



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Salgado, Felipe

REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 3, 2009,
pp. 138-152

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114063009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ISSN: 1696-4713



REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Felipe Salgado

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art8.pdf>

Fecha de recepción: 2 de enero de 2009
Fecha de dictaminación: 2 de marzo 2009
Fecha de aceptación: 23 de marzo de 2009



1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

1.1. Violencia escolar

La violencia en general puede ser descrita como una forma de conseguir de otro aquello que no quiere ceder libremente (Domenach *et al.*, 1981) y agrupa una serie de manifestaciones de carácter agresivo que se dirigen hacia otro sujeto o un grupo el cual puede reaccionar devolviendo la misma violencia o actuando en forma receptiva y sumisa.

Cerezo, F (1999) se refiere a agresividad "cuando un individuo ha hecho propia ésta conducta, es decir, cuando la presenta en forma reiterada". A un fenómeno de esta naturaleza, se podría atribuir tanto sus causas como la responsabilidad, a padres, educadores, circunstancias, etc.; pero no se debe perder de vista que niños y niñas son un reflejo de la sociedad en que viven, y que de ellos dependen las características fundamentales en el futuro de la misma; por eso resulta de importancia desarrollar en los estudiantes, competencias, habilidades, valores y pautas sociales tendientes a lograr un individuo integral, que se relacione bien con los demás y que contribuya a la búsqueda del bien común; para ello se hace necesario también poder detectar a temprana edad sus fortalezas y debilidades, con la finalidad de poder guiarlos y trabajar justos en la búsqueda de buenas y constructivas relaciones interpersonales.

A diferencia de algunas concepciones naturalistas, donde se considera la violencia como una conducta inherentemente humana, en este contexto se considerará a ésta como una forma de expresión que tiene su origen en lo social, ya que se reconoce que una de las principales características de los homínidos superiores, incluido el hombre, es la capacidad de actuar cooperativamente siendo su principal habilidad la interpretación de los estados emocionales en los otros, lo que es la base para la generación de conductas cooperativas (Maturana, 1995).

En el sistema escolar estas conductas se ubican en torno al conflicto que generan entre los integrantes del sistema educativo y se explican desde un marco explicativo en donde se comprende que en la aparición de este fenómeno existe una gran cantidad de factores que pueden incidir, los cuales se ubican tanto dentro como fuera de la escuela.

1.2. Agentes de socialización

Dentro de nuestra sociedad existen un gran número de agentes de socialización, los cuales poseen diferentes niveles de importancia, dependiendo del tipo de cultura en la cual se esté contextualizado, y por ende, de la etapa vital, la cual se entiende como el nivel de desarrollo e incluso la edad. Por otra parte, también es un factor a considerar, el lugar que se ocupe en la sociedad, o en la estructura de la organización social, por ejemplo, los puestos de trabajo o lugares de jerarquía. (Arellano, 1985)

En una sociedad como la nuestra, considerada como una sociedad post moderna (Seoane, 1993), las relaciones que se establecen entre sus integrantes, los cuales ya no se encuentran delimitados por una zona geográfica específica, dependiendo del grado de globalización, poseen un carácter creciente de complejidad, en el sentido, normativo; por ejemplo, existe una gran cantidad de reglas que deben seguirse por los sujetos, las que varían del contexto, existiendo diferentes normativas para las relaciones domésticas, laborales e incluso virtuales. En este sentido, la sociedad debe informar a sus integrantes de los códigos que son necesarios conocer para poder actuar según se requiere, por ende, debe homogeneizar a sus integrantes con el objetivo de lograr parámetros generales de convivencia, y por otro

lado, debe lograr espacios para la existencia de una diferenciación entre ellos, lo que otorga los diversos matices que poseen dichos integrantes, y que en definitiva, son útiles para el adecuado desarrollo social.

Cada integrante de nuestra sociedad es un referente para los demás en una serie de interacciones lingüísticas, socialmente convenidas, esto produce una regulación recíproca donde cada uno de ellos actúa como agente socializador y figura de referencia, ya que, constantemente se está observando al otro como punto de referencia e incluso se están imitando algunas de sus conductas y regulando aquellas que son consideradas como inadecuadas, por lo tanto, se podría afirmar que todos los integrantes de una sociedad son, en cierto grado, agentes de socialización, toda vez que constituyen figuras de referencia.

Como señala Brofenbrenner (1979), existen diferentes niveles o capas en las cuales los individuos se desenvuelven, por lo tanto, también existirían sistemas con diferentes niveles de influencia en el proceso de socialización, es evidente que en un primer momento es la familia la que se ocupa de actuar como socializador del recién nacido, siendo éste el medio más cercano e incluso único que posee el niño para actuar y para aprender los códigos de la sociedad en la cual está inserta su familia.

1.3. El lenguaje y discurso como medio de expresión de las Representaciones Sociales

En sentido práctico, una creencia sobre algo, corresponde a una estructura semántica y sintáctica que genera el individuo toda vez que intenta dar una explicación a un fenómeno externo a él, esta estructura no posee un espacio físico definido, aunque para muchos neurocientistas este espacio se ubica en el seno de las conexiones neurales, sin embargo, para un investigador social estas estructuras podrían ubicarse en el sistema cognitivo del sujeto o en las redes comunicativas que establece con los demás, en el espacio que Varela y Maturana denominan "Intersubjetividad". (1984)

