

PUBLICADO EN: *Revista PSICO-LOGOS*. (pág. 5-17) *Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán*. Argentina. Año IX, N° 10. Julio de 2000.

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

SLAPAK, Sara; SAUTU, Ruth; CERVONE, Nélica; LUZZI, Ana María; MORALEJO, Natalia; PADAWER, María; RAMOS, Laura; RODRÍGUEZ NUÑEZ, María Victoria; D'ONOFRIO, María Guillermina; MARTÍNEZ MENDOZA, Ramiro

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

ABSTRACT

This paper analyses the emotional role school plays among children with violent disruptive behaviour problems. It is based on theoretical frameworks proposed by Kleinian and Post-Kleinian psychologists who discuss the socialisation functions of teachers who become identification models for children and transmit values and ideals, which may even mould their personalities. It is a result of projects carried out at the School of Psychology with the financial support of the Universidad de Buenos Aires (PS 043 - Programme 1995-97 and PT 047 and IP 008 - Programme UBACYT 1998-2000). It receives also financial support from the National Agency for the Promotion of Science and Technology (PICT 1626, Programme 1998-2000). The results indicate that the teachers lack of material and institutional support, or adequate training, to deal efficiently with children from poor conflicting families. In addition, within their own symbolic framework, these children have difficulties to accept social norms, and defy the behaviour patterns, which are alien to their own experiences. Thus school fails in its socialisation attempts to introduce these children to the models, values and beliefs of the larger society.

RESUMEN

Este trabajo analiza el papel de la escuela en la socialización de niños con problemas de conducta. Está basado en el marco teórico kleiniano y de autores postkleinianos, que considera la función socializadora de los maestros en tanto éstos devienen modelos de identificación para la transmisión de valores e ideales que moldean la personalidad. Es parte de los resultados de investigaciones desarrolladas en la Facultad de Psicología, acreditados por la Universidad de Buenos Aires (PS 043 – Programación UBACYT 1995-97 y PT 047 e IP 008 – Programación 1998-2000) y por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación Científica y Tecnológica (PICT 1626 – Programación 1998-2000). Los resultados indican que los maestros carecen del soporte material e institucional y del entrenamiento adecuado para afrontar de

manera eficiente las dificultades de los niños provenientes de familias conflictivas y empobrecidas. Se trata de niños con dificultades en la aceptación de normas sociales, que se resisten a la adopción de pautas de comportamiento, que sienten ajenas a sus propias experiencias de vida. La escuela fracasa en sus intentos de socialización y de introducción de estos niños en los modelos, valores y creencias de la sociedad.

PALABRAS CLAVE: ESCUELA – SOCIALIZACIÓN – PROBLEMAS DE CONDUCTA

INTRODUCCION

El papel de la educación en la socialización es conceptualizado por distintas disciplinas y desde diversos marcos conceptuales. El marco conceptual psicoanalítico, en particular la Teoría de las Relaciones Objetales, ha hecho aportes desarrollando conceptos relativos a la constitución de modelos de identificación secundaria que dan como resultado la instalación de valores e ideales que permiten modificaciones estructurales que enriquecen la personalidad.

Melanie Klein, a propósito de la sublimación y de la formación de símbolos había destacado, inicialmente, el papel de la escuela. Una educación dogmática provocaría la represión de las ideas y fantasías del niño, mientras que una educación no autoritaria facilitaría los procesos de desplazamiento de carga libidinal hacia nuevos objetos y la formación de sublimaciones secundarias y símbolos.

D. Meltzer, autor postkleiniano, formula el concepto de Super-Yo-Ideal, al que describe como un aspecto diferenciado del Superyo, formado por cualidades buenas e idealizadas de los objetos madre y padre, a los que se agregan introyecciones de cualidades nuevas de otras figuras de la infancia (educadores, maestros, etc.). La configuración del Super-Yo-Ideal otorga complejidad y riqueza a la vida psíquica en la medida que aporta la posibilidad de elección de “modelos”, de “héroes”, de “ídolos” secundarios a las figuras de identificación parentales.

