PSYKHE
2000, Vol.9, N° 2, 181-192

Copyright 2000 by Psykhe
ISSN 0717-0297

Educación para la NO Violencia: Estudio Exploratorio en una Comunidad Escolar[1]

Education for Non Violence: Exploratory Study in a School District

Carolina Araya
Pontificia Universidad Católica de Chile

Este artículo consigna el resultado de un estudio exploratorio realizado en una comunidad escolar del área metropolitana norte. El propósito del estudio consistió en identificar creencias y necesidades relativas a la violencia, junto con identificar recursos para la prevención y enfrentamiento. El diseño de la investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo. Participaron en este estudio adultos y niños, en tanto actores del sistema de enseñanza básica municipal y centros de atención preescolar. Los resultados se describen agrupados en: creencias legitimadoras de violencia, dominio de contenidos, diagnóstico de la realidad, necesidades percibidas y hallazgos emergentes. Finalmente, se discuten las implicancias de los resultados para la intervención y se comparten consideraciones éticas y profesionales para los equipos que trabajan en violencia.

The article presents the result of an exploratory study carried out in a school district in the metropolitan north area. The evaluation's aim consisted in identifying violence related beliefs and needs, besides finding out resources and intervention possibilities. Different actors of public elementary schools and preschool centers participated in the study, including students and parents. Data collection and analysis was done with qualitative procedures. The results are assembled into categories: beliefs justifying violence, knowledge level, diagnosis of reality, coping needs, and emergent evidence. Finally, implications for intervention design are discussed and ethics and professional considerations for teams that work in violence topics are shared.

En las últimas décadas el problema de la violencia ha convocado a un número creciente de investigadores y profesionales que provienen de distintas ramas de las ciencias sociales. Se ha descrito a la violencia como uno de los problemas con mayor incidencia en la calidad de vida de la comunidad y varios estudios han reportado los altos costos sociales y económicos aparejados a esta problemática (Arón, 1998).

Pese a que en este periodo se ha avanzado notablemente en la compresión y enfrentamiento del problema, el acervo acumulado aún parece insuficiente. En ello influyen características propias del objeto de estudio: en tanto producto de interacciones sociales complejas, multifacéticas y dinámicas las expresiones que asume la violencia son polimorfas e igualmente dinámicas. Influyen, además, contingencias históricas y sociales que al relevar algunas expresiones violentas, han contribuido a que el conocimiento no se acumule homogéneamente para todas las formas de violencia descritas. En consecuencia, hoy se sabe más de la violencia intrafamiliar que de la violencia institucional, por citar un ejemplo.

Actualmente estamos en presencia de una de esas contingencias socio-históricas que han puesto en el centro de la opinión pública y de la discusión académica al fenómeno de la violencia escolar.

En EE.UU las autoridades han declarado este fenómeno como un problema de salud pública que compromete el esfuerzo de toda la nación para revertir sus efectos e impacto (Elliot, Hamburg & Williams, 1998; Lorion, Chort & France, 1998; Everett, & Price, 1995). En Chile, en cambio, el interés por la violencia escolar es mucho más reciente y ha estado muy vinculado a la amplia cobertura prestada por los medios de comunicación a episodios ocurridos en el último tiempo.

En este clima de mayor conciencia social respecto al problema, la opinión pública ha comenzado a urgir a las autoridades nacionales y centros de investigación para dar prontas respuestas a estas situaciones.

Carolina Araya, Escuela de Psicología.
La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a: Carolina Araya R., Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Avda. Vicuña Mackenna 4860, Santiago, Chile. E-mail: carayar@puc.cl, Fono: 6865447, Fax: 5527593.

[1] Este estudio se enmarca dentro del Proyecto FONDEF D98 – I – 1020 'Educación para la NO Violencia'. El equipo investigador estuvo formado por Ana María Arón, Consuelo Undurraga, Andrea Machuca, Teresa Llanos, Ricardo Salgado, Caroline Sinclair, Josefina Martínez, Paula Díaz y Carolina Araya.

No obstante, esta urgencia por elaborar propuestas de intervención muchas veces deviene en transferir –mecánicamente– procedimientos diseñados en otros países con el consecuente riesgo de fracasar por la falta de consideración de aspectos idiosincrásicos y culturales que inciden sobre el problema y sus posibles soluciones. Se añade a esta dificultad la ausencia en Chile de una línea de investigación suficientemente perfilada que permita avanzar en el conocimiento existente respecto a la magnitud y características del problema en nuestras escuelas:

...¿cómo se expresa la violencia en el sistema escolar chileno?, ¿qué prácticas al interior de las escuelas inhiben o fomentan la expresión de la violencia?, ¿qué percepción tienen respecto del problema los distintos actores del sistema escolar: profesores, alumnos, apoderados, directivos y administrativos?

De la capacidad que las investigaciones locales demuestren para responder a estas preguntas depende la formulación de estrategias adecuadas para detener y prevenir la violencia escolar antes de que en Chile asuma, también, la tipificación de epidemia social.

Violencia Escolar: Algunos Elementos Conceptuales

A pesar que la violencia dentro de la escuela no es un fenómeno nuevo, su estudio sistemático es de reciente aparición. Ortega y Mora Merchán (1997) refieren el trabajo pionero que investigadores escandinavos han venido realizando desde los setenta y citan los trabajos del noruego Dan Olweus como una referencia obligada para quienes se interesan en el estudio de la 'victimización' o maltrato entre escolares.

Con todo, no es sino hasta fines de los ochenta y comienzos de los noventa cuando las investigaciones se extienden hacia otros países como Inglaterra, Holanda, España, Japón y Estados Unidos (Ortega & Mora Merchán, 1997). En América Latina, la investigación es aún más incipiente y hasta la fecha no se dispone de estudios publicados en la literatura especializada.

Lo novel de esta línea de investigación explica, en parte, la ausencia de un paradigma conceptual suficientemente claro desde el cual interpretar la naturaleza psicológica y social del problema, ni sus implicancias educativas (Ortega & Mora Merchán, 1997).

Por lo pronto se puede comentar que los estudios publicados suelen reservar el término 'violencia escolar' a episodios de victimización entre escolares, cuando no, a hechos de violencia juvenil ocurrida al interior o en las cercanías de la escuela.

En un sentido más amplio, claro está, el término 'violencia escolar' bien puede incluir expresiones violentas que ocurren entre profesores y alumnos, entre apoderados y profesores y entre directivos y docentes (esto último aparece descrito en la literatura como 'maltrato institucional').

Teniendo esta definición amplia de violencia escolar como telón de fondo, en lo que sigue se describen los resultados de un estudio exploratorio realizado a fines de 1999 en el sistema de educación municipal básico y centros de atención preescolar de una comuna en el sector norte de Santiago.