Haciendo referencia a las estructuras cognitivas individuales, una creencia corresponde a una afirmación personal almacenada en nuestra memoria, la cual es capaz de almacenar estos datos ya que posee una dinámica similar a la misma creencia, es decir un carácter semántico y sintáctico, el cual se almacena y constituye una creencia. Por otra parte, esta afirmación está ligada a sistemas emocionales de carácter cerebral, es decir cuando se cree algo sobre algo, no solamente se cree sino que se "cree" y se asocian elementos afectivos a esto, por tal motivo resulta muy difícil hacer cambiar a una persona de opinión, ya que frente al debate, ésta probablemente cambiará sus argumentos o sus afirmaciones, pero la conexión de carácter emocional seguirá establecida y en definitiva el individuo seguirá sintiendo lo mismo, por ejemplo, se puede convencer a una persona depresiva de que no tiene ninguna razón para deprimirse, que tiene una casa, una familia, personas que la quieren, etc., se podría pasar todo un año intentando esto, pero es muy probable que no logremos cambiar nada, ya que solamente habremos modificado el factor semántico y sintáctico de sus creencias acerca de la depresión o la vida, sin ni siquiera haber alcanzado los aspectos emocionales que se ligan a estas creencias, es muy probablemente que el depresivo nos interpele y nos diga algo como "sé que no tengo razones para deprimirme, usted ya me las ha dicho, pero todavía me siento igual de triste como al comienzo". (Guidano, 1994)

Toda representación mental se funda en una construcción social, donde los integrantes de una colectividad comparten un cúmulo de significados de carácter lingüístico. Con relación a este punto Marrero considera lo siguiente:

"el ser humano no construye su representación en solitario, ni sobre la base de experiencias idiosincráticas, sino a partir de las relaciones con los miembros de su cultura, es decir, las representaciones están fuertemente orientadas por la actividades (prácticas culturales) que el individuo realiza en su grupo y que suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (formatos), que

trascienden la dinámica interna de la construcción individual. En este sentido las actividades que se llevan a cabo en estos contextos suelen estar socioculturalmente definidas.”

Cuando observamos el entorno, se produce una serie de estimulaciones que provienen de los objetos observados, éstas provocan afecciones en el sistema nervioso, especialmente en el sistema sensorial que genera una experiencia de percepción. Pj. La luz emanada de un objeto es captada por la retina, la cual envía un impulso al cerebro y en específico al lóbulo occipital, esto genera la visión del objeto en sí. Este proceso ampliamente descrito por la literatura neurológica y biológica resulta útil como una forma inicial de explicarnos el cómo conoce un organismo, sin embargo resulta un tanto limitado a la hora de explicar la naturaleza de las experiencias humanas.

En este sentido se hace alusión a la teoría representacional de la mente como punto reivindicador de los procesos mentales que generan la experiencia del conocer, si bien estamos dispuestos biológicamente a percibir, en los humanos el proceso de conocer, pareciese tener una serie de consideraciones que van más allá de una explicación biológica reduccionista que no explican el cómo construimos la experiencia a partir de la observación.

En el presente capítulo se esboza una explicación acerca de este fenómeno a partir de una explicación mentalista del conocer y se parte del supuesto que toda percepción es un proceso activo de construcción, no una simple recepción de los estímulos del medio, y el conocimiento o las representaciones son actos fundados en lo social.

Como sujetos sociales se está inmerso en una serie de interacciones con los demás integrantes de la colectividad, estas interacciones son simbólicas y se componen como realidades lingüísticas (Maturana, 1990). Desde el nacimiento se está inserto en un medio social, en primera instancia nuestra familia, la cual comparte significados con los demás sistemas que la incluyen (Brofenbrenner, 1979), de esta forma cuando comienza el proceso de socialización primaria, (Durkheim, 1985) no sólo se van interiorizando reglas o normas, sino que ocurre un proceso regulador que da significado a las percepciones y genera un marco explicativo de la realidad, el cual es necesario ya que la simple percepción o sensación de algo no explica la naturaleza del objeto observado, por otra parte estas mismas percepciones se estructuran de manera simbólica, mediante un lenguaje simbólico, el cual a su vez está determinado por los códigos compartidos culturalmente.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuales son las representaciones sociales sobre las experiencias socioeducativas (en adelante ES) de jóvenes considerados violentos en las unidades educativas de enseñanza media de Copiapó?

2.1. Objetivo general

- Describir, analizar e interpretar las representaciones sociales socioeducativas de un grupo de alumnos de educación media considerados agresivos, en el sistema de educación municipal de la Ciudad de Copiapó.

2.2. Objetivos específicos

- Describir las principales características de las representaciones socioeducativas de los alumnos considerados agresivos en el sistema escolar.

- Determinar las representaciones individuales acerca de la vida familiar, escolar y social.
- Analizar diversos aspectos de las representaciones sociales tales como grupo de pares, episodios agresivos, proyecciones, que permitan explicar posteriormente el comportamiento violento (considerado por los profesores en un contexto escolar).
- Determinar los principales elementos estructurales y las relaciones del modelo con el fin de explicar el comportamiento de estos jóvenes considerados agresivos.
- Establecer una explicación teórica acerca de las representaciones socioeducativas de los alumnos considerados violentos.
- Discutir algunos aspectos teóricos de la presente investigación con otros planteamientos de la misma naturaleza.
- Relacionar los hallazgos encontrados con los planteamientos de otras investigaciones

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de estudio

La presente investigación es de tipo cualitativa, correspondiente a análisis de contenido desde la perspectiva de las *Grounded Theories*.

El análisis de contenido se refiere a un estudio hermenéutico sobre la base de documentos, que en esta investigación, están constituidos por los textos de entrevistas en profundidad. Este procedimiento consiste en seleccionar citas textuales asignándoles un código o categoría; luego, éstos se agrupan en familias de códigos y finalmente, en un proceso de abstracción mayor se elabora un modelo explicativo que forma la teoría desde la base (*Grounded theories*). Por tanto, esta perspectiva es un procedimiento de carácter inductivo y utiliza un proceso de abstracción creciente.