Meltzer profundiza hipótesis freudianas que asocian las organizaciones culturales con el desarrollo de la racionalidad necesaria para el gobierno de la vida pulsional, así como la posibilidad de la transformación y el cambio de valores “inspiradores” debido a la presencia de “otros” significativos y extrafamiliares a través del proceso de socialización e inserción en la cultura. La escuela, en tal sentido es un ámbito privilegiado, tal como lo señalan también otros marcos teóricos y otras disciplinas (sociología, antropología, etc.).

Interesa examinar la actualidad de los conceptos psicoanalíticos en contextos socioculturales diversos, en particular América Latina donde el incremento de la pobreza tiene consecuencias directas en la salud y en la educación de la población, en particular en los sectores más vulnerables, entre ellos, los niños. (Kliksberg, 1997).

Con tal propósito la 2da cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires desarrolla su trabajo docente, asistencial y de investigación aplicando la Teoría de las Relaciones Objetales al contexto sociocultural actual.

En ese marco, desde 1990 funciona el Servicio de Psicología Clínica de Niños, localizado en la sede Sur de la Universidad de Buenos Aires en el Partido de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. Se brinda asistencia psicoterapéutica a niños entre 6 y 12 años, al tiempo que los adultos responsables concurren a grupos de orientación y se mantiene relación continua con las instituciones, predominantemente escuelas y

juzgados, que derivan niños para su atención.

Los motivos de derivación son problemas de conducta y de aprendizaje. Los problemas de conducta son predominantemente conductas violentas, englobadas en el concepto “tendencias antisociales de la personalidad” (Winnicott, 1956), que se corresponde con la descripción del “trastorno disocial” del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSMIV (1995): comportamientos destructivos, de oposición a normas escolares, robos, vagabundeo, agresiones verbales y físicas a maestros y compañeros, destrucción de muebles y otros elementos escolares, fugas y mentiras.

La presencia de graves problemas de conducta en ese contexto sociocultural – clase baja -, dio lugar al desarrollo de diversos proyectos disciplinarios e interdisciplinarios de investigación¹, algunos de los cuales están en curso.

En este trabajo se describen algunas de las actividades realizadas y los resultados obtenidos en la indagación referida a las características de la contención social en el ámbito escolar de niños con problemas de conducta entre los 6 y 12 años de edad. Se parte de la idea de que las falencias en esa contención, fundamentalmente en el ámbito escolar, son un componente importante en la emergencia y en el incremento de los problemas de conducta de los niños.

A los fines de la investigación, se ha definido contención social como la existencia en la escuela de personal en condiciones de tolerar la provocación que implican las tendencias antisociales de los niños, sin que se altere su función específica.

MÉTODOS

Sujetos:

Directivos, maestros, personal técnico de los gabinetes de orientación escolar de 24 escuelas públicas y privadas confesionales, que derivan niños para su atención al Servicio de Psicología Clínica de Niños (136 sujetos).

Dimensiones de análisis de “contención social”:

- *Tolerancia a las provocaciones:* capacidad de los adultos responsables de responder sin represalias ni actitudes vengativas a los desbordes violentos y conductas provocativas del niño
- *Capacidad para impedir que se desvirtúe la función específica:* posibilidad de cumplir con la función docente. Indicadores: grado de cumplimiento del programa escolar durante el año lectivo; utilización de recursos específicos para niños con dificultades de aprendizaje.

¹ PS043: “Las situaciones de duelo y las tendencias antisociales en niños. Contención familiar y social”. Programación UBACYT 1995-97. Dirección: Nérida Cervone.

PT47: “Conductas violentas de niños en edad escolar”. Programación UBACYT 1998-2000. Dirección: Sara Slapak

PI 08: “Escuela, Familia y Rendimiento escolar: una perspectiva psicológica y sociológica”. Programación UBACYT 1998 – 2000; Proyecto PICT 1626 “Pobreza, Violencia y Rendimiento Escolar” de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica -Programación 1999/2000-. Dirección: Sara Slapak y Ruth Sautu; sedes: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología e Instituto “Gino Germani” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

“Pobreza, violencia y rendimiento escolar”. Programación UBACyT 1998-2000.