Se pretendía aquí, conocer las creencias y necesidades relativas a los conflictos entre pares, el maltrato infantil y abuso sexual de los distintos actores del sistema escolar municipal y preescolar; junto con identificar recursos y posibilidad de intervención en lo que a prevención de conductas violentas se refiere.

Método

Participantes

Participaron en el estudio noventa y siete personas de una comuna del área metropolitana norte. Fueron elegidos en su calidad de representantes de los distintos actores que conforman el sistema de enseñanza básica municipal y centros de atención preescolar. Es importante consignar que la comuna en que se realizó el estudio presenta el índice de pobreza más alto de la capital, según lo establecido por la última encuesta de caracterización socio-económica nacional (CASEN, 1994).

Ahora bien, del total de participantes adultos, cuatro eran directores de escuela y/o centros preescolares, doce eran profesores, once eran auxiliares de párvulos y diez delegados de centros de apoderados. Con excepción de las auxiliares de párvulos (que es una profesión típicamente femenina), se contó con la participación tanto de hombres como de mujeres.

Respecto a los niños y niñas que participaron en el estudio, veinte de ellos cursaban 1° básico, otros veinte cursaban 4° básico y un grupo de igual número cursaba 6° básico.

Procedimiento

Dado el objeto de estudio se optó por una metodología de carácter cualitativo. Ello bajo el entendido que esta metodología permitiría capturar con mayor sensibilidad y profundidad creencias, emociones y/o conductas relativas a la violencia, que si bien impregnan los discursos de los actores sociales, muchas veces no aparecen en un registro explícito.

Asimismo, resultaba oportuno utilizar metodologías que permitieran un contacto cara a cara entre los investigadores y los beneficiarios del Proyecto FONDEF. En ese sentido, la opción metodológica fue clara.

Para la realización de la evaluación de necesidades se utilizaron técnicas de recolección de datos congruentes con los postulados del paradigma de investigación cualitativa, a saber, grupos focales y entrevistas individuales en profundidad.

Se entienden por Grupos Focales un tipo de entrevistas grupales en la que un moderador guía la discusión de un grupo pequeño y homogéneo, en función de una pauta semi-estructurada previamente establecida por los investigadores (Morgan, 1998; Folch – Lyon & Trost, 1981). El uso de esta técnica se justifica en la medida que permite acceder a la información requerida a un costo accesible y porque otorga suficiente flexibilidad para recoger datos emergentes que no estuvieran contemplados en el diseño original de la evaluación.

Las entrevistas individuales en profundidad, por su parte, remiten a una modalidad de investigación en la que informante e investigador interactúan cara a cara en torno a una pauta semi-estructurada que contiene los tópicos de interés para el estudio. Estas entrevistas fueron realizadas con aquellos informantes, que por sus cargos, resultaba imposible congregarlos en un mismo horario para realizar un grupo focal.

Ambas técnicas se utilizaron según se describe en la tabla Tabla 1.

El análisis de la información obtenida se realizó siguiendo los procedimientos estipulados por el 'Análisis de Contenido', esto es, considerando categorías pre-establecidas y categorías emergentes. Se utilizó el procedimiento estándar, el que se articula en torno a la técnica general de codificación, tal como se detalla a continuación (Navarro & Díaz, 1995):

1 Establecer las unidades básicas de relevancia propuestas por el investigador según los objetivos del estudio.
2 Identificar conceptos emergentes en el discurso de los informantes.
3 Agrupar los conceptos según afinidad de contenidos en subcategorías y categorías. Se entiende que las categorías deben ser exhaustivas y mutuamente excluyentes.
4 Tras la fase de categorización, se inicia la fase interpretativa e inferencial de la investigación.

La validación de los datos obtenidos se efectuó a través del permanente contraste con el marco teórico del estudio y por medio de la triangulación de investigadores, tanto en la fase de recolección de datos como en la de análisis. En ambas etapas, las actividades fueron realizadas por parejas de investigadores.

Resultados

Ideas y creencias legitimadoras de la violencia

Desde la perspectiva del equipo investigador interesaba identificar aquellas ideas y creencias sostenidas por los participantes del estudio que legitimaban el uso de la violencia, especialmente, en lo referido a maltrato infantil y abuso sexual.

En la literatura especializada tales creencias aparecen descritas como teorías explicativas sustentadas por las personas que participan en circuitos violentos y que funcionan como argumentos que justifican esas prácticas violentas (Ravazolla, 1997). Otros autores, consistentemente con el Modelo Ecológico de Brofenbrenner (1987), señalan que estas creencias tienen un carácter normativo, vale decir, están pautadas desde el marco cultural o social. Puesto en otras palabras, estas creencias especifican conductas socialmente aceptadas y operan como autorreguladoras del comportamiento (Huessmann & Guerra, 1997; Paschall & Flewelling, 1997).

En la investigación realizada, fue interesante notar que tanto los adultos como los niños y niñas, reconocen la existencia de un grado de violencia inherente a las relaciones de crianza y/o educativas. En la medida que estas prácticas son semantizadas como un ejercicio "necesario", correctivo y no como acciones violentas en sí, se inscriben dentro de las creencias que legitiman el uso de la violencia. Las siguientes frases de los participantes en el estudio pueden ilustrar esta creencia legitimadora de maltrato infantil:

Tabla 1
Población objetivo, N° de informantes y técnicas de recolección de información utilizadas.

Población Objetivo	N° de Informantes	Técnica de Recolección de Información
Directores de Escuelas Básicas y de Centros de Atención Preescolar	4	4 entrevistas individuales semi-estructuradas
Profesores	12	2 grupos focales
Auxiliares de Párvulos	11	1 grupo focal
Representantes de Apoderados	10	1 grupo focal
Niños 1° básico	20	2 grupos focales
Niños 4° básico	20	2 grupos focales
Niños 6° básico	20	2 grupos focales
TOTAL	97	10 grupos focales 4 entrevistas individuales

"Yo he escuchado cómo (los apoderados) le dicen a las tías 'oiga tía, mano dura no más con este cabro'. Y ni ellos ni las tías perciben la cosa tremenda que están desatando con esto ... están autorizando el maltrato" (directora)

"Entonces yo encuentro que es responsabilidad del apoderado que los hijos se porten mal y que los profesores sean agresivos con ellos, porque a mi modo de ver es que los profesores son como los segundos padres, ellos le están enseñando lo que uno también les puede enseñar a ellos" (Representante de Apoderados)

"Es que cuando los niños son muy alterables y hacen desorden en la sala, la señorita también se desespera (P) Nos puede tirar las mechas" (niño, 4° básico)

"cuando se portan mal, cuando quiebran algo, cuando sales sin permiso y la mamá se preocupa que los pueden atropellar. Con los castigos capaz que algunos aprenden, pero capaz que a lo mejor se pongan más desobedientes todavía" (niña, 4° básico)

"(a los niños se les puede pegar) cuando hacen rabiar a la profesora" (niña, 6° básico)

"a veces los profesores no tienen la culpa, la tienen los alumnos... porque a veces sacan de quicio a los profesores, tienen harta paciencia y los profesores les aguantan varias veces, pero los alumnos no tratan de portarse mejor por eso les faltan el respeto" (niña, 6° básico)

"a veces los papás los castigan por nuestro bien, por hacernos bien, para portarnos más bien de repente los castigan por hacer un bien con ellos o por algo malo que hacen" (niña, 6° básico)

Con todo, niños y adultos difieren en el grado de explicitación de tales creencias legitimadoras de maltrato infantil: los adultos las sostienen de un modo mucho más implícito y velado en su discurso que los niños.