3.2. Selección de la muestra

La muestra fue seleccionada a partir de la elección de Liceos Municipales que hayan presentado situaciones de violencia escolar durante los últimos 5 años. Luego de un trabajo en terreno que se extendió desde el año 2003 – 2005 se seleccionaron los Liceos con mayor incidencia de violencia, referida por los profesores y otros agentes educativos. Inicialmente se les solicitó a los orientadores y profesores que elaboraran una lista de los alumnos que eran considerados como violentos dentro del sistema educativo y que hayan sido protagonistas de este tipo de eventos tanto fuera como dentro del Establecimiento.

Finalmente se seleccionaron 10 alumnos.

4. INSTRUMENTOS

4.1. Instrumentos de recogida de información

- **Entrevista en profundidad:** Se basa fundamentalmente en entablar una conversación, la cual es guiada por un entrevistador entrenado en dicha técnica, donde se intenta recopilar información que de cuenta de las representaciones que posee el entrevistado cerca de ciertos temas generales. Los cuales son predefinidos por el entrevistador.
- **Libro de clases.**

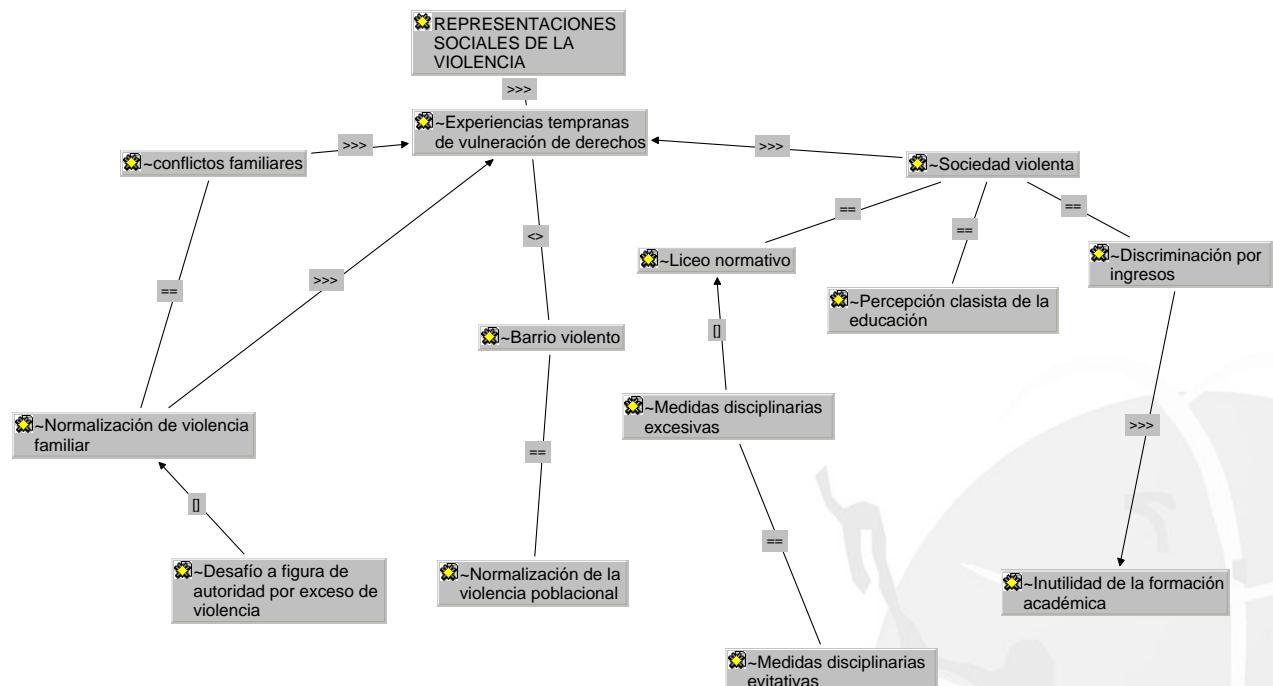
4.2. Instrumentos de análisis de datos

Para analizar los datos, se utilizó el programa computacional Atlas/ti versión 4.2 para Windows 95. El procedimiento se efectúa de acuerdo a los siguientes niveles:

- **Nivel textual:** que incluye actividades como segmentación del texto en pasajes o citas, codificación de los pasajes, etc.
- **Nivel conceptual:** donde se realiza la elaboración de modelos mediante gráficamente representados, los cuales se interconectan lógicamente, sirviendo de base para las explicaciones teóricas

5. RESULTADOS

5.1. modelo explicativo



>> :	Determina a.
= :	Asociado con.
[] :	Es parte de.
<> :	Se contradice con.

De acuerdo al modelo establecido por el procedimiento de las Grounded Theories¹ la explicación es la siguiente:

Las representaciones sociales sobre las experiencias socioeducativas, están determinadas por las experiencias tempranas de vulneración de derechos, porque los jóvenes considerados violentos se sienten vulnerados desde temprana edad por los conflictos familiares, por la normalización de la violencia familiar, por el barrio violento y la sociedad violenta.

Los conflictos familiares suponen una serie de interacciones entre los miembros de este grupo que están marcadas por numerosas situaciones donde los integrantes se relacionan de forma violenta. Por una parte, los padres suelen establecer relaciones entre ellos donde prima la violencia, tanto psicológica como física, la cual se dirige, además, hacia los hijos. De esta forma, el niño tempranamente es sometido a dinámicas donde vivencia estos conflictos y se representa la vida familiar de una determinada forma. Estas dinámicas conllevan a una separación afectiva entre los integrantes del grupo y someten a sus hijos a experiencias de abandono, tanto real como imaginario, dejando a la deriva y sin puntos de referencia al niño. El joven carece de un apoyo por parte de los padres, el cual se expresa, en varios ámbitos, por ejemplo, en el aspecto escolar, no se inculca en él hábitos de estudio, como tampoco la formación de una disciplina que le permita desarrollar aquellas habilidades que son necesarias para un buen desempeño en los espacios educacionales, incluso el acercamiento temprano hacia estos espacios posee un carácter aversivo donde el estudio es considerado como una especie de castigo, ya que se suele sancionar alguna conducta inadecuada en los hijos, mediante la realización de actividades escolares como la lectura y realización de trabajos, entre otros. En el aspecto social, se transmiten representaciones donde prima la agresividad como forma de defensa y ataque para protegerse de algún posible daño proveniente del otro. Por otra parte, los padres suelen reforzar las conductas agresivas mediante el premio a todas aquellas en las que el joven ha actuado de forma violenta imponiéndose sobre otro.