Instrumentos:

- Entrevistas abiertas a directores, personal técnico de los gabinetes de orientación escolar y maestros.
- Cuestionario parcialmente estructurado aplicado sólo a maestros, que son quienes están en contacto directo y permanente con los niños.
- Talleres de reflexión con directores, personal técnico de los gabinetes de orientación escolar y maestros para el intercambio de experiencias.

RESULTADOS

Los datos recogidos respecto de la población docente informan que ésta procede de hogares de clase media empobrecida y que, además, la mayoría de los cargos actualmente son de naturaleza interina.

El análisis de las entrevistas y cuestionarios revela:

- Actitudes de desgano y de desborde de los docentes por situaciones cotidianas;
- Dificultad para reconocer la existencia de alumnos en situaciones de riesgo: sólo un tercio de los maestros reconocieron la existencia de niños con problemas de conducta a pesar de que todos ellos derivaron niños para su atención en el Servicio.
- Prejuicios y rechazos, más o menos manifiestos en relación con alumnos conflictivos; tendencia a la rápida derivación al gabinete de orientación escolar cuando la conducta “molesta” en clase.
- Respuestas expulsoras, no reconocidas como tales: reducción de la jornada escolar a los niños con problemas de conducta o derivación a otras escuelas. Es llamativo que no se reconozca la utilización de medidas punitivas en las escuelas, ya que dos tercios de los niños derivados por esas escuelas padecieron diversas sanciones, según consta en los registros de las historias clínicas del Servicio de Psicología Clínica de Niños.
- Inexistencia de recursos pedagógicos específicos a pesar del reconocimiento de la existencia de una asociación entre problemas de conducta y de aprendizaje.
- Los docentes afirman cumplir con las actividades docentes programadas, a pesar de reconocer que los problemas de conducta afectan severamente las actividades docentes en el aula. El cumplimiento del programa aparece como un hecho independiente de las dificultades provocadas por los problemas de conducta de los niños.
- El trabajo interdisciplinario y en equipo se vive como una situación difícil, que produce enfrentamientos estériles (peleas por espacios de poder, por incumbencias profesionales).
- Las autoridades escolares eluden referirse a desavenencias internas y a dificultades en el sistema educativo.

El análisis de los testimonios recogidos en el Taller revela que pasan a un segundo plano los temas relativos a la enseñanza y el aprendizaje. Los aspectos centrales discutidos son:

- El vínculo entre la escuela y la familia.
- La imagen del rol docente.
- La división de tareas en la escuela, las características del liderazgo de los directivos y las relaciones entre los maestros.
- Los maestros perciben una creciente presencia perturbadora de actitudes de desinterés, indiferencia y falta de motivación hacia la acción pedagógica escolar por parte de los niños.

Desde la perspectiva de los maestros, las familias esperan que la escuela se haga cargo de muchos de sus problemas; las expectativas abarcan un amplio rango que va desde la atención a componentes psicológicos hasta cuestiones de índole económica.

Directa o indirectamente, los docentes han vinculado el distanciamiento entre familia y escuela y los problemas de conducta y aprendizaje de los niños con la situación que se vive en los hogares.

Los docentes vinculan el desinterés de los padres por el trabajo escolar con la apatía y dificultades de aprender que muestran algunos niños y jóvenes.

A los docentes les preocupa especialmente dos tipos de problemas de conducta, que resultan disruptivas en el aula:

- Los niños que “molestan”: perturban la clase, distraen a sus compañeros, vagan por la escuela, empujan, provocan peleas, etc., poniendo de manifiesto una baja adaptación al ámbito escolar.
- Los niños involucrados en situaciones de drogadicción y/o delincuencia, algunos de ellos con antecedentes penales, como consecuencia de una creciente conflictividad social que se refleja en el ámbito escolar.

Al ocuparse de “lo social”, los docentes señalan que no pueden enseñar y que se van perdiendo los objetivos curriculares propuestos. Sienten que se les pide más de lo que ellos están en condiciones de brindar y que el desempeño de otras funciones interfiere con las funciones específicamente pedagógicas.