Para los adultos, entonces, la aplicación de violencia sería legitima y no asimilable a maltrato infantil en las siguientes condiciones:

- Si no deja huellas: *"Pero de darle un palmetazo a un niño, eso no es maltrato."* (Representante de Apoderados). *"Yo maltrato a mis hijos de otra manera, yo les hablo. Y ¿sabe qué?... me da resultado"* (Representante de Apoderados)
- Si tiene una intención correctiva: *"Si una niña mía me falta el respeto, yo le doy un charchaso y eso no es agresividad, es un respeto hacia la madre o al padre"* (Representante de Apoderados)
- Si dadas las características del niño, la violencia es la "última" alternativa para "normalizarlo": *"Lo que yo he visto es que el niño que es santito en la casa, es muy distinto en el colegio"* (Representante de Apoderados). *"Tienen dos personalidades los niños"* (Representante de Apoderados)
- Si el ejercicio de la violencia es acompañado de explicitación de causa por parte del agresor.

También los adultos dan explicaciones causales de la violencia ejercida sobre los niños que, sin constituir creencias legitimadoras, bordean la atenuación de responsabilidad en el ejercicio de tales conductas. Dicho de otro modo, bajo determinadas circunstancias no quedaría otra alternativa de acción con los niños, aún cuando eso se oponga a los principios sostenidos por la persona. Tales atribuciones causales se relacionan fundamentalmente:

- Con características del niño: su incontrolabilidad y falta de acatamiento a las normas impuestas por el adulto: *"incluso la mamá lo trae de la oreja de lo terrible que es"* (Auxiliar de Párvulos)
- Con carencia de estrategias educativas y/o priorización cultural del golpe como medida disciplinaria: *"¿Qué debería hacer yo, qué tengo que inventar para que no sigan y que sean respetuosos, obedezcan y que no esté el golpe?"* (Representante de Apoderados)
- Con factores contextuales como condiciones de drogadicción y/o mala constitución familiar: *"son familias mal constituidas: mamá separada, con un padre que es drogadicto. Y llega Pedro, Juan y Diego a su casa, entonces, la niña siempre está en riesgo de ser abusada"* (Auxiliar de Párvulos)

Como se señalara anteriormente, los niños son mucho más explícitos que los adultos a la hora de comunicar creencias que justifican los malos tratos que reciben por parte de los adultos. Por cierto aquí hay que hacer aquí una salvedad, puesto que tales creencias aparecen sólo en los niños de 4° y 6° básico. Los más pequeños –los alumnos de 1° básico– rechazan de plano toda explicación que legitime el maltrato infantil.

Entonces, para los niños mayores el maltrato recibido por parte de un adulto no es violencia cuando:

- Es una respuesta a la transgresión de límites impuestos por el adulto que cierto tipo de niños realizan. Tales límites, por lo demás, no son considerados arbitrarios, sino razonables: *"robar, hacer desorden, pelear, tirar las mesas lejos. Entonces tiene derecho porque la sala es de ella, ella ordena, ella da los materiales y nosotros los botamos"* (niño, 4° básico)

- El grado de intensidad del castigo no es muy alto: *"los profesores tienen derecho a tirarnos el pelo, a mandarnos un palmazo, a castigar... pero no nos pueden andar pegando fuerte"* (niño, 4° básico)

Ahora bien, los niños establecen una distinción importante respecto a la legitimidad del maltrato recibido. Sólo quienes tienen un lazo de consanguinidad con ellos tienen derecho a maltratarlos. Este hallazgo es consistente con lo que Barudy (1998) describe como creencias de 'propiedad'. Tal idea aparece cuando los niños y niñas deslegitiman explícitamente el maltrato escolar: los profesores no pueden hacer algo que por derecho sólo pueden hacer los padres (dar de golpes):

"Eso lo tienen que hacer nuestros padres, los profesores no" (niño, 4°básico)

"Los profesores no tienen derecho a pegarles. Los papás por ejemplo, uno come de la mano de ellos, los crían, les compran ropa y uno tiene que pagarles con lo mismo, no portándose mal en el colegio, sacándose buenas notas, todo eso, portándose bien, por eso que es distinto" (niño, 4° básico)

"los papás son autorizados para pegarles, porque son los papás" (niña, 4° básico)

También los niños y niñas plantean explicaciones causales del maltrato recibido, las que impresionan como atenuantes de la acción del adulto: ello tal vez les ayude a hacer aceptable que quién dice amar es el mismo que daña. Las explicaciones causales que mencionan son:

- Experiencias infantiles de maltrato de los padres o algún déficit de estos (consumo de alcohol o drogas por parte de los padres): *"los papás cuando eran chicos los trataban mal y después tratan mal a sus hijos"* (niña, 6° básico)
- Pérdida de control de los adultos por factores de estrés: *"las mamás cuando maltratan a sus hijos es porque las mamás están locas, tienen alguna enfermedad y se desesperan con sus hijos, se desahogan"* (niña, 6° básico)

Es interesante notar una diferencia de género en los hallazgos. En términos de frecuencia, los niños varones aparecen menos propensos a sostener creencias que legitimen el maltrato infantil. Las niñas, por su parte, se muestran más «empáticas" con el adulto que ejerce violencia que sus compañeros varones, como si frente al mismo acto, las niñas comprendieran y los niños se rebelaran:

"(pegan las mamás) porque ellas sufren, porque si nos pasa algo, ellas van a ser las responsables" (niña, 4° básico)

Finalmente, en lo referido a creencias legitimadoras del abuso sexual, puede mencionarse el papel indirecto pero potente que ejercen las creencias que sostienen algunos adultos relativas a características de los niños. En efecto, algunos sostienen que los niños son naturalmente manipuladores y fantasiosos, por tanto tienden a falsear la información para obtener algún beneficio o evitar una sanción. De este modo, cuando se devela un caso de abuso o maltrato, la versión del adulto (victimario) tiene mayor credibilidad que la de niño (víctima) ante los ojos del adulto que juzga la situación. Esto coincide con lo que Barudy (1998) ha denominado 'cultura adultista':

