a cabo, que apuntaran a incluir a todos los sectores – niños familias y escuela – observándose alguna resistencia para hacerse cargo de la parte que corresponde a los docentes y autoridades, tendiendo a poner el problema afuera, en las familias, los chicos y la crisis.

**2003** - 1. Programa para docentes y equipo de conducción: Se realizó en reuniones de 2 horas de duración cada 15 días en la escuela al finalizar el horario escolar, a partir del mes de mayo de 2003 hasta la finalización del ciclo lectivo. Se realizaron 12 encuentros y una jornada final de reflexión en donde se proyectó la película *Todo comienza hoy*, como disparador para realizar un debate y desarrollar cuestiones teóricas. Los criterios del encuadre respecto de la concurrencia a las reuniones fue proponer la asistencia optativa, sin embargo se observó un mensaje implícito desde el equipo de conducción de obligatoriedad o conveniencia a participar de estos encuentros. Se utilizó una técnica grupal con el objetivo de elaborar los temas vinculados a la problemática de la violencia en la escuela, a partir de las experiencias y las vivencias personales. Las temáticas emergentes que se fueron desarrollando fueron: alcances del rol docente, violencia conyugal, maltrato infantil, negligencia, modelos de familia y escuela, responsabilidad de la escuela en la detección de situaciones de maltrato en niños, posición del docente como víctima de maltrato en la escuela, relación docentes-padres, violencia institucional, malestar docente. Estuvieron coordinadas por una trabajadora social y una licenciada en psicopedagogía. **Taller para padres:** Se realizaron

un total de seis encuentros, durante el 2002, y diez encuentros, durante el 2003. El primer grupo permitió indagar los problemas e intereses temáticos que presentaban los padres. Emergieron la necesidad de abordar diferentes dificultades como: límites a los comportamientos problemas de sus hijos, el rol de los padres y el desarrollo evolutivo del niño, entre los más importantes. Esta información contribuyó al armado del contenido y modalidad del taller a desarrollar en cada encuentro: problemas habituales en la conducta de los niños y la respuesta de los padres; efectos de las pautas educativas de los padres sobre el desarrollo y la personalidad de los hijos; trabajo corporal y de relajación; y desarrollo del niño. La metodología respondió a un modelo participativo con talleres y grupos de reflexión, coordinados por dos psicólogos.

En el *programa para docentes y personal de conducción* resultó dificultoso lograr que los éstos encontraran sus propias respuestas y salidas creativas para su realidad cotidiana. La tendencia era buscar en la coordinación una serie de recetas que resolvieran los conflictos. Se trató de revertir esta actitud pasiva incentivando la reflexión y aportando elementos teóricos que les permitan abordar diferentes situaciones problemáticas que se presentan a diario en la institución. En el *programa para padres* se logró que los mismos pudieran adquirir destrezas más efectivas para el control de los problemas relacionados con la crianza y el cuidado de los niños, reconocer los distintos estilos parentales y las consecuencias de éstos en los niños, utilizar técnicas de relajación y experimentar destrezas de autocontrol, conocer los efectos de las emociones sobre las adaptaciones personales y sociales de los niños. Pudieron compartir en plenario con otros padres situaciones similares, aprender que sus problemas no son únicos. Tomaron conciencia que los problemas se pueden solucionar y que se puede tener una relación más armónica con sus hijos, aplicando destrezas más efectivas en su conducción.

### **Reflexión sobre la experiencia de trabajo: La naturalización de los distintos tipos de violencia en las instituciones educativas**

A partir de las múltiples violencias que confluyen en el ámbito escolar queremos referirnos a aquellas

que aparecen como violencia naturalizada. Nos referimos a prácticas y discursos que, desde el aquí y ahora, registramos como violentas y que anteriormente no nos llamaban la atención, pasaban desapercibidas y aún más, estaban legitimadas desde lo social y lo cultural. La escuela, con su organización estable y rígida, elabora argumentos para justificar la opresión y utiliza medidas disciplinarias para asegurarla. Así, la violencia adquiere características devastadoras cuando el acto de violencia es re-rotulado (“esto no es violencia, sino educación”). La persona es negada en tanto sujeto social y es tratada como objeto social. Esto no sólo sucede con los niños y/o adolescentes, también la padecen los adultos, los docentes, entrapados y sometidos en la red de jerarquías, rutinizando y ritualizando sus prácticas, ejecutando instructivos diseñados por otros, no tomando decisiones sobre el propio trabajo, alejándose de esta manera, de un vínculo más autónomo y creativo con el conocimiento. Al no participar en el diseño de la tarea, al romperse la relación productor-producto, la matriz de aprendizaje que se configura es estereotipada, pasiva y pobre. Es una matriz en la que se instala la disociación entre pensamiento y acción. Es aquí donde comienza la pérdida de sentido y motivación sobre lo que se hace apareciendo el sufrimiento.