Los docentes perciben que las cuestiones administrativas de gestión sobrepasan a las pedagógicas y didácticas. El quehacer cotidiano del directivo está fragmentado; su ocupación fundamental es brindar soluciones a problemas administrativos y ocuparse del mantenimiento de la escuela sin tiempo para la supervisión y asesoramiento de la tarea de los docentes en el aula.

Los docentes expresan la carencia de espacios formales de reunión o de encuentro que promuevan el trabajo en equipo, la interacción y generen contención. En este contexto, los cambios que se imponen en la forma de enseñar desde instancias gubernamentales provocan angustia, temor y desconfianza enfatizándose aún más la necesidad de tener un espacio de intercambio de experiencias con otros maestros.

CONCLUSIONES

La educación general básica, ámbito indispensable no sólo para aprendizajes formales sino, fundamentalmente para continuar los procesos de socialización y de desarrollo personal, se encuentra en Argentina en estado de desamparo. La política de desinversión ya produjo consecuencias y sus secuelas se ahondarán en los próximos años.

Nuestros estudios indican que los educadores no cuentan actualmente con los recursos subjetivos adecuados ni con la apoyatura institucional apropiada ni con la capacitación necesaria para ejercer estas funciones con niños provenientes de familias con alta conflictividad social y psicosocial. Éstos llegan a la escuela con serios conflictos relacionales y aunque disponen de capacidad simbólica, tienen dificultades en la aceptación de normas y pautas resintiéndose por ende su posibilidad de realizar aprendizajes que den riqueza, complejidad y continuidad a los procesos de socialización.

La dificultad en contar con modelos “admirados” (Meltzer, 1974) e incorporar valores sociales y culturales aumenta la marginalidad; las situaciones críticas familiares imposibilitan a los niños la inserción en grupos extrafamiliares que podrían convertirse en modelos admirados o respetados, que permitan la reparación de las dificultades primarias y los ayuden en la búsqueda de una salida creativa al mundo social.

En ese contexto, se potencian los problemas de conducta que, desde algunos autores del marco teórico psicoanalítico, se conceptualizan como expresiones de la “tendencia antisocial” (Winnicott, 1956). Ésta se asocia con deprivaciones familiares que impiden procesos elaborativos en el niño e interfieren en el desarrollo de la personalidad.

La “tendencia antisocial”, que puede convertirse en una verdadera conducta antisocial, se entiende como una búsqueda en el medio ambiente de la estabilidad y sostén necesarios para reparar fallas primarias. La función de las instituciones sociales, y en especial de la escuela es, en esos casos, compensar las carencias familiares y brindar la estabilidad buscada.

Las conductas impulsivas de los niños actúan como *provocaciones*, que desbordan la capacidad de *tolerancia* de los docentes. Éstos, frecuentemente responden con medidas punitivas y expulsoras, que no surten efecto ya que no funcionan como puesta de límites sino como actitudes vengativas y de rechazo ante la conducta desafiante, provocativa de los niños.

La conducta de los educadores es el resultado de su propia indefensión. Se identifican inconscientemente con los niños en razón de su propio desamparo, que está dado por su extracción social (clase media empobrecida), su inestabilidad laboral y los bajos salarios. Esa identificación, en lugar de posibilitar la empatía y promover la comunicación entre docentes y alumnos, opera como factor que desencadena prejuicios y rechazos, actuando para con los niños un rechazo equivalente al que los docentes sienten para con ellos desde otros sectores de la sociedad: los padres, el sistema educativo en su conjunto, etc.

El sistema educativo, fragmentado y postergado desde las políticas públicas que actualmente se aplican en la Argentina, no le aportan a los docentes la formación pedagógica necesaria para afrontar las situaciones áulicas en un contexto de alta conflictividad social ni tienen un reconocimiento social que legitime sus acciones. Esto se expresa también en conflictos dentro del propio sector docente, en la intimidad de cada institución; la fragmentación del sistema se traslada a las relaciones interpersonales; se reproducen

disputas por espacios de poder y por incumbencias profesionales; se atacan y desconocen los esfuerzos personales y de cada instancia institucional; no es posible el trabajo en equipo para la construcción y desarrollo de proyectos educativos. Estas dificultades tratan de ser ocultadas, por temor a sanciones personales e institucionales, del mismo modo que se ocultan o se disfrazan estadísticas relativas al desempeño escolar y a la extracción social de los alumnos. El personal de las escuelas tiene, en términos generales, mucha dificultad en asumir que esos comportamientos son síntomas de situaciones más generales, que trascienden lo cotidiano y su propio desempeño docente.