El mismo rompimiento familiar suele causar el abandono temprano del algún integrante de la familia, como por ejemplo un hermano, el cual sale del núcleo del hogar de forma repentina y abrupta, destruyendo todo lazo con los otros integrantes, generando en los demás una representación de desunión y alejamiento y en definitiva una representación sobre la familia de carácter desintegrativo.

Es así, como una serie de situaciones causadas por el consumo de sustancias, precariedad económica, alteraciones psicológicas de algún padre provoca una temprana representación de la familia como un núcleo cargado de situaciones de agresividad donde la única opción posible es incorporar un sistema de creencias y valores acorde con esta situación.

En el espacio familiar, muchos de estos conflictos que son percibidos por el joven como una vulneración a sus propios derechos - toda vez que comprende que se actúa injustamente hacia él - tienden a considerarse como normales, explicando el abuso que ha recibido por alguno de los padres. En este aspecto, se considera como situación abusiva, toda aquella que vulnere algún derecho infantil, tales como negligencia parental, castigo físico, abandono, entre otros.

El otro elemento que determina la experiencia temprana de vulneración de derechos es la normalización de los episodios de violencia, ya que aporta pautas conductuales que el joven considera normales, por ejemplo las descalificaciones, los golpes, amenazas, y agresiones en general, son para él, formas válidas

¹ Strauss, Anselm (1984).

de comportamiento, las que pueden ser aplicadas cuando el contexto en el que se está desenvolviendo reviste alguna amenaza hacia él. En algunas ocasiones, son los mismos padres los que instan a su hijo a comportarse de forma agresiva cuando es atacado por un par, incluso llegan a castigarlos cuando no se defienden frente a las agresiones. Por lo mismo, las representaciones generadas de tal forma conllevan al niño a comprender y valorizar positivamente las conductas agresivas, ya que en su momento fueron reforzadas por los padres.

Sin embargo, estas situaciones constantes de vulneración de los derechos que representa el niño debido a los numerosos atropellos que sufre por parte de las figuras de referencia, en este caso los padres, y que lo han llevado a vivenciarlas como algo normal, genera un desafío hacia las figuras parentales y en definitiva a las figuras de autoridad que es parte de la normalización de la violencia familiar. Cuando se vivencian cotidianamente situaciones en las que se es golpeado, abandonado o descalificado, éstas terminan disminuyendo la tolerancia hacia estos abusos, por lo que el joven, que ya ha generado representaciones sociales agresivas, tiende a responder de igual forma hacia las figuras parentales abusivas como única vía de defensa, la cual en numerosas fuentes literarias es considerada como una forma de rebeldía a las figuras de autoridad (Erickson, 1972; Aberasturi y Knobel, 2001; Bernstein, Cohen, Velez *et al.*, 1993) pero que en este ámbito son consideradas como una forma de defensa a figuras que podrían llegar incluso a poner en peligro la propia integridad psicológica y física del afectado. Es así como el joven actúa desafiando, inicialmente las figuras de referencia parentales que de algún modo han vulnerado sus derechos y que son representados como figuras principalmente nocivas. Posteriormente, generaliza estos repertorios conductuales hacia cualquier otra figura de autoridad a la que se le atribuyan rasgos similares a los paternos.

El siguiente elemento que determina las experiencias tempranas de vulneración de derechos es la sociedad violenta, que está asociada a un Liceo normativo, a una percepción clasista de la educación y a una discriminación por ingresos.

Con relación a la sociedad violenta, ésta es considerada externa a ellos, como un ente que actúa principalmente de forma represiva. En este sentido, la sociedad es señalada como un sistema que vigila a los jóvenes pero del cual no se sienten parte. Consideran, por otro lado que este sistema ha actuado desde temprano en contra de ellos y en especial de sus familiares; por ejemplo, negándoles una estabilidad económica a los padres, impidiéndoles a sus hermanos obtener un trabajo o incluso apresando a algunos de sus amigos. Se consideran principalmente violentos los agentes sociales que poseen una jerarquía mayor, tales como empresarios, políticos, figuras del orden, ya que los jóvenes generan una representación social donde estos actores han vulnerado sus derechos y además actúan de forma corrupta o engañosa, toda vez que prometen el bienestar a los habitantes de la población y luego no cumplen sus promesas, sino que por el contrario se considera que muchas de las medidas que la sociedad realiza para controlar las conductas indeseables, son extremadamente violentas e injustas.

Con relación a una sociedad violenta asociada a una percepción clasista de la educación, se puede afirmar que el sistema social impone una sola alternativa de educación al alumno carente de recursos, la cual no solamente es de baja calidad sino que incluso es considerada como un aspecto que le jugará en contra al momento de incorporarse al sistema laboral. Esta situación ocasiona un sentimiento de hostilidad hacia todo aquel que pueda optar a esta formación de calidad y genera una representación social del grupo donde expresan que sienten que algo les ha sido arrebatado por la sociedad. En general cualquier integrante social que posea los recursos económicos es considerado como un sujeto capaz de acceder a esta educación de calidad y luego, a lugares de trabajo donde ocuparán puestos de jerarquía

mientras que ellos sólo podrán optar a puestos con baja calificación y a nivel de subordinados en las escalas más bajas de la jerarquía.