Las condiciones de trabajo de las docentes (bajos salarios, aulas superpobladas, trabajo de corrección en su hogar, trabajo burocrático extra, etc.), las carencias materiales, lo edilicio poco acogedor, también son generadores de violencia. “Un docente que no es sostenido, no puede sostener a los demás”, dice Davini (1995). La tarea de enseñar está sometida a presiones y tensiones que exigen el despliegue de capacidades y habilidades para lo cual los docentes no han sido entrenados en su formación inicial, repitiendo un modelo homogeneizador y disciplinador que no puede dar cuenta de la realidad tan cambiante. Se enfrentan así a situaciones de frustración que los conduce a niveles de tensión que se transforman en estrés.

En algunas circunstancias, el estrés laboral tiene que ver con que las situaciones a las que uno se ve enfrentado son objetivamente más difíciles y complejas de lo que podemos resolver; ello a su vez, está relacionado con los niveles de formación por los que uno ha transitado, por cierto muy estructurados.

Cuando este estrés se hace crónico lo denominamos “burn-out” o desgaste profesional, se refiere a la sensación de estar agotado o “fundido” como resultado de la acumulación del mismo. Sobreviene entonces la pérdida de sentido, de significado, frustración, pesimismo, el trabajo se realiza sin la fuerza y convicción necesarios apareciendo sentimientos de angustia, desamparo y desprotección. Nos sentimos paralizados y es así que comienza a perderse la creatividad, la imaginación, y el trabajo productivo para refugiarnos en lo rutinario que aliena aún más. Asistimos entonces a un tipo de sufrimiento que no debe ser obturado o negado, sino escuchado y atendido.

Por otro lado, realizamos un análisis a partir de las observaciones y notas de campo abordando alguno de los núcleos problemáticos encontrados, visualizando transversalmente los mecanismos violentos más antiguos y primitivos que siguen teniendo vigencia en la escuela: la descalificación, discriminación y la exclusión.

**a) Desde las relaciones entre la escuela y las familias:** La escuela y la familia se exigen recíprocamente el cumplimiento de funciones que están fuera de su alcance. Esas exigencias están destinadas a reemplazar la acción social insatisfecha por otros organismos públicos y a paliar los errores de una educación que no contempla al sujeto real.

Una parte fundamental de la vida de las personas, sobre todo, la niñez y la adolescencia transcurren en dos instituciones básicas de socialización: la familia y la escuela. Tradicionalmente estas instituciones no han desarrollado lazos de cooperación para posibilitar un mejor crecimiento y maduración, una mejor calidad de vida y una buena experiencia escolar en función de los hijos / alumnos. Desencuentros, tensiones y reproches abundan más que el trabajo conjunto. Tienen pocas oportunidades para escucharse recíprocamente. En general, dichos momentos están atravesados por la queja mutua sustentada en las imágenes que cada una tiene de la otra. Las quejas, por cierto, encierran un estilo de comunicación que tiene más que ver con la impotencia que con la posibilidad de producir cambios. A su vez, cada una de estas instituciones internamente también está en crisis, con lo cual se potencian, las imposibilidades. La familia socializa poco, la escuela

enseña poco. Socialmente no tienen la misma presencia que hasta hace un par de décadas atrás. La escuela aparecía ante la comunidad como un organismo sacralizado que regía moralmente por sobre la familia. Ello todavía persiste en cierta medida ya que se llama a los padres cuando hay problemas con los hijos, de allí que la familia se siente juzgada e intimidada ante este rol normativo que asume la escuela. Ello sucede más a menudo si la población pertenece a sectores de bajos recursos. Por ejemplo, con respecto a las características de los padres de los niños que asisten a las escuelas abordadas, la mayoría trabaja en changas, las madres en servicio doméstico con cama adentro, muchísimos padres son desempleados, es por ello que muchos niños asisten a esta escuela por el servicio de comedor.