Los conflictos internos de los docentes, asociados con el desamparo social, impide que sean ellos los facilitadores de estabilidad, tanto como los modelos requeridos, portadores de valores necesarios para el desarrollo de un psiquismo más evolucionado.

El niño, entonces, está en situación de riesgo por su impulsividad y por la falta de contención del medio; no sólo tiene dificultades para realizar aprendizajes formales, sino también para desarrollar la creatividad necesaria para la inserción productiva en el medio social. El vínculo docente-alumno se transforma en una nueva situación conflictiva que aumenta la impulsividad, impide la reflexión, conduce a la indiferencia y al desinterés y pone en crisis una inserción social y cultural enriquecedora, convirtiéndola en emocionalidad que desborda a los individuos y a la institución.

En estas condiciones se desvirtúa la *función específica*, esto es se desvirtúa la posibilidad de cumplir con la función docente en cuanto a cumplir con la transmisión de conocimientos. La escuela "fracasa" en su función de contribuir a la formación de modelos, valores e ideales y en introducir a los niños en el mundo de los aprendizajes formales necesarios para el desarrollo personal y social.

El Taller ha puesto en evidencia las condiciones en las cuales los maestros desempeñan sus tareas. Frente a las demandas que la sociedad le hace a los maestros, éstos se encuentran con niños que no están interesados en aquello que la sociedad les está pidiendo que cumplan, ya que se trata de niños poco interesados en el aprendizaje. Y la familia, que se espera sea el soporte en el cual los maestros puedan apoyarse para que el niño valore eso que la sociedad quiere que los maestros transmitan, tampoco están interesadas; es más, como señalan algunos docentes, los padres no valoran ni a la escuela ni a los docentes.

Cuando los docentes hablan de falta de comunicación entre la familia y la escuela; cuando señalan la ausencia de códigos comunes que favorezcan la comunicación, puede ser interpretado como la existencia de respuestas de tipo individual, propio de niños que provienen de familias conflictivas; pero podría ser también entendido como una problemática colectiva de distanciamiento de la escuela, de vivencia de no-pertenencia ni referencia porque para las expectativas familiares y en los ámbitos de interacción social la escuela aparece como una institución extraña. La falta de involucramiento con el mundo de la escuela por parte de las familias, seguramente potencia la ausencia de motivación en los propios alumnos y genera, en parte, los problemas de aprendizaje de los contenidos sustantivos del *currículum* escolar y la aceptación de las normas de comportamiento que se espera que la escuela transmita.

Los maestros sienten que se les pide más de lo que ellos están en condiciones de brindar; que han sido capacitados para enseñar matemáticas, lengua, ciencias, y que el desempeño de otras funciones

interfiere con sus funciones específicas. Cuando la preocupación por los procesos de enseñanza y el aprendizaje pasa a un segundo plano, el problema no se plantea en términos de una educación dogmática vs una educación no autoritaria (Klein, 1923), sino como vaciamiento de los contenidos de la educación. Consecuentemente, se pone en tela de juicio la autoridad de los docentes, generando sentimientos anómicos en docentes y alumnos, contribuyendo al incremento de los problemas de conducta de los niños.

Los testimonios recogidos permiten poner en evidencia que la emocionalidad se constituye en un obstáculo para la reflexión en los talleres de discusión y en la actividad cotidiana. El desborde emocional impide a los docentes proponer y construir estrategias pedagógicas e institucionales adecuadas a la población escolar actual. La capacidad de reflexión está limitada por sentimientos de impotencia; los docentes expresan la necesidad de intercambio de vivencias y experiencias entre pares para atenuar las vivencias de soledad y desamparo, al tiempo que esperan de directivos y personal especializado un mayor aporte de recursos técnicos.