Otro elemento asociado con la sociedad violenta es la discriminación por ingresos porque los jóvenes se sienten víctimas de ésta, toda vez que son discriminados por sus posesiones materiales. Asimismo se incorpora a esto el lugar de pertenencia, ya que la sociedad los discrimina cuando provienen de barrios conflictivos o reconocidos por dicha comunidad como desposeídos u hostiles. Es así como el sistema social les cierra las puertas a las oportunidades que pueden optar debido a su apariencia o al lugar de procedencia. Esta forma de agresión que utiliza la sociedad, es entendida como pasiva o indirecta ya que no posee ninguna sanción percibida, lo cual genera una sensación de desamparo y de indefensión aprendida (Seligman, 1991) ya que los esfuerzos que han realizado para evitar esta situación han sido infructuosos.

La discriminación de la cual se sienten víctimas está fundada por la forma en que se visten, hablan o por los accesorios que portan, de la misma forma por el Liceo de donde provienen. Por lo tanto, los adolescentes consideran que al provenir de un Establecimiento Municipal, considerado por la población como conflictivo, será una mala carta de presentación a la hora de buscar un trabajo o al ingresar a otros sistemas sociales que no sean su barrio.

Esta discriminación por ingreso, a su vez determina la inutilidad de la formación escolar porque ésta es representada como un medio inútil para acceder a una mejor calidad de vida, ya que se considera que la formación recibida es de mala calidad y a su vez, la misma sociedad se encargará de evitar que estos alumnos ingresen a otros sistemas sociales debido a su agresividad y a sus estilos de conducta. Surgen expresiones que indican que la educación y, en general, la formación académica no puede garantizar una apertura de las oportunidades, debido a que la opción a éstas se considera como un factor de suerte o como un asunto de apariencia, donde todos aquellos que puedan acceder a un mejor vestuario podrán optar a un trabajo mejor remunerado y por ende a una vida más digna. Por tal motivo, los adolescentes evitan asistir al Liceo o en el caso en que lo hacen, no se ven motivados a ingresar a las clases o a participar activamente de sus formación, aún cuando en el hogar se les insta a esto. Es muy común que algún hermano o familiar cercano haya terminado sus estudios medios y aún se encuentre desempleado. El Liceo otorga una oportunidad laboral, pero ésta es considerada como insuficiente, ya que la licencia que se recibirá sólo les permitirá acceder a labores de jornalero o empleado con un bajo nivel de ingreso. La representación social de la educación como algo inútil, toda vez que no asegura un bienestar económico, genera una búsqueda alterna de acceso a este bienestar, lo que junto con la socialización que ha tenido el adolescente puede generar la aparición de conductas de carácter delictivo.

Otro elemento que está asociado con un sociedad violenta es el Liceo normativo porque es representado como un ente impositivo que intenta imponerse sobre los alumnos, estableciendo un sistema valórico totalmente desconocido por éstos, como por ejemplo algunas conductas que en el barrio son consideradas como signo de fortaleza tales como la agresión o la habilidad para luchar cuerpo a cuerpo; en el Liceo son consideradas como indeseables y muestras de la incivilización del alumno y viceversa las conductas que éste considera adecuadas y adaptativas como el actuar sumiso, la humildad, la pasividad en la escucha y el rechazo a las manifestaciones violentas, en el barrio son consideradas signos de debilidad y es muy probable que aquel que las demuestre sea víctima de numerosas agresiones que pongan en peligro su propia integridad física y psicológica. Se considera al Liceo como impositivo, principalmente referido a los aspectos conductuales, valóricos, sociales y normativos. Debido a esta situación, los alumnos deben mantener una duplicidad de conducta. Por una parte, en el hogar y barrio

deben mantener, representar y actuar de una forma principalmente agresiva; y por otra, en el Liceo deben adoptar una forma de comportamiento, no sólo diferente sino que antagónica con el otro estilo. Algunos alumnos reconocen que intentan adaptarse a los distintos ámbitos pero se les hace imposible, incluso intentan cambiar su forma de expresarse sin ningún éxito.

Las medidas disciplinarias excesivas forman parte de este Liceo normativo que es considerado como un sistema que reprime a los alumnos mediante la aplicación de sanciones, las cuales son consideradas como excesivas ya que no estarían en concordancia con la falta realizada. Es así como este sistema educativo es considerado como un espacio donde solamente se aplica la disciplina y por esto, los alumnos no encuentran un espacio de expresión y diálogo entre ellos y sus profesores y demás integrantes de dicho sistema.

Un elemento que opera contrariamente a las experiencias tempranas de vulneración de derechos, puesto que genera una experiencia totalmente opuesta es el barrio, calificado como violento por la sociedad. El barrio es considerado como un sistema que acoge a los jóvenes y que les otorga un espacio afectivo donde son capaces de adaptarse exitosamente, ya que comparten los mismos códigos de conducta con los integrantes de tal sistema porque genera los únicos lazos de afectividad disponibles que son ofrecidos por el grupo de pares y donde la violencia es representada socialmente como algo normal y adaptativo frente a las exigencias del medio. Toda vez que estos jóvenes, considerados violentos, comparten sus representaciones y extraen puntos de referencia de su entorno, también interactúan con otros pares. Por tanto, deben aprender sus normas y reglas de interacción e incorporarlas a sus sistemas, por lo que actúan de la misma manera que sus pares. (Fournier, y Pérez, 1995) Esta forma de proceder es considerada como normal, e incluso es una forma de adaptación a las exigencias que el medio les impone. Al realizar este tipo de conductas y compartir estas representaciones les otorgan un sentido de pertenencia y a su vez les permiten adaptarse adecuadamente a dicho escenario. En este sitio, denominado como barrio, se generan numerosas representaciones acerca de los vínculos, entre otros, ya que al estar expuestos a agresiones externas, se deben generar estilos de interacción donde todos los integrantes actúen defensivamente y protejan a sus miembros de un medio hostil que es considerado como violento., por ende las conductas violentas defensivas son consideradas como adecuadas y necesarias en un medio que constantemente les está exigiendo una defensa activa y un actuar agresivo. Con relación a estas representaciones sobre el barrio y en especial acerca de la amistad, los grupos de pares son vistos como espacios de interacción y de intercambio afectivo y por otra parte es considerado como un lugar protegido que incluso actúa defendiendo al joven de los constantes conflictos que se llevan a cabo con sus vecinos, sin embargo, la pertenencia a este sistema no es incondicional, y de esta manera los jóvenes se ven obligados a incorporar las normas de comportamiento que el grupo exige, tales como agresividad, resolución violenta de conflicto y desafío a las figuras de autoridad, representadas por los padres.