*Dice la Vice directora: “Los chicos podrían rendir más pero no hay apoyo desde la familia. Si bien es una escuela de doble jornada, siempre queda alguna tarea por hacer. Esto es como un “depósito de niños”, hay indiferencia”. Cuando indagamos acerca de la participación de los padres en la escuela contestan: “es escasa. Vienen poco a la entrega de boletines y por conducta”.*

En realidad, quizás, los padres sienten desconfianza por que la escuela no puede incorporar las realidades específicas de los sectores populares. Se sienten descalificados desde la cultura escolar. Ello se vio reflejado ante la respuesta a otro tipo de actividad: se organizó una mesa de salud y nutrición junto con el hospital del barrio ya que se dieron cuenta que, los chicos al estar solos, comen mal. Armaron un taller para padres para enseñar a cocinar en forma saludable y contaron con buena participación por parte de ellos. Entonces  
¿Cómo remontar las quejas recíprocas? ¿Cómo establecer genuinos canales de comunicación entre ambas instituciones? ¿Cómo trabajar en forma cooperativa sobre problemas comunes consensuados?

**b) Desde el discurso y accionar docente condicionante del vínculo con el conocimiento, éxito y fracaso escolar:** En las circunstancias que son las nuestras, el conocimiento tolera menos que nunca la rigidez o la ritualización. La tarea docente es mucho más compleja de lo que aparece a primera

vista. Está atravesada por creencias, supuestos, valores y vivencias; sustentada además, como ya dijimos en el apartado anterior, en matrices de aprendizaje que se construyen a lo largo de la vida de un individuo a partir del vínculo con los otros y en el seno de las instituciones por las que transita, en los primeros años de vida, fundamentalmente, la familia y la escuela. Según Barreiro, estos supuestos, valores y creencias pertenecen a ámbitos que se podrían clasificar como filosóficos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos y se refieren, por ejemplo, al papel de la autoridad, a la naturaleza del proceso de enseñanza – aprendizaje y construcción del conocimiento, al valor social y personal del conocimiento, la concepción de niño-alumno, etc.

Toda esta trama subjetiva se halla profundamente arraigada en cada persona y en general no se cuenta con espacios para revisar, cuestionar, y, si fuera necesario, modificarla. Entran en acción en el trabajo del docente condicionando así, su rol profesional. Es así como podemos rastrear las conductas rígidas y autoritarias, las conductas de valorización o desvalorización, un vínculo dogmático o flexible con el conocimiento, etc.

En este sentido, hemos recogido en el trabajo de campo numerosos ejemplos pero que funcionan además, desde la violencia naturalizada, en el marco de las situaciones pedagógicas con impacto obviamente, en lo psicológico. Particularmente en la escuela que atiende a sectores sociales desfavorecidos, lo violento tiene que ver con la exclusión, con no tener en cuenta que la calidad escolar se funda en el derecho social a la educación.

La vicedirectora describe con “buena formación a los maestros, pero no se nota mucho por como son los chicos”; “uno no puede hacer más por las limitaciones de los chicos”.

Observamos a partir del discurso docente cómo salen a la luz los supuestos básicos subyacentes. Es decir, a menor nivel social, menor calidad educativa. Se presenta así un círculo vicioso que funciona a modo de nudo entre las concepciones de pobreza, limitaciones de los niños de estos sectores desfavorecidos, responsabilidades, obstaculizando así la calidad y significatividad de los aprendizajes de los

niños.

Otra maestra: “en que se tiene que convertir la escuela ¿en asistencialista? Esto se tiene que parar en 1°, no en 4°, aquí soy yo la mala de la película... lo que se tiene que parar en 1° son los problemas de aprendizaje, no puede ser que lleguen a 4° y no sepan nada!

Desde otra observación en el trabajo de campo, un niño dice que no sabe, no comprende la consigna dada por la maestra, ella responde desde el escritorio: “lo lees varias veces hasta que entendés”.

¿Qué otras estrategias de aprendizaje para la comprensión podrían implementarse?

¿Qué otras formas de acercamiento?

¿Qué otro vínculo con el conocimiento?

Parecería ser que el encuadre pedagógico tradicional es poco efectivo. Muchas veces es el mismo sistema escolar generador del fracaso escolar.