Los resultados obtenidos en la primera etapa de estas investigaciones permiten concluir acerca de la necesidad de trabajar en el ámbito escolar para construir estrategias pedagógicas adecuadas a la población escolar actual. El trabajo sistemático con las escuelas que derivan niños para su atención en el Servicio de Psicología Clínica de Niños informa también del interés de algunas escuelas en mantener espacios de reflexión sobre sus dificultades y sobre sus prácticas docentes.

Si como suponemos, y se infiere de nuestros datos, los problemas de conducta en la escuela enraízan en general en situaciones familiares problemáticas, es necesario diseñar estrategias que potencien el papel de la escuela, ya que en el corto plazo es difícil plantear otra estrategia de contención social.

Para revertir el proceso instalado es necesario desarrollar tareas preventivas y asistenciales con niños y familias, pero al mismo tiempo diseñar políticas sociales que ubiquen a la escuela en el contexto actual y apelar al trabajo sistemático con los docentes a fin de incentivar la capacidad de reflexión como única forma de enfrentar los obstáculos de la difícil situación que atraviesa la sociedad argentina.

Nuestro estudio plantea como interrogante la adecuación del papel del docente y de las estructuras escolares a las necesidades y características de la población infantil de zonas como las del Conurbano Bonaerense, con tantas carencias y situaciones conflictivas personales, familiares y sociales acumuladas a lo largo de la corta vida de los niños.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association (1995): *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV* (1995). Barcelona: Ed. Masson S.A.
- Cervone, N.; Luzzi, A.; Slapak, S. (1998): "El papel de la escuela en los procesos de socialización". *Latinoamérica. Procesos y transformaciones en los vínculos*. FLAPAG, 2,
- Cooper, P. (1999): *Understanding and Supporting Children with Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Jessica Kingsley Publ.

- Freud, S (1933): "Por qué la guerra. (Einstein y Freud)". En *Obras Completas*. T. XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hayden, C (1994). "Primary age children excluded from school: A multiagency focus for concern". En *Children and Society*. 8 (3) 257-273. England : Social Service Research and Information.
- Hayden, C., Sheppard, C., Ward, D.(1996). "Primary exclusions: evidence for action". En *Educational Research*. 38 (2) 213-225. England: Social Service Research and Information.
- Klein, M (1923): "El papel de la escuela en el desarrollo libidinoso del niño". En *Contribuciones al Psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé.
- Klein, M (1933): "El desarrollo temprano de la conciencia en el niño". En *Contribuciones al Psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé.
- Kliksberg, B (1997): *Repensando el Estado para el desarrollo social más allá de dogmas y convencionalismos*. Facultad de Ciencias Económicas. U.B.A. Mimeo.
- Meltzer, D. (1974): *Los estados sexuales de la mente*. Buenos Aires: Kargieman.
- Royer, E.(1995): "Behaviour disorders, exclusion and social skills: Punishment is not education". En *Therapeutic-Care and Education*, 4 (3) 32-35. Quebec: Université Laval.
- Slapak, S.; Cervone, N.; Luzzi, A. (1998): "Contención institucional en niños con conductas violentas. *Anuario de Investigaciones*. 440-450. Buenos Aires: Facultad de Psicología, U.B.A.
- UNICEF (1991a): *Análisis de situación. Menores en circunstancias especialmente difíciles*. No 8. Bolivia.
- UNICEF (1991b): *Análisis de situación. Menores en circunstancias especialmente difíciles*. No 9. Uruguay.
- UNICEF (1992): *Análisis de situación. Menores en circunstancias especialmente difíciles*. No 10. Argentina.
- Winnicott, D. (1956): "La tendencia antisocial". En *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis* (p. 203- 218). Barcelona: Ed. Laia S.A.
- Wolff, L. (1994): *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Banco Mundial.