"No creo mucho cuando acusan a un profesor de abuso sexual. Este año tuvimos un profesor con problemas de salud (mental) con 'Cambio de Actividad'... este profesor hizo un reemplazo de un día a otra profesora que se enfermó y al otro día llegó la mamá muy enojada de que el profesor le había dado dulces, le había hecho cariño, le había dicho no sé que cosas. Entonces yo le dije 'pero si el profesor estuvo un rato, señora'... terminamos en el juzgado... y resultó que la señora ya había estado en dos colegios anteriormente este año, y allá también había acusado a un auxiliar de haber abusado del niño" (directora)

"los niños son tan manejados, tan fácil de ser manejados por los padres, que son capaces de decir muchas cosas...a base de la mala interpretación de la familia porque una persona o un profesor le haga cariño a un niño, lo interpretan de una forma diferente" (profesor)

Otra forma de legitimar el abuso sexual, o al menos de invisibilizarlo, refiere a la convicción de algunos adultos según la cual sólo puede hablarse de abuso cuando no hay consentimiento por parte de la víctima. Por consiguiente, la niña o el niño que se "adaptan" o acostumbran a esta situación, pierden su condición de víctima:

"pero ya la niña se acostumbró a tener relaciones con su papá, ya no es una violación" (Representante de Apoderados)

"yo digo que la violación es cuando la toman a la fuerza, pero cuando ya es costumbre no es violación" (Representante de Apoderados)

Sostener esta creencia implica desconocer la sutileza de los procesos de seducción y silenciamiento que se han descrito para explicar la interacción abusiva (Barudy, 1998, 1999; Perrone & Nannini, 1997).

Dominio de Contenidos

Las definiciones de abuso sexual y maltrato infantil que manejan tanto los apoderados como los agentes educativos son de tal amplitud que resultan poco operativas para facilitar la pesquisa de casos e intervenir. El nivel de conocimientos que manejan los agentes educativos resulta bastante heterogéneo.

En el caso del maltrato infantil, la mayoría de los adultos distinguen dos grandes categorías; el maltrato físico y el maltrato psicológico, mencionando muy tangencialmente la negligencia y el abandono. Por su parte, los niños de distintas edades homologan maltrato infantil a golpes arbitrarios y/o de gran intensidad:

"cuando uno se porta mal, entonces les da nervios, entonces nos pegan con cualquier cosa que pillan a su alrededor, aunque sea con un cinturón con hebilla. Y después nos dejan todos moreteados. Al otro día no sabe, nos dicen 'discúlpame' y todo eso" (niño, 4° básico)

"llega y le pega no más, porque dijo algo y el niño no alcanzó a escuchar; llega y les pega. Eso es maltrato infantil" (niño, 6° básico)

Los adultos reconocen el abuso sexual como un fenómeno que incluye un amplio rango de conductas sexuales, enfatizando el tocar indebidamente el cuerpo de un niño e insinuando implícitamente la idea de proceso. En los niños llama la atención la influencia de la variable edad y género en el conocimiento acerca de este tema. Es así como, los niños y niñas de primero básico desconocen por completo el significado del término, a diferencia de los niños mayores. Los varones de todas las edades igualan abuso sexual a violación. Las niñas, en cambio, a medida que avanzan en edad complejizan su acercamiento al tema y asocian abuso sexual con contacto físico transgresor de la propia intimidad. Para las niñas de 4° básico, por ejemplo, constituye abuso toda acción táctil o visual asociada a lo sexual, sobre sus cuerpos, más que con lo no voluntario de la participación del infante:

"el profe... ahora salen que a todas las niñas las anda tocando"

"a una compañera le tocó las piernas"

"a ella la de pelo corto le tocó las tetas"

"le dijo a unas niñitas del curso de ellas que se bajara de aquí para abajo y de aquí para arriba"

"(abuso sexual) es cuando alguien quiere tocarle algo a una niña"

"la señora se quedó en puro sostén (en el consultorio) y el doctor le tocaba los puros pechos"

"mi compañera bajó de la micro entonces un hombre desconocido le tocó la vagina y entonces ella lo rasguñó"

"a una compañera la vimos y ella se dejaba (tocar)"

"también se la pueden violar"... "o decirle sácate la ropa"

"yo creo que es cuando los manosean, nos tocan por donde uno no quiere, y porque a veces como nosotros somos más chicos, no tenemos la capacidad de defendernos." (niña, 6° básico)

"fuimos a un cumpleaños y el caballero se acostó conmigo así y yo lo sentí dormida me empezó a manosear y de repente siento que me empiezan a tocar por la guata y yo digo mi papá y digo no porque mi papá nunca me hace eso poh!....le grite a mi mamá y salió corriendo para la otra cama y se hizo como que no estaba haciendo nada y le dije a mi mamá y entre todas mis tías le pegaron. Mi papi no supo..." (niña, 6° básico)

Generalmente, las niñas perciben este abuso ligado con maniobras del abusador que se orientan a lograr su objetivo:

"a ella fue a la que le dio un regalo el profe"... "le regala monedas" (niña, 4° básico)

"echa a los hombres de la sala y se queda con las niñas, trata de castigarlos" (niña, 4° básico)

"un tío me dijo vamos al centro a comprar muñecas, pero en el auto yo le dije ya, pero me dijo no le digai a nadie entonces le dije no voy" (niña, 4° básico)

"(el abusador)... va como enajenando, que 'vamos a comprar esto...' y les puede hacer algo después, de repente las puede llevar para la casa" (niña, 4° básico)

Respecto a los mitos acerca del abuso, destaca en los adultos la culpabilización de las madres y la tendencia a asociar el fenómeno prioritariamente con condiciones relacionadas con la extrema pobreza: hacinamiento, delincuencia, drogadicción y alcoholismo. En los niños, en cambio, destaca la percepción de los abusadores como portadores de trastornos o estados psicológicos alterados por efecto de sustancias:

"uno no saca nada con trabajar tanto si la mamá a veces lo sabe y lo tapa, protege al marido" (Representante de Apoderados)

"yo entiendo que hay mucho temor, porque mal que mal se entiende que el que viola va a ser juzgado por la justicia, eso se maneja, las mamás manejan esa información" (profesora)

"que el compañero que tienen (las madres) es drogadicto o alcohólico" (profesora)

"hay una problemática social tan grande que todos viven hacinados, hay violencia, hay malos tratos a los niños, hay agresión sexual a los niños" (profesora)

"(el abuso sexual es más frecuente) en la casa del pobre... porque duermen todos juntos, en extrema pobreza, se ve hacinamiento" (Representante de Apoderados)

"están durmiendo todos en la misma pieza, entonces es algo como más normal...es como una cosa más familiar, para ellos no es una violación, no es un abuso" (profesora)