Además de las vivencias grupales donde se comparten representaciones agresivas generadas en las tempranas experiencias familiares, se encuentran las vivencias que nacen en la interacción de los integrantes del barrio, tales como los vecinos, los cuales actúan en forma conflictiva, tanto con sus familias como con los demás sujetos. Por lo tanto, una exposición temprana a pautas de violencia, determina la percepción de ésta como una forma de interacción y como un medio adaptado para resolver los conflictos interpersonales. Esta temprana socialización basada en el conflicto, educa a los jóvenes en sus formas de comportamiento de tipo violento, ya que por una parte, sus padres, principales agentes de

socialización, moldean los repertorios conductuales de los jóvenes hacia pautas de interacción agresiva que, de alguna manera, son validadas y repetidas en su hogar.

6. DISCUSIÓN

Durkheim (1985) plantea que, desde un punto de vista social, la familia entrega las pautas y códigos que comparte la sociedad. Por esta razón, se podría suponer que el grupo familiar, en estos casos, socializa violentamente a los jóvenes y les enseña a comportarse de determinadas maneras.

Esta afirmación es confirmada por la presente investigación, puesto que los jóvenes realizan un modelaje familiar que supone la copia de conductas que provienen de adultos significativos, adquiriendo patrones comportamentales a partir de la observación (Bandura, 1979, citado en Bowlby, 1982). Por tal motivo, cuando se ven enfrentados a situaciones que son percibidas como amenazantes, exhibirán una gama de respuestas que han sido extraídas de sus figuras significativas.

En concordancia con lo expuesto, desde las teorías neurológicas (Céspedes, 2005), las experiencias tempranas juegan un papel fundamental ya que aportan la estructura básica de los procesos posteriores. Así, las experiencias de violencia, no solamente enseñan un repertorio conductual violento; sino que, además, modifican y dañan estructuras cerebrales, dejando profundos circuitos neurales recurrentes que se irán fortaleciendo en presencia de situaciones agresivas.

La repetición constante de este tipo de conductas o tratos hacia los jóvenes, genera una recursividad de los circuitos neurales, que poseen fuertes implicancias con la activación de la amígdala cerebral. Por lo tanto, cuando los jóvenes alcanzan la adolescencia o la vida adulta actuarán de forma agresiva debido a la activación de tales circuitos (Céspedes, 2005). Resulta evidente que en el seno de la familia de los jóvenes, los constantes conflictos entre los padres, así como la negligencia, generan una arquitectura cerebral particular y exclusiva de los sujetos que son educados e integrados a estos ambientes familiares hostiles.

Si se considera los aportes provenientes de la psicología cognitiva post racionalista, especialmente como expone Guidano (1984); la vinculación afectiva entre el hijo y su figura significativa, da origen a la conformación del yo (self) o significado personal, de tal forma que la calidad del vínculo establecido es considerado como la génesis de estos significados. Estos aspectos del yo, al igual que en los postulados de Céspedes (2005), están asociados con fuertes implicancias personales y afectivas que le otorgan estabilidad, es decir, la creación de una identidad personal es estable en el tiempo y posee una fuerte base emocional. Desde estas posturas teóricas, esta identidad o self se constituyen como una narrativa personal cargada de significados agresivos que generan una construcción de la identidad personal que lo define como tal.

Tenemos, por un parte, un ambiente familiar hostil que ha configurado las conductas, la identidad y los estilos relacionales entre el sujeto y su entorno y por otra, este mismo sistema aversivo y vulnerador provoca la salida del joven del seno familiar. En el caso que se mantenga en dicho sistema, no encontrará un referente válido en las figuras parentales, debido a que éstas no se han interiorizado como figuras afectivas, por el contrario, son consideradas como agentes castigadores y ausentes que no poseen la autoridad suficiente para encauzar positivamente la conducta del joven.

Otros factores que podrían determinar una salida prematura del grupo familiar son las ausencias parentales o malos tratos, hacinamiento o carencia de un lugar propio dentro del hogar donde realizar actividades de ocio, conflictos, desagrado por la vivienda. Cuando ésta se produce, el joven tiende a

relacionarse con grupos de pares que atraviesan las mismas experiencias o que aportan el espacio afectivo ausente en el hogar (Arancibia, 1994), este grupo, por lo tanto, se convierte en el referente del muchacho. Por tal motivo el barrio y en especial el grupo de pares, a diferencia de otros sistemas impositivos es el único sistema que no intenta eliminar o suprimir las conductas del joven, por el contrario lo apoya y protege de las amenazas externas, tanto de su familia, como de otros adolescentes que amenazan su integridad.