DATOS DE LOS AUTORES

SLAPAK, Sara: Lic. en Psicología. Profesora asociada regular a cargo de la Segunda Cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Directora del Proyecto TP 047: "Conductas violentas de niños en edad escolar". Programación UBACYT 1998-2000. Directora del Proyecto IT 008: "Pobreza, violencia y rendimiento escolar". Programación UBACYT 1998-2000. Directora del proyecto PICT 1626: " Familia, violencia y rendimiento escolar". Programación 1998-2000. Agencia Nacional para la Promoción de la Investigación Científica y Tecnológica. Remedios Escalada de San Martín 1050 (1416). Buenos Aires. Argentina. E-mail: sslapak@psi.uba.ar

SAUTU, Ruth: PhD de London School of Economics. Profesora titular regular de Metodología y Técnica de la Investigación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Directora del Proyecto IT 008: "Pobreza, violencia y rendimiento escolar". Programación UBACYT 1998-2000. Directora del proyecto PICT 1626: " Familia, violencia y rendimiento escolar". Programación 1998-2000. Agencia Nacional para la Promoción de la Investigación Científica y Tecnológica. Olleros 3051. Buenos Aires. Argentina.

CERVONE, Nélide: Lic. en Psicología. Profesora adjunta regular de la Segunda Cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Directora del Proyecto PS 043: "Tendencia antisocial y situaciones de pérdida. Contención familiar y social". Programación UBACYT 1997-2000. Investigadora en los proyectos TP 047: "Conductas violentas de niños en edad escolar". Programación UBACYT 1998-2000; IT 008: "Pobreza, violencia y rendimiento escolar". Programación UBACYT 1998-2000 y PICT 1626: " Familia, violencia y rendimiento escolar". Programación 1998-2000. Agencia Nacional para la Promoción de la Investigación Científica y Tecnológica. E-mail: ncervone@psi.uba.ar

LUZZI, Ana María: Lic. en Psicología. Jefa de Trabajos Prácticos regular de la Segunda Cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Proyecto PS 043: "Tendencia antisocial y situaciones de pérdida. Contención familiar y social". Programación UBACYT 1997-2000. Investigadora en los proyectos TP 047: "Conductas violentas de niños en edad escolar". Programación UBACYT 1998-2000; IT 008: "Pobreza, violencia y rendimiento escolar". Programación UBACYT 1998-2000 y PICT 1626: " Familia, violencia y rendimiento escolar". Programación 1998-2000. Agencia Nacional para la Promoción de la Investigación Científica y Tecnológica. E-mail: aluzzi@psi.uba.ar

MORALEJO, Natalia: Lic. en Psicología. Auxiliar docente de 1ra categoría de la Segunda Cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Auxiliar de investigación del proyecto TP 047: "Conductas violentas de niños en edad escolar". Programación UBACYT 1998-2000.

PADAWER, María: Lic. en Psicología. Lic. en Psicología. Auxiliar docente de 1ra categoría de la Segunda Cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Auxiliar de investigación del proyecto TP 047: "Conductas violentas de niños en edad escolar". Programación UBACYT 1998-2000. E-mail: mariapadawer@hotmail.com

RAMOS, Laura: estudiante de Psicología. Auxiliar docente de 2da categoría de la Segunda Cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Auxiliar de investigación del proyecto TP 047: "Conductas violentas de niños en edad escolar". Programación UBACYT 1998-2000.

RODRIGUEZ NUÑEZ, María Victoria: estudiante de Psicología. Auxiliar docente de 2da categoría de la Segunda Cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Auxiliar de investigación del proyecto TP 047: "Conductas violentas de niños en edad escolar". Programación UBACYT 1998-2000.

D'ONOFRIO, María Guillermina: Lic. en Sociología. Auxiliar docente de 1ra categoría de Metodología y Técnica de la Investigación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Auxiliar de investigación del proyecto TP 047: "Conductas violentas de niños en edad escolar". Programación UBACYT 1998-2000. Becaria de Perfeccionamiento de la Universidad de Buenos Aires. E-mail: mgd@netverk.com.ar

MARTINEZ MENDOZA, Ramiro: Lic. en Sociología. Auxiliar docente de 1ra categoría de Metodología y Técnica de la Investigación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Auxiliar de investigación del proyecto IT 008: "Pobreza, violencia y rendimiento escolar". Programación UBACYT 1998-2000. Becario de Iniciación de la Universidad de Buenos Aires.