*“Hay casos que son perdidos. Hay chicos que tendrían que hacer 1° y 2° de vuelta y ya están en 6° y 7°”.*

¿Qué es lo que ocurrió? ¿Quién se hace cargo?

Un niño o preadolescente que no responde a determinadas expectativas o ritmo escolar ¿ya está perdido?

Aquí lo violento radica en la naturalización de ciertas prácticas pedagógicas. Parecería ser que la enseñanza forma parte de las obligaciones del docente desde un modelo único de prácticas y desde un modelo de alumno, no así el aprendizaje por parte del /los niños, en donde la responsabilidad corre por cuenta del propio niño y la familia. En este punto la función de la escuela se limita a descalificar y etiquetar. Nuevamente la exclusión.

### c) Desde el abordaje de la diversidad cultural:

El prejuicio y la discriminación no constituyen solo un desvío o una patología individual o psicológica, sino que dependen de categorías y clasificaciones que están profundamente inscriptas en la historia y en el tejido social.

Un rasgo característico de esta escuela lo constituye la heterogeneidad de la población escolar. La escuela atiende a un 40% de niños que provienen de países limítrofes: Chile, Bolivia, Paraguay, y también de Perú, República Dominicana; además del norte de nuestro país, sobre todo de la provincia de

Jujuy y Salta y de provincia de Buenos Aires.

Es significativo desde el discurso de las maestras, el hecho de que los niños que provienen de provincia de Buenos Aires son considerados con el estatus de extranjeros. Ello se agudizó a partir de la aplicación de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, y además porque en la jurisdicción del Gobierno de la Ciudad de Bs. As., hay escuelas públicas con doble jornada y servicio de comedor. Esto no sucede en la provincia. Para las familias de escasos recursos es un apoyo fundamental.

¿Cómo impacta esta diversidad cultural en la escuela?

Una maestra comenta que tiene “dos alumnas jujeñas con problemas emocionales, dos alumnos peruanos, tres alumnos bolivianos, dos alumnos chilenos, uno paraguayo... Les damos escuela gratis, comida gratis, ¿qué nos dan ellos? ¡Ni documentos tienen! ¿Tenemos que dejar que se hunda la escuela pública? ¡Ni la cooperadora pueden pagar!

De acuerdo con Neufeld y Thisted (1999), está claro que esta diversidad cultural se entrelaza a su vez con otras categorías sociales como la pobreza, la desigualdad, el desempleo, dando cuenta en realidad de los avances de la xenofobia, tanto en los discursos como en las prácticas pedagógicas cotidianas. Concebidas como “marginalidad”, configuran una visión estigmatizante y descalificante acerca de las familias y de los niños que asisten a la escuela. Sin embargo, la actitud discriminadora no es igual para con todos los extranjeros. No es lo mismo ser latinoamericano que provenir de otras culturas. Por ejemplo, en una clase de lectura sobre “Los coreanos”, analiza la maestra con sus alumnos sus hábitos y costumbres con un tono de alabanza por el respeto hacia los ancianos a diferencia de nuestra sociedad que en general no los cuida ni valora.

Ahora bien, aparentemente, esta visión no correspondería únicamente a los docentes ya que según nota del diario Clarín del 11/4, la escritora Seoane consigna que de acuerdo a datos suministrados por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) y por la DNM (Dirección Nacional de Migraciones), como país, mantenemos una relación contradictoria con nuestros hermanos latinoamericanos. Ello se debe a algunas “creencias falsas, que expresan un vergonzante sentimiento de

discriminación, no pocas veces atizado desde el poder". Sigue, "una encuesta realizada por el Centro de Estudios de la Opinión Pública (CEOP) a fines del 2003 reveló que la mayoría de los argentinos creen que la inmigración de ayer –la europea- contribuyó a "levantar el país", y que la de "hoy" es la que contribuye al desempleo". Sin embargo, se sabe que desde 1869, y con relación a la población total del país, el porcentaje de inmigrantes del cono sur nunca superó el 3% a lo largo de 130 años.

Tradicionalmente, la escuela fue el ámbito homogeneizante de las diferencias, pero, en función del contexto crítico que estamos atravesando a partir de la implementación de las políticas neoliberales, lo vivimos de manera amenazante y como obstáculo, no como riqueza que permitiría desplegar y ampliar los aprendizajes cotidianos de todos, niños y adultos. Desde allí sería adecuado el trabajo con algunos docentes con respecto a los prejuicios y preconceptos que cada uno tiene de lo que son los niños, sobre lo que pueden y deben hacer en la escuela, rompiendo con la creencia que los niños de sectores populares no tienen nada valioso para aportar.

Por lo mismo, la escuela a su vez, debería adoptar altos niveles de aprovechamiento en su tarea escolar diaria como forma de paliar las desigualdades, rompiendo ciertas lógicas escolares naturalizadas con respecto al éxito y fracaso escolar.

Para ello, además, se debería superar el dilema contención- aprendizaje, "si contenemos, no podemos enseñar", sino que desde la contención se está posibilitando una práctica transformadora." La escuela no deja su tarea de enseñanza para asistir sino que, en el marco de la heterogeneidad, enseña cuando asiste" (Neufeld & Thisted, 1999).

### **La escuela: ¿espacio de reproducción de la violencia o espacio para el aprendizaje?**

Teniendo en cuenta lo anteriormente descripto, nos preguntamos: ¿cómo hacer para salir de la posición de denuncia y generar espacios de reflexión para comenzar a destrabar, desanudar, concientizar sobre los mecanismos violentos (sutiles, invisibles, ocultos) que operan como naturales en las instituciones educativas, entre las personas y que inciden significativamente en la calidad de los aprendizajes no

permitiendo el crecimiento genuino de todos?; ¿cómo pensar en promover otras miradas, otras preguntas, otras racionalidades, que impliquen otra relación con el saber y otras lógicas de convivencias, desde ya conflictivas pero no necesariamente violentas?; ¿cómo crear espacios y vínculos confiables?; ¿cómo recuperar espacios más humanos?

Un camino posible (y una asignatura pendiente) lo constituiría el pensar "otro tipo de formación" inicial para los docentes que incluyera el enfoque clínico; y formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros. Lo que realmente forma es una actividad que se cumpla en función de una meta, sorteando las dificultades que surjan en el camino.

Si bien no es posible anticipar los problemas específicos que se presentan en la práctica docente, lo importante es la actitud para afrontarlos: para ello es importante desarrollar la capacidad de observación y análisis de las situaciones por todos los medios posibles. Y no desde situaciones ideales, o problemas tipo. Es así que la pedagogía del análisis integra los saberes, el saber-hacer, las experiencias vividas, tratando de darles sentido, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa. Conformando así una producción de sentido, una apertura para la interrogación de la realidad y para actuar, posibilitando a su vez, nuevas miradas y lecturas. Es decir que partimos de un paradigma distinto de la formación: no desde la imposición sino a partir de la relación.

Filloux (1996) se plantea: ¿cómo formar para la relación? Da cuenta que lo académico es necesario e igual que lo didáctico, pero lo que ha faltado sistemáticamente es la articulación con una perspectiva más relacional y social. Esto es la formación personal que debería ser tal que impida caer en la trampa de un abuso de poder, que no le haga el juego a este abuso de poder, que no lo actúe.

Según Blanchard (1996), la formación personal es la más importante para profesionalizar, para adquirir aún más profesionalidad. Ello implica una reflexión permanente sobre sí mismo, sobre lo que hace cuando es formador a fin de contrarrestar y/o comenzar a modificar las improntas de las matrices de aprendizaje en el ejercicio del rol, los modelos de

autoridad introyectados, los atravesamientos institucionales que condicionan nuestras prácticas.

Quizás esta sería una posible mirada, un posible camino para que la escuela deje de ser un espacio violentador. Esto da cuenta de la complejidad que implica la tarea de enseñar y educar y de cuán simplificada y obturada está en la realidad.

- Contar con espacios institucionales para los docentes con el objeto de plantear y analizar sus dificultades con la tarea de enseñar, en el vínculo con los alumnos, abordando sus propias escenas temidas, implicando en ello nuevos aprendizajes, sería otra de las claves, esto es, la necesidad de crear contextos de reflexión.
- Aprender a registrar cotidianamente el propio malestar para producir una perturbación, una disonancia afectiva a este sistema tan estable y con ello contribuir a terminar con la cadena de negaciones y anestésias, sería, posiblemente, otra de las claves.
- Por otro lado, con respecto a la violencia que impacta en la escuela, en la medida en que podamos sensibilizarnos con nuestra responsabilidad social en nuestras relaciones personales e interacciones institucionales, nuestra relación con la violencia irá cambiando. Nuevamente no desde la negación sino desde el aprendizaje. Para ello, esta sensibilización necesita también ser cotidiana.
- Como sociedad, debemos avanzar en la necesidad del surgimiento de una conciencia de la singularidad, de la diferencia, del diálogo como elementos constitutivos esenciales de las instituciones en que participamos.
- A modo de cierre, sin una educación participativa y democrática, real y no formal, no podrá desterrarse la cultura de la violencia. Desde la escuela, una formación y una práctica coherente entre el pensar, decir y actuar...para ello, además, una reflexión ética es indispensable.

## **Conclusiones**

A lo largo del desarrollo de la investigación en estos tres años se pudo observar la validez de las hipótesis enunciadas. Debemos señalar que al presentarse este proyecto a la UBA – fines de 1999

– ya se incluían los diferentes niveles de análisis - individual, familiar, institucional y social -, lo cual si bien no resultaba novedoso, si mostró un análisis adecuado de lo que sucedería un año después. A partir de los sucesos de diciembre de 2001, dejar de lado lo social hubiese sido tanto desde el punto de vista metodológico como social un error difícil de corregir.

En las diferentes actividades mencionadas y llevadas a cabo en las escuelas fue posible confirmar cotidianamente la presencia de un conjunto de fenómenos “violentos” que respondían a una multiplicidad de causas. Prácticamente no detectamos fenómenos “puros”, y aunque el análisis se proponía elucidar los diferentes tipos, ello no fue fácil de realizar, ya que la tendencia es adjudicar al otro la causalidad del conflicto.

En general hubo consenso en la importancia del peso de la violencia social sobre la educación, la escuela, los docentes, autoridades, familias y niños. En algunas instituciones observamos edificios deteriorados que implicaron traslado a otra escuela, comedores que no dan abasto, padres que demandan más atención y resolución de problemas por parte de la escuela como ayudarles a llenar los formularios para el subsidio de desempleo, corridas de los docentes de un cargo al otro, poblaciones carenciadas de casas tomadas o habitaciones en hoteles brindadas por el gobierno de la Ciudad de Bs. As. En estos casos el nivel de demanda que sienten los docentes es muy alto y podríamos hablar de la presencia de burnout. Sin embargo en otro distrito con población de clase media y media baja, con otro perfil de alumnos, los docentes también se sienten mal, en este caso maltratados ó no tenidos en cuenta. Debemos pensar en la presencia del fenómeno del “malestar docente”, con el impacto del alumnado, la familia y lo social sobre sus funciones cotidianas, y con el agravante de una cada vez más deteriorada formación docente.

La población infantil no resulta exenta de estas presiones, en varios casos nos fueron señalados alumnos con problemas, los cuales fueron observados en la clase, recreo y comedor. En algunos casos pudimos entrevistar a las familias y aplicar los cuestionarios mencionados y confirmar la presencia de potencial de malos tratos y problemas en la propia infancia de los padres y ausencia de modelos

adecuados de crianza y educación. Sin embargo en algunos otros alumnos – no detectados por la escuela y cuyas familias concurren a nuestra convocatoria – fue posible detectar la presencia de familias de riesgo para los malos tratos muy elevados.

Los principales núcleos problemáticos detectados apuntaban a: el estado edilicio, la actual crisis social, la diversidad cultural del alumnado/ familias; fracaso escolar; dificultades en el aprendizaje; dificultades en los vínculos entre docentes y/o docentes y autoridades y el vínculo con los padres.

Nos parece realmente relevante el poder romper mitos y re-pensar las funciones de la escuela en contextos difíciles de crisis como el actual, algún docente insistió con la complacencia de sus colegas, que la escuela estaba para enseñar y no para educar, ésta era una función familiar no asumida. Sería importante romper con la creencia que los niños de sectores desfavorecidos no tiene nada valiosos para aportar, la escuela que atiende a esos sectores debe generar altos niveles de aprovechamiento en su tarea escolar cotidiana como forma de paliar las desigualdades; es necesario romper con ciertas lógicas escolares naturalizadas socialmente de éxito y fracaso escolar; “la escuela no deja de enseñar cuando asiste sino que, en el marco de la heterogeneidad, enseña cuando asiste”, como se dijo anteriormente.

### Referências Bibliográficas

- Achenbach T. M. & Edelbrock C. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. University of Vermont Press.
- Altemeier, W., Vietze, P., Sherrod, K., Sandler, H., Fascy, S. & O'Connor, S. (1979). Prediction of child maltreatment during pregnancy. *American Academy Child Psychiatry*, 18, 205-218.
- Blanchard, C. (1996). *Saber y relación pedagógica- Colección Formación de Formadores*. Buenos Aires: UBA.
- Bringiotti, M. I. (1997). Abuso sexual en el ámbito escolar. Prevención, dección y asistencia. *Revista de Victimología*, 14.
- Bringiotti, M.I. (1999). *Maltrato Infantil. Factores de Riesgo para el maltrato físico*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Bringiotti, M. I. (2000). *La escuela ante los niños maltratados*. Buenos Aires: Paidós.
- Bringiotti, M. I. (2000b). Niños maltratados: alumnos “problema”. *Revista Ensayos y Experiencia*, 32.
- Bringiotti M. I. & Barbich A. (1993). *Adaptación y validación del Child Abuse Potential Inventory*. Buenos Aires: UBA.
- Bringiotti, M. I., Barbich, A. & De Paúl J. (1998). Child Abuse Potential Inventory: un estudio preliminar para su validación en Argentina. *Child Abuse and Neglect*, 22(9), 881 - 888.
- Cantón Duarte J. & Cortés Arboleda M.R. (1997). *Malos tratos e abuso sexual infantil* Madrid: Siglo XXI.
- Cerezo Ramírez, F. (1999). *Conductas agresivas en edad escolar*. Madrid: Editora Pirámide.
- Cerezo M.A. & Frias D., (1994). Ajuste Cognitivo e Emocional en niños maltratados. *Child Abuse and Neglect*, v. 18(11), 923-932.
- Comin A. (1999). *El apoyo social y el afrontamiento al estrés como factores moderadores del maltrato infantil*. Tesis de Especialización en Violencia Familiar- Buenos Aires: UBA-Mimeo.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Paúl J., Arruabarrena M. I., Mujica P.& Milner J. (1995). *Validación de una versión española del Child Abuse Potential Inventory*. San Sebastián: Comunicación personal.
- Diareme, S., Tsiantis, J. & Tsitoura, S. (1997). Cross – Cultural Validation of The Child Abuse Potential Inventory in Greece, *Child Abuse and Neglect*, 21(11).
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence. En M. Permuter (ed.), *Cognitive perspective on children's social and behavior development*. Hillsdale: LEA.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación - Colección Formación de Formadores*.

Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Gracia Fuster E. & Misuti Ochoa G. (1990). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los actores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Haz A.M. & Ramirez V. (1998). Preliminary Validation of the Chile Abuse Potential Inventory in Chile, *Chile Abuse and Neglect*, 22(9).

Izaguirre, I. (1998). *Violência social y Derechos Humanos*. Buenos Aires: EUDEBA.

Lapetra, C.P. (1994). La comunidad escolar y el maltrato infantil. *Primera Jornadas sobre Infancia Maltratada: el Maltrato Institucional*, AVAI M, Vitoria.

López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. & Ortiz, M.J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Editorial Pirámide.

Milner J. (1982). Development of a Lie Scale for the Child Abuse Potential Inventory. *Psychological Reports*, 50, 871-874.

Milner J. (1990). Características familiares y del perpetrador en los casos de maltrato físico y abuso sexual infantil. *Revista de Estudios Infancia y Sociedad*, n.2.

Neufeld, M. R. & Thisted A. (1999). "De eso no se habla..." *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.

Palácios, J. M. A & Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Madri: Alianza Editorial.

Samaniego, V. C. (1999). El Child Behavior Checklist: su estandarización en la Argentina. *XXVII Actas del Congreso Interamericano de Psicología*, Caracas.

El equipo de investigación estuvo compuesto por: María Inés Bringiotti; Corina Samaniego; Silvia Lassi; Claudia Bonzo; Marta Krynveniuk; Claudia Bazán; Isabel Corzón, Celia Domínguez; María Eugenia Asnicar, Susana Abad y Giselle Lamela.