Por otra parte, el barrio, considerado como un agente socializador secundario (Durkheim, 1985), aporta una serie de códigos y modelos de comportamiento. No se trata solamente que el joven copie algunas conductas de los vecinos, por el contrario, debe actuar como ellos para ser aceptado e incluso valorado por el grupo, si se tratara de una mera copia, se podría discriminar el momento oportuno de utilizarlas, pero al ser una forma de adaptación y supervivencia se constituyen en patrones conductuales adaptativos.

Experiencias en Centroamérica (Aboutanos, 1997; Chagas, 2005; Fournier y Pérez, 1995), dejan de manifiesto la escalada de violencia que los grupos juveniles han venido evidenciando esta última década. En estas agrupaciones los delitos, robos, agresiones, son consideradas una forma adecuada de comportamiento, en el sentido que contribuyen con la existencia de tales sistemas, por el contrario actitudes como la sumisión, cobardía o evitación del conflicto son actitudes indeseables. Esto se ve reflejado, en esta investigación, en las valoraciones que los jóvenes realizan acerca de este tipo de conductas, especialmente en el Liceo, ya que consideran que las actitudes de oposición hacia los profesores, directores, alumnos e inspectores son demostraciones de valentía o audacia, e infunden una imagen de respeto en sus demás compañeros.

En este escenario, la violencia no solamente es aceptada y valorada, sino que además es considerada como una realidad y un estilo de vida que otorga beneficios tales como el prestigio, status, poder, riqueza, que no son posibles de alcanzar mediante otras vías, tales como la educación o el trabajo. (Del Rey y Ortega, 2005)

Por lo tanto, la sobre exposición a episodios agresivos, tanto en el hogar como en el barrio generan una de normalización de las situaciones violentas, que además es confirmado por la literatura psicológica y social (Diáz, M. 2002; Cantón, J y Cortés, M. R, 2000). Desde este aspecto es posible afirmar que las pautas y relaciones agresivas son incluidas a un repertorio conductual y reproducidas de forma inconsciente, y a su vez son consideradas como respuestas normales. Por ejemplo, personas nacidas en naciones con conflictos bélicos sostenidos consideran a la guerra como un fenómeno normal y cotidiano y no reaccionan frente a hechos que para otros podrían ser considerados como macabros.

Por otra parte, las figuras encargadas de traspasar estas configuraciones, materializadas en los agentes educativos como profesores inspectores, orientadores; son consideradas como negativas toda vez que castigan e imponen patrones que no son comprendidos por los jóvenes. Intentan normar la conducta de éstos mediante la aplicación de sanciones y castigos, generando un imagen propia negativa basadas en la incomprendión y falta de apertura al diálogo (Diaz, 1999)

En este espacio educativo el joven debe exhibir una serie de habilidades cognitivas y emocionales, que debido a la falta de acercamientos placenteros a las actividades escolares, labor que debieran haber desarrollado en primera instancia los padres, no se encuentran presentes. El logro de los objetivos académicos se hace dificultoso.

Por el contrario, el estudio es aplicado como forma de castigo en el hogar, generando una aversión hacia esta actividad, esto disminuye la probabilidad de emitir esta respuesta y es probable que en la escuela se carezca de metodologías adecuadas para generar estas habilidades que están ausentes y asociadas con una fuerte connotación aversiva, toda vez que son percibidas como un castigo.

El Liceo, funciona entonces, como mecanismo de control social (Mendoza, 2004), el cual tiene como misión lograr la adaptación del alumno a la sociedad y principalmente, a las actividades productivas del país, todo esto mediante el entrenamiento de habilidades de diversa índole. Es en este punto donde el alumno percibe el carácter impositivo del Liceo como forma de control social y como el transmisor de los intereses del gobierno, el que por una parte propone la convivencia y el sentido ciudadano como una forma de vida y por otra mantiene a una gran parte de la población en las condiciones más severas de pobreza y aislamiento social (Seoane, 1993), debido a las exigencias de un sistema basado en la economía que necesita de una mano de obra que sustente la industria.

Por otra parte, el Liceo es mencionado como una institución que ha perdido el prestigio que antiguamente gozaba en la comunidad, como agente formador y medio para alcanzar una mejor calidad de vida mediante la preparación para el mundo laboral (Mendoza, 2004; Loscertales, 2001; Fernández, 1999), en la actualidad se reconoce la utilidad de éste pero ha aumentado la incertidumbre laboral y en este sentido el Establecimiento no ofrece una gran ventaja entre quienes han optado por obtener su licencia de educación media y quienes no lo han hecho. Por ende, frente al dilema de estudiar y no cooperar con la economía doméstica y propia o ingresar al mundo laboral y contar con tales recursos, ampliamente requeridos por una sociedad de consumo, la decisión no es tan difícil.

Sumados, el léxico, la vestimenta, el lugar de procedencia, e incluso rasgos físicos, ocasionan que el joven sea discriminado a la hora de postular a algún trabajo, el que de por sí es escaso, por ende éste considera que los años de sacrificio y estudios no han rendido sus frutos. Por tal motivo, el Liceo es considerado en ocasiones, como una experiencia aversiva e inútil, toda vez que no asegura lo que es su principal atractivo, es decir, la obtención de un puesto de trabajo que conlleva a la promesa de una mejor calidad de vida.

