

1. Marco conceptual básico



1

Marco conceptual básico

Presentamos en este marco conceptual los ejes que constituyen directamente el problema que vamos a tratar: los sujetos adolescentes, el ámbito escolar y el objetivo de la prevención, el riesgo y la violencia. El marco conceptual de este estudio se completa en los capítulos posteriores, en los que se analizan las manifestaciones de violencia en las escuelas y los enfoques para su prevención.

1.1 Entender la adolescencia

Los y las adolescentes deben confrontar su pasado y su futuro, asumir los cambios biológicos que los llevan a hacer frente a un nuevo rol social. El desarrollo intelectual y la maduración sexual son parte importante del empuje para insertarse en la sociedad, brindan recursos para la diferenciación identitaria del grupo familiar y para el replanteamiento de las relaciones; la amistad, el amor, la expresión de talentos, la participación en el entorno se tornan centrales.

Es un segundo nacimiento en el que el adolescente transita desde el seno familiar hacia la sociedad más amplia. Se hace necesario dejar atrás modalidades de ajuste propias de la niñez y responder al impulso de aumentar las identificaciones que permitirán responder durante la vida juvenil. En esta etapa es fundamental la exploración de capacidades personales y la construcción de cosmovisiones en la búsqueda de la autonomía, el reconocimiento identitario, la valoración grupal y el posicionamiento social.

Durante el ciclo vital, el ser humano despliega diversas competencias. En la adolescencia, el desenvolvimiento de crecientes capacidades cognitivas, el paso del pensamiento concreto al pensamiento lógico y abstracto señalado por Piaget (1932, 1949), la mayor complejidad emocional, las destrezas, el descentramiento del yo como principal objeto de preocupación para pasar a la preocupación por las otras personas (Gilligan 1977, Gilligan y Murphy 1979) inciden en la función socializadora.

Estas características hacen de la fase juvenil un período particularmente crítico y oportuno para los programas de prevención. Se trata de la etapa en la que, con mayor intensidad, son cruciales las interacciones de los recursos personales y grupales con las opciones y características del entorno. La modernización y la globalización incrementan la necesidad de los adolescentes y jóvenes de encontrar los elementos para organizar su comportamiento y dar sentido a su relación presente con el mundo (Krauskopf 1994).



En el ciclo vital, la niñez demanda estrategias de promoción y prevención diferentes de las que demanda la adolescencia. En las primeras fases del desarrollo moral se encuentra la dependencia de la obligación y las normas son impuestas por quienes tienen el poder. El castigo y la recompensa son parámetros orientadores. Garbarino y Bronfenbrenner (1976) señalan que estos primeros estadios tienen una orientación hedonista y egocéntrica. El avance sobre este nivel se posibilita por el afecto de personas adultas, lugar que luego ocuparán también los pares.

Las capacidades cognitivas alcanzadas en la adolescencia —como la simbolización, la generalización y la abstracción— introducen visiones más amplias y diversas de los acontecimientos. Los cambios biológicos también impulsan el interés por nuevas actividades; emerge la preocupación por su inserción social.

La capacidad de identificarse con la sociedad resitúa las relaciones individuales de los adolescentes en el marco social. El sujeto adolescente acepta sanciones que estén fundadas en la reciprocidad, exige el respeto de la justicia distributiva. La regla deja de ser sagrada; las normas derivan del consenso mutuo; hay que respetar la lealtad hacia los otros, pero puede cambiarse cuando todos están de acuerdo. El paso a la moral subjetiva se produce por la influencia del desarrollo cognoscitivo, la colaboración y el respeto mutuo en el grupo de pares. Los principios morales autónomos se expresan cuando los valores y principios se hacen independientes de una autoridad exterior. Lutte (1991) destaca que hay un avance en el desarrollo moral cuando la motivación de mantener relaciones positivas con las personas se extiende a toda la sociedad.

En este nivel, el respeto a las leyes está determinado por un contrato social. Se hace énfasis en referencias a principios activos más universales: igualdad de derechos, respeto a cada una de las personas. Pero, señala Lutte, no es simple ponerse de acuerdo en las reglas colectivas. Las personas viven en sociedad, forman parte de clases y grupos que tienen poderes desiguales y por ello no pueden decidir en un plano de igualdad las reglas de la vida colectiva. Los adolescentes empiezan a darse cuenta de la relatividad de muchos valores y opiniones.

Gilligan y Murphy (1979) observan que el estadio dialéctico aparece cuando las personas se encuentran ante elecciones reales de la vida, se ven obligadas a considerar las consecuencias de sus elecciones, a poner en tela de juicio sus certezas anteriores y a tener en cuenta las contradicciones de la realidad. Este proceso se va a ver favorecido en un medio pluralista que favorezca la formación de juicios autónomos. Por otro lado, Garbarino y Bronfenbrenner (1976) destacan las limitaciones de los entornos monolíticos o anómicos, carentes de cohesión. En el análisis de los enfoques que haremos más adelante, se aprecia la importancia de generar condiciones para dar lugar a las derivaciones positivas de estas transformaciones en el desarrollo adolescente.

Agrega Gilligan que la falta de responsabilidades en el trabajo, la familia y la sociedad puede llevar a los adolescentes a mostrarse idealistas, absolutistas, perfeccionistas, poco indulgentes y comprensivos. Ello destaca lo lesivo de la falta de participación responsable que nuestras sociedades imponen en el período juvenil, en el supuesto de la moratoria psicosocial planteada por Erikson (Krauskopf 1994). Al respecto, señala Lutte (1991: 65, 35) que nunca se ha probado que el desarrollo de la adolescencia



requiera “un período de marginación y privación de las responsabilidades adultas”. Agrega que “la adolescencia es una fase de marginación que deriva de estructuras sociales fundadas en la desigualdad”.

La moratoria, como fórmula de integración social futura, posterga las posibilidades de participación que tienen los y las adolescentes en nuestra sociedad y puede llevarlos al fracaso, cuando, arrastrados por acciones de ensayo y error, quedan definidos por sus consecuencias sin habérselo propuesto ni deseado. Sus trasgresiones pasan a comprometerlos en una identidad, frecuentemente negativa (Krauskopf 1994).

El enfoque de derechos es una gran contribución para obtener una visión más integral de los procesos de desarrollo durante la niñez y la fase juvenil, y da nuevas perspectivas a la autoridad y protección adulta. Reconoce a los y las adolescentes con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, contribuir en el mejoramiento de su calidad de vida y aportar participativamente al desarrollo de su sociedad. Se trata de derechos consustanciales del ser humano que se expresan en los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y que enfatizan el deber de asegurar a hombres y mujeres el goce por igual de todos los derechos.

Las juventudes tienen mayor flexibilidad que los