"(los abusadores sexuales) son ...los volados... los ladrones...los papás (P) cuando están curados" (niños, 1° básico)

Finalmente, cabe señalar que la mayoría de los niños se responsabiliza de su autoprotección respecto al maltrato y al abuso, apareciendo el rol protector de los adultos mencionado con menor frecuencia. Esto podría responder a elementos de socialización y, en el caso especifico del abuso sexual, a la forma en que se han diseñado las campañas de prevención, las cuales se dirigen fundamentalmente a los niños:

"no hay que hacerles caso a los hombres, cuando te dicen vamos a comprar dulces, no eso no" (niño, 4° básico)

"no mandarse a cambiar en la noche que es más peligroso" (niño, 4° básico)

Diagnóstico de la Realidad

En general se puede observar una tendencia en los adultos –padres y profesores– a visualizar con mayor facilidad las expresiones de violencia en los contextos en que ellos no son protagonistas (atribución cruzada de culpas). Es así como desde la perspectiva de los profesores existiría una alta incidencia de maltrato, y fundamentalmente de tipo físico, al interior de las familias. A su vez, y desde la perspectiva de los apoderados, en la escuela una práctica usual sería el maltrato psicológico hacia los alumnos expresado por ejemplo, en discriminación, burlas e ironías:

"maltrato pienso que tiene que haber en nuestro medio, te lo digo porque en niveles sociales bajos, los padres no saben como cambiar la conducta de un niño y lo hacen con golpes, cosa que no está permitida" (profesor)

"y nosotros algunas veces, sin darnos cuenta, como que gritamos demasiado" "encuentro un abuso decirles sobrenombres...que yo sepa que a él le molesta eso y yo se lo haga, considero que es un abuso, y a veces nosotros caemos" (profesor)

"El porcentaje más alto es el maltrato psicológico que muchas veces parte con la escuela" (Representante de Apoderados)

"Desmerecen mucho al niño, entonces le dicen: tu soy flojo, soy hediondo, tenís las orejas de paila, que tenís las patas chuecas, que soy mongólico, que soy aturdido, que soy mapuche, etc." (Representante de Apoderados)

"Es un acoso psicológico que se da desde que el niño empieza en el Pre-Kinder" (Representante de Apoderados)

Por otra parte, desde la percepción de los niños existirían tratos violentos tanto en el ámbito familiar como en el escolar, y en ambos casos se trataría de agresiones físicas de los adultos hacia los niños. Destaca el hecho que en el caso de los niños varones de cuarto y sexto básico, aparece también la vivencia de ser víctimas de maltrato psicológico por parte de los adultos –padres y profesores–.

"(el profesor) nos hace así (coscacho) pero no tan fuerte o nos tiran el pelo" (niña, 4° básico)

"a él no lo castigó, pero como era tan desordenado, le pegó, fuerte, así, le tiró la mesa le pegó patá, lo echó pa' fuera, lo pescaba como un pajarito así, lo pescó y lo echo pa' fuera" (niña, 4° básico)

"el profesor de religión agarró al C. de acá, no lo deja respirar, casi lo ahorcó" (niña, 4° básico)

"o él mismo (profesor) nos pega, fuerte (...) pero no tan fuerte, a los hombres si que les pega fuerte" (niña, 4° básico)

"le pegaba con regla" (niña, 4° básico)

"el profe de física nos pasa el libro y nos dice: péguense ustedes mismos" (niña, 4° básico)

"les pegan coscachos y le tiran las patillas y lo castigan, y lo echan para adelante" (niño, 6° básico)

"diciéndole garabatos, porque duele más que pegarle" (niño, 6° básico)

Además los niños perciben encontrarse en un contexto relacional violento entre pares donde las agresiones físicas de distintos tipos están incorporadas al trato cotidiano:

"Nosotros cuando estamos jugando con los cabros de 5° y 6°, nos van a pegar y nosotros nos empezamos a defender bien y ahí a él le dicen, le dicen Rulito y a él le da furia y le empieza a pegar a todos los cabros" (niño, 4° básico)

"Un niñito estaba jugando a las bolitas con otro y uno se picó porque se las ganaron todas, y se picó y le pegó a otro con una piedra, se la tiró en la

cabeza y le empezó a salir una cuestión verde aquí" (niño, 4° básico)

Asimismo resulta relevante que aquellas estrategias de manejo por parte de los adultos percibidas por los niños como no violentas, se refieren principalmente a la implementación de "castigos" con carácter coercitivo:

"no nos dejan salir a recreo" (niña, 4° básico)

"nos deja parados delante de la pizarra con los brazos arriba" (niña, 4° básico)

Respecto al manejo que se realizaría al interior de las escuelas puede distinguirse el enfrentamiento de expresiones violentas por parte de los niños en el ámbito escolar y aquel relativo a la pesquisa de maltrato intrafamiliar hacia los niños.

En relación a la moderación de las conductas violentas por parte de los niños que se dan en el contexto escolar aparece la tendencia a implementar estrategias inespecíficas, es decir, equivalentes a las que se utilizan ante cualquier problema conductual, como citar apoderado, confrontar, reglamentar, etc:

"yo trato de conversar directamente con los padres del niño y, bueno, tratar de llegar a algún acuerdo. Tratar de demostrarles que existen otros mecanismos, que no sea la agresión al niño" (director)

"aquí con los colegas usamos el sistema de 'puertas abiertas': uno está conversando en la oficina y entra una niñita y dice 'Hola Dire'"; "los enfrentamos conversando de hombre a hombre... es decir, nosotros creemos que hablando seriamente con los muchachos, dándoles un poco de confianza también, hemos logrado más que con el asunto de suspensión, llamada de apoderado y todas esas cosas" (director)

Por otra parte, respecto a la detección de víctimas de violencia, los adultos miembros del sistema escolar parecen manejar indicadores que les hacen presumir la existencia de niños maltratados, sin embargo expresan dificultades a la hora de enfrentar tales pesquisas.

Enfrentados a la detección de niños víctimas de maltrato y abuso sexual tienden más bien a implementar procedimientos inespecíficos, que incluyen la confrontación de niños y adultos, y la persuasión y concientización de los adultos, además del uso de algunas estrategias que si bien pueden considerarse como específicas no se encuentran institucionalizadas como procedimientos regulares, como por ejemplo la derivación a centros de atención especializados.

Resulta sumamente relevante destacar que tanto las estrategias implementadas en relación a las conductas violentas entre los niños en el contexto escolar, como en relación a la detección de situaciones de maltrato intrafamiliar, son percibidas en su mayoría como ineficaces, ya sea porque no consiguen su objetivo directo o porque no existe un registro o seguimiento de los resultados. E incluso muchas veces sus acciones son vistas por ellos mismos como hiatrogénicas, en tanto plantean que en ocasiones lo único que logran es exponer a los niños a incluso un mayor riesgo:

"llamamos a la mamá... entonces ahí se produjo una situación bien complicada porque nos dijo que no teníamos por qué meternos" (directora)

"de repente das sugerencias de lugares donde pueden ir (las madres), que vayan y ahí se cierran, ellas necesitaban ser escuchadas nada más, no necesitaban solución en ese minuto, porque tomar ellas un camino de solución significa responsabilidad y no saben enfrentar responsabilidades" (profesora)

Del mismo modo, algunas conductas descritas en la literatura especializada como consecuencias del abuso sexual (erotización secundaria) tienden a ser atribuidas a efectos negativos de la intervención:

"yo me puse en contacto con el DEM, con el Centro de Diagnóstico y la asistente social de allá tomó el caso, conversó con la niña y la mamá, asesorándola también en cuanto a la parte legal... Pero en el fondo fue como para peor, o sea esta niña dejó de ser niña y pasó a ser mujer, esa es la verdad." "fue para peor la denuncia porque el apoderado se fue" (director)

Necesidades percibidas para mejorar el enfrentamiento de la escuela y centros de atención preescolar

Los agentes educativos en su conjunto plantean como central la necesidad de fortalecer sus habilidades para intervenir más eficazmente y con menores riesgos en los casos de violencia. Los requerimientos que explicitan se refieren principalmente a la pesquisa de casos, mejorando el manejo de indicadores para la detección, así como a estrategias más específicas de intervención, aumentando por ejemplo, el conocimiento de las vías de derivación:

"tener claro, por ejemplo, a donde poder derivar ante un abuso sexual o un maltrato, que no sea solamente un carabinero, sino alguien que los pueda ayudar realmente, que sancione el hecho" (profesora)

En la línea de lo anterior, desde el sistema escolar se plantea a su vez la necesidad de fortalecer las relaciones con las redes comunitarias especializadas en la intervención, pues describen que la mayoría de los contactos que en la actualidad sostienen son más bien de carácter informal, lo que no permite un real trabajo en conjunto que beneficie a las víctimas:

"ese centro de diagnóstico tendría que ser beneficio para la comuna...que atiendan efectivamente a los niños y nos de herramientas para seguir trabajando con ellos" (profesora)

"nosotros tenemos un centro de diagnóstico, pero se limita a hacer diagnóstico y ahí queda" (profesora)

Destaca el hecho que en general los adultos –educadores y representantes de apoderados– concuerdan al enfatizar la necesidad de aprender estrategias y pautas disciplinarias alternativas al golpe y la descalificación. Por otra parte, la totalidad de los adultos involucrados plantean la importancia de contar con materiales didácticos adecuados para el trabajo con los padres y los niños. Con respecto al trabajo con los padres destacan también la necesidad de mejorar las estrategias de convocatoria de padres y apoderados:

"si entregaran, por ejemplo, diapositivas, algo llamativo que se les fuera explicando en forma visual al apoderado" "yo encuentro que el vídeo es un documento y un vídeo considero que llega más, es mejor recibido" "entregar documentación" "a mí me interesaría material, para interiorizarme más sobre esto y poder entregarles a ellos algún conocimiento, como prepararlos a los niños" "materiales para nosotros, para entregarles a ellos, recibir material de buena calidad que ellos no tienen" (profesor)

Hallazgos no contemplados en el diseño original de la evaluación

Durante la evaluación se pudo apreciar algunos efectos 'secundarios' de las campañas preventivas contra la Violencia Intrafamiliar que se han implementado en los últimos años a partir de iniciativas gubernamentales o de organizaciones internacionales:

- Pérdida o alteraciones en el ejercicio de la dominancia por parte de los adultos como consecuencia del debilitamiento de su rol normativo y la falta de propuesta de estrategias alternativas a la violencia para desempeñar esta función de la crianza (ver Barudy, 1999):

"Los niños lo interpretaron mal porque es como que quieren más, ellos quieren hacer lo que ellos quieren, para mí hay más niños abandonados sin protección, porque creen que se mandan solos" (Representante de Apoderados)

"El niño tiene derechos, pero a la vez también el niño tiene que tener una responsabilidad, lo que no les enseñaron son los deberes que tienen que tener con los padres, respetarlos a los padres" (Representante de Apoderados)

"Hay problemas porque en la tele dieron a mostrar que hay protección para los niños ¿cierto? Pero no les explicaron a los niños que tienen que respetar, entonces a ellos uno no puede ni siquiera darles un grito" (Representante de Apoderados)

- Sobredetección de situaciones de maltrato dada la 'hipersensibilización' que ocasiona la forma como los medios de comunicación de masas han tendido a tratar el problema:

"El carabinero tenía ganas de llevarme, pensaba que le había pegado al niño en la calle y yo le preguntaba al niño dile, ¿te pegué o no?" (Representante de Apoderados)

"Yo le dije "se cayó así" y el doctor no me creía, también creyó que yo le había pegado" (Representante de Apoderados)

- El reconocimiento del niño como sujeto de derecho ha sido entendido por algunos como la 'capacidad adquirida' por el niño víctima de regular, detener y/o denunciar al agresor:

"hay que tratar que los pequeños sean capaces de denunciar no más, que sean capaces de hablar, que no tengan miedo..." "ellos también ahora tienen la posibilidad de denunciar, ellos también pueden hablar, también pueden conversar con nosotros. Y no sólo con nosotros, pueden conversar con quién quieran, si el niño tiene ahora todas las posibilidades para poder expresar lo que siente" (directora)

Desde el modelo teórico propuesto por Barudy (1998) y Ravazzolla (1997) para entender el funcionamiento de los sistemas abusivos, los únicos que estarían en condiciones para romper la ley de silenciamiento que el abusador impone a la víctima serían los terceros, vale decir, todos aquellos operadores sociales que están en contacto con la persona abusada: educadores, médicos, abogados, psicólogos, etc. En consecuencia, si estos operadores infieren que a partir del relevamiento de los derechos del niño, los menores en situación de víctima ahora están en condiciones de detener el abuso y la violencia, no están haciendo otra cosa que perpetuar la existencia de estos sistemas abusivos al asumir la postura de testigos silenciosos.

Un segundo hallazgo emergente en la evaluación, refiere a la problemática situación que se genera con aquellos profesores detectados como agresores o abusadores al interior de las escuelas. Este problema deviene, en parte, de la situación contractual que regula el ejercicio docente en el sistema municipal.

En efecto, la inamovilidad por estatuto docente que otorga garantías de estabilidad laboral al profesor municipal, en el caso específico de los docentes identificados como agresores y/o abusadores en la escuela, lejos de contribuir a la resolución del problema lo acrecienta. Esto porque la *'Modificación de Actividades'* del profesor/a muchas veces sólo significa su traslado temporal a otros establecimientos de la comuna. Al no ofrecerle alternativas de ayuda efectivas (como podría ser su inclusión en terapia psicológica, por ejemplo) el traslado de colegio simplemente provoca un 'efecto difusor' de la problemática de abuso o maltrato hacia las otras escuelas a las que llega el docente.

Por último, aparece información importante respecto a la relación entre violencia, riesgos laborales y desgaste profesional del docente (burn out). Algunos profesores participantes en la evaluación señalan el temor persistente que les produce trabajar en contextos de violencia pervasiva, en tanto otros acentúan su condición de víctimas de la violencia institucional:

"aquí el fin de semana hay acción, hay acción sangrienta" (profesor)

"un colega le llamó la atención a un muchacho... llegó un tío que venía a agredirlo, hubo que esconder al profesor" (profesora)

"nosotras también somos agredidas... por los niños, los apoderados e incluso hasta por nuestras autoridades" (profesora)

"en el centro ha habido mucha rotación de personal ... este año yo soy la tercer directora del centro, las tías son muy buenas para las licencias, entonces eso incide para que haya rotación de personal... porque yo siento que las tías no están trabajando a gusto" (directora)

"eso también las hace ser violentas (a las tías) ... dicen 'es que trabajamos tanto y ganamos tan poco'. Cuando van a almorzar y el almuerzo que reciben es exactamente igual al de los niños, no es una alimentación para adultos ... y eso hace que las tías sientan que no las valoran, que no son importantes" (directora)

También se menciona el riesgo de ser -injustamente- acusado/a de maltrato y/o abuso de un niño:

"tú dejas a un alumno castigado, por ejemplo, no lo dejas salir a recreo, te pueden acusar de abuso" (profesor)

"es una preocupación que yo tengo porque se ficha a un profesor públicamente – a veces, hasta por televisión – el profesor queda destituido de su cargo, está recién comenzando la investigación y ya se armó toda una historia porque a la TV le gusta toda esa cuestión sensacionalista... y yo me pregunto: este profesor sale exonerado y no tiene ninguna culpa y después... ¿quién desmiente eso en televisión?" (directora)

Para sintetizar la evidencia aportada por este estudio se puede decir que tanto los niños mayores (4° y 6° básico) como los adultos que integran la comunidad educativa sostienen creencias legitimadoras del maltrato infantil y del abuso sexual; sin embargo ambos grupos difieren en el grado de explicitación de dichas creencias y en el caso de los niños, se registran algunas diferencias de género. En los niños de 1° básico no se aprecian creencias de esta naturaleza.

Respecto al dominio de contenidos, las definiciones de abuso sexual y maltrato infantil que manejan los adultos resultan amplias, pero poco operativas para la detección, primer apoyo y derivación de víctimas. Los niños, por su parte, difieren en el nivel y cantidad de conocimiento que manejan según la edad y el género. De esta forma, las niñas mayores (4° y 6° básico) son quienes manejan más información, particularmente en lo referido a abuso sexual. Cabe también consignar que el tópico 'abuso sexual' es donde se encuentra mayor desconocimiento e información errada, tanto en adultos como en niños.

En cuanto a 'diagnóstico de la realidad', entre los adultos participantes se aprecia atribución cruzada de culpas, esto es, los profesores plantean que el problema de la violencia se origina y manifiesta principalmente en la casa; mientras que los apoderados responsabilizan a los docentes como los principales maltratadores. Los niños se perciben a sí mismo como víctimas de maltrato tanto en la casa como en la escuela. En este último contexto, describen ser víctimas tanto de algunos adultos de la comunidad escolar como de sus pares.

En el apartado 'necesidades percibidas para mejorar enfrentamiento', los adultos formulan la necesidad de manejar indicadores que les faciliten la pesquisa, primer apoyo y derivación de niños víctima. Además, señalan la necesidad de fortalecer relaciones con redes comunitarias especializadas, aprender pautas disciplinarias alternativas al golpe y la descalificación y contar con material didáctico para instruir a los niños en estrategias no violentas de resolución de conflictos.

Finalmente, en el apartado 'hallazgos emergentes' se aprecian algunos efectos secundarios de las campañas de sensibilización contra el maltrato infantil realizadas en Chile los últimos años. Se analiza la situación dentro del sistema de profesores identificados como agresores o abusadores y se reporta la relación encontrada entre violencia, riesgos laborales y desgaste profesional del docente.

Discusión

Implicancias para la intervención

Considerando que la escuela ha sido definida como la institución social encargada de reproducir los valores y creencias culturales, vale decir, ideologías dominantes; resulta oportuno concluir que toda intervención dirigida a prevenir la aparición de la violencia en la escuela debiera incorporar estrategias destinadas a reflexionar críticamente acerca de las creencias legitimadoras de la violencia. Ello bajo el entendido que estas creencias son transmitidas a los estudiantes, contribuyendo así a crear subjetividades en que la violencia se anida y reproduce.

En lo relativo a este componente ideológico de la violencia (creencias legitimadoras) conviene aventurar algunas explicaciones que pueden estar dando cuenta de los hallazgos de este estudio. Por lo pronto, la presencia sólo implícita de creencias legitimadoras del maltrato infantil en el discurso adulto bien puede deberse a que -producto de las campañas de sensibilización y prevención realizadas por los medios de comunicación en los últimos años- las personas ya no exponen en público creencias de este tipo (porque no es 'políticamente correcto'), aunque sigan sosteniéndolas en su fuero interno.

Lo anterior, sin embargo, no debe inducir a desconocer otra posible explicación: los adultos pueden estar genuinamente convencidos -que dado el fin, intensidad y consecuencias de determinadas prácticas disciplinarias- no se está ejerciendo maltrato y por tanto no se ejerce violencia.

Desde la perspectiva de los niños, que la legitimación de la violencia sólo aparezca en los niños de 4° y 6° básico, no así en los más pequeños, puede responder a que a mayor edad, mayor internalización de los métodos de crianza punitivos ejercidos por el mundo adulto. Así, la creencia legitimadora constituiría un intento de hacer comprensible una realidad cotidiana, pero dolorosa de asimilar.

El hecho que los varones que participaron en el estudio tiendan en su mayoría a no legitimar la violencia en las relaciones con sus padres y profesores puede atribuirse a: (1) que poseen mayor conciencia de derechos (2) están más concientes de los efectos negativos de la violencia o (3) porque perciben intuitivamente formas alternativas de sanción, aún cuando no sean capaces de precisarlas.

Esta mayor conciencia que poseerían los niños varones respecto a sus derechos o consecuencias negativas del maltrato puede ser relacionada con datos epidemiológicos que señala a los niños como víctimas de malos tratos con mayor frecuencia que las niñas. En ello se presume que la conducta manifiestamente más inquieta de los varones, los vuelve más visibles para el adulto a cargo y por tanto, los expone más al riesgo de ser golpeados o maltratados verbalmente. Por otra parte, estas diferencias en la lectura e interpretación de los malos tratos recibidos que hacen niños y niñas, bien podrían deberse a la socialización de género que recibe cada quién, lo que redunda en modos diferentes de percibir y apreciar la realidad.

Ahora bien, de los resultados que aparecen agrupados bajo las categorías 'dominio de contenidos', 'diagnóstico de realidad', 'necesidades percibidas' y 'hallazgos emergentes' se pueden delinear otras conclusiones que revisten interés para el diseño de intervenciones en este nivel. Dentro de éstas, aparece una necesidad muy sentida por los agentes educativos: la de recibir mejor preparación para desempeñar las funciones encomendadas a la hora de prevenir manifestaciones de violencia en sus aulas o de acoger a alumnos que han sido víctimas de maltrato y abusos en sus hogares. Esto significa, en concreto, ofrecer perfeccionamiento docente en estos tópicos (especialmente en lo referido abuso sexual de menores que parece ser una problemática donde abundan mitos y desinformación entre los agentes educativos) y contar con material didáctico que les permita desarrollar en sus alumnos destrezas para resolver conflictos de maneras no violentas, así como prevenir el abuso sexual. En el diseño de estas intervenciones será gravitante contemplar estrategias tendientes a fortalecer los vínculos de las escuelas con los recursos comunitarios especializados en la atención de víctimas de la violencia, de manera que puedan contar con canales operativos de derivación cuando se trate de intervenir a nivel secundario o terciario.

Consideraciones éticas y epistemológicas: Reflexiones del equipo investigador

Al finalizar este artículo puede resultar interesante compartir algunas reflexiones desarrolladas al interior del equipo durante el curso de la investigación y que –eventualmente– pueden iluminar las praxis y discusiones de otros dedicados a la misma labor.

Varios de los dilemas presentados en el curso del estudio derivan de la tensión permanente entre el rol de clínico y de investigador que debían conciliar los miembros del equipo a cargo. No es un dato menor comentar que gran parte del equipo provenía de la tradición clínica con una larga experiencia en intervenciones y capacitaciones a operadores sociales en el tema de la violencia. Ello se tradujo en cierta incomodidad con la distancia que debe guardar el investigador sobre el fenómeno estudiado, por cuanto les significó sentirse testigos silenciosos, y por tanto cómplices, de los relatos violentos que escuchaban. Dicho de otro modo, la neutralidad que debían (o sentían que debían) mantener como investigadores les negaba la posibilidad de realizar intervenciones 'in situ' a medida que los participantes de los focus dejaban entrever creencias, mitos o prácticas violentas.

El registro de este malestar, llevó al equipo a deliberar y constatar dos hechos importantes. El primero se relaciona con consideraciones epistemológicas y deja en evidencia la primacía que sigue ocupando la tradición positivista o post-positivista en nuestra forma de construir conocimientos en ciencias sociales. Ello implicó que varios no se apropiaran debidamente de los supuestos teóricos del paradigma cualitativo ni de las técnicas empleadas, tendiendo a usar los focus de un modo 'purista' y 'neutral'. Ambas son pretensiones más propias de la investigación cuantitativa.

La segunda constatación remite a consideraciones ideológicas y éticas sostenidas por el equipo, es decir, a los resguardos que deben tomar quiénes trabajan en el tema de la violencia para evitar prácticas que reproduzcan interacciones abusivas tanto al interior del equipo como en las relaciones que se establecen con la comunidad beneficiaria. En ese sentido, la reflexión continua y una supervisión interna que "permita la circulación de experiencias y saberes" (Desatnik & Troya, 1998, p.72) hace posible clarificar sesgos (en la medida que los investigadores participan de la sociedad y comparten, en distintos grados, la misma problemática), explicitar posturas ideológicas (esto es, reconocer desde qué lugar el investigador puntúa la realidad) y garantizar mínimos de sensibilidad (sub) cultural con la comunidad estudiada.

Referencias

Arón, A. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar.* Santiago: Editorial Andrés Bello.

Arón, A. (1998). *Programa de educación para la no violencia.* Formulario de presentación. Sexto Concurso Nacional de Proyectos de Investigación y Desarrollo (FONDEF). Documento no publicado.

Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia. Ecología del maltrato infantil.* Buenos Aires: Paidós.

Barudy, J. (1999). *Maltrato infantil. Ecología social: prevención y reparación.* Santiago: Galdoc.

Brofenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

CASEN (1994). *Indicadores comunales.* Encuesta de caracterización socio-económica nacional –CASEN 1994. Ministerio de Planificación– Chile. Información en Línea: http://www.munitel.cl/achm/achmnew.html

Desatnik, O. & Troya, E. (1998). Implicaciones del investigador-interventor. En I. Castillo & I. Piper (Eds.), *Voces y ecos de violencia: Chile, El Salvador, México y Nicaragua.* Santiago de Chile: ILAS-CESOC.

Elliot, D., Hamburg, B. & Williams, K. (1998). Violence in American schools: An overview. En D. Elliot, B. Hamburg & K. Williams (Eds.), *Violence in American schools. A new perspective.* Cambridge: Cambridge University Press.

Everett, S. & Price, J. (1995). Student's perception of violence in the public schools: The MetLife Survey. *Journal of Adolescent Health,17* (6), 345 - 352.

Folch – Lyon, E. & Trost, J. (1981). Conducting focus group sessions. *Studies in Family Planning, 12* , 443 - 449.

Huessman, L. & Guerra, N. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 72* (2), 408 - 419.

Lorion, R., Chort, G. & France, C. (1998). *The Prince George's County Survey of youth experiences with pervasive violence.* Ohio: Youth Violence Prevention Team, Prince George's County Department of Health.

Morgan, D. (1998). *The focus group guidebook.* Kit 1. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Navarro, P. & Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (Capítulo 7). Madrid: Proyecto Editorial Síntesis Psicología.

Ortega, R. & Mora Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación - España,* Nº 313, 7 - 27.

Paschall, M. & Flewelling, R. (1997). Measuring intermediates outcomes of violence prevention programs targeting african american male youth: An exploratory assessment of the psychometric properties of six psychosocial measures. *Health Educational Research, 12* (1), 117 - 128.

Perrone, R. & Nannini, M. (1997). *Violencia y abusos sexuales en la familia. Un abordaje sistémico y comunicacional.* Buenos Aires: Paidós.

Ravazolla, C. (1997). *Historias infames: Los malos tratos en las relaciones.* Buenos Aires: Paidós.

Sanchez Vidal, A. (1991). Evaluación Comunitaria: necesidades y programas. En *Psicología Comunitaria* (Cap. 7). Barcelona: PPU.