Los alumnos considerados violentos a menudo exhiben un repertorio conductual que se asemeja a las conductas disruptivas o de perturbación en el ambiente escolar, descritas como el arrojar papeles, conversar con compañeros, colocar apodos, insultar, lenguaje soez, entre otros; (DSM-IV, 1996), siendo los episodios agresivos poco frecuentes pero de fuerte impacto social, por este motivo estas faltas podrían interpretarse como rebelión a un sistema imperante o como falta de adaptación a las normas convenidas (Del Rey y Ortega, 2005). Los enfrentamientos verbales con los profesores, quienes frente a cualquier acción donde el alumno exprese su desinterés o desacuerdo por algún aspecto, son considerados como una falta grave y el alumno es enviado a las instancias de disciplina correspondiente donde probablemente sea suspendido o se le aplique alguna sanción. Es así como los obstáculos a la buena convivencia no solamente encuentran sus causas en los alumnos, sino que también en todos los agentes educativos. (Del Rey y Ortega, 2005)

Cuando se observa al alumno violento, se produce una tendencia a considerarlo como portador de un trastorno psicológico o como un ser carente de las habilidades sociales necesarias para comportarse correctamente en una sociedad y que por ende éstas deben ser entrenadas a partir de talleres o capacitaciones (Arón, A. Milicic, N., 1994. En este caso no se trata solamente de la carencia de dichas

habilidades sino que de conexiones neurales, procesos de socialización y significados personales, entre otros, fuertemente establecidos, los cuales no se modificarán con una capacitación o con el simple hecho de enseñar algunas habilidades sociales, que por lo demás ni siquiera son valoradas por el alumno. El proceso debiera basarse en una vía de intercambio afectivo (Céspedes, 2005) que genere un cambio profundo en los significados personales (Guidano, 1994) y que lleve al alumno a generar explicaciones diferentes de sus vivencias, ya que el hecho de entrenarlo o capacitarlo en una forma de respuesta sólo sería productivo en el caso de animales con estructuras nerviosas simples, sin las implicancias que el lenguaje genera en los humanos (Dickinson, 1980)

Los intentos por ofrecerle a los alumnos repertorios conductuales que solucionen de alguna forma sus problemas han sido planificados como intervenciones desde un marco externo, generalmente diseñado como la capacitación en habilidades sociales o de resolución no violenta de conflictos. (Del Rey y Ortega, 2001; 2005), en donde un experto entrene a los alumnos y/o comunidad educativa para que éstos, frente a situaciones conflictivas sean capaces de actuar de forma tal que apliquen dichos conocimientos y eviten el conflicto. Suponer esta lógica significaría creer que los alumnos no conocen estas formas de actuar pero que de conocerlas las aplicarían a sus vidas cotidianas, tanto en el Liceo, como en el barrio y en la familia. Esta idea se opone a todos los planteamientos de las teorías ecológicas (Bronfenbrenner, 1979), sociales (Durkheim, 1985), psicológicas (Guidano, 1994), que exponen la importancia del mundo de significados creados entre el sujeto y su entorno, el cual constituye finalmente la realidad que el mismo individuo genera. Por lo tanto, creer que un agente externo a dicha realidad podría actuar como una especie de salvador que salve al alumno de un medio violento y le enseñe como comportarse en un medio que también es agresivo, resulta ser una noción impositiva y basada en las perspectivas dominantes.

La violencia reflejada en los alumnos debe ser considerada más que como una amenaza que debe ser eliminada, como una advertencia del camino que hemos elegido como sociedad, por lo tanto, todos aquellos que hemos elegido este camino tenemos una cuota de responsabilidad en brindarle a los jóvenes desprotegidos la oportunidad de desarrollarse y encontrar una meta real en su vida, tal como lo declaran los Derechos Humanos y por sobre todo nuestra Constitución Chilena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. Knobel, M. (2001). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós Educador.
- Aboutanos, M. (1997). La violencia juvenil en las Américas. Trabajo presentado en el *taller sobre la violencia de los adolescentes y las pandillas ("maras") juveniles*, auspiciado por la Organización Panamericana de la Salud.
- Arancibia, V. (1994). *La educación en chile: percepción de la opinión pública y de expertos*. Santiago de Chile: Estudios Públicos.
- Arellano, J.P. (1985). *Políticas sociales y desarrollo. Chile 1924 – 1984*. Santiago: CIEPLAN.
- Arón, A. Milicic, N. (1994). *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Bernstein, D. Cohen. Velez *et al.* (1993). *Prevalence and stability of DSM-III personality disorders in a community-based survey of adolescents*. American Journal of Psychiatry, 150, pp. 1237-1243.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment*. New York : Hogarth Press.
- Cantón, J y Cortés , M.R. (2000). *Malos tratos y abuso sexual infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Céspedes, A. (2005). *Curso de perfeccionamiento. Síndrome de déficit atencional e hiperactividad. Estrategias conductuales y abordaje pedagógico en el aula*. Santiago de Chile: Universidad Católica del Maule.
- Chagas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27).
- Del Rey y Ortega. (2005). Violencia Interpersonal y Gestión de la Disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 10(26)
- Díaz, M. (1999). Programa de educación para la tolerancia y prevención de violencia en los jóvenes. Volumen I
- Domenach, J. M *et al.* (1981). La violencia y sus causas. Paris: UNESCO.
- Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. México: FCE.
- Ericksson, Erik (1972). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires: Paidos.
- Fernández E., M. (1990). *Iguales, Libres y Responsables*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Fournier, M. Pérez, R (1995). *Autoritarismo Y percepción de la violencia Social: el caso de los chapulines*. San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Guidano, V. (1994). *El sí mismo en proceso*. Barcelona: Paidós.
- Loscertales, F. (2001). Violencia en las aulas: La visión del cine como espejo social. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41.
- Maturana, H. (1995). *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Mendoza, V. (2004). Pedagogía de la esperanza en una época de terrorismo. Tesis Doctoral. Universidad de La Salle. México D.F. México
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Seligman, Martin (1991). El optimismo es una ventaja y un placer que se adquiere. Buenos Aires: Atlántida.
- Seoane, J. (1993). Las viejas creencias de la sociedad post-moderna. Valencia: Universidad de Valencia.
- Varela, F. (1996). El yo y su correlato neuronal. Charla dictada en *el XII congreso de Neuropsiquiatría*. Universidad de Chile, Santiago de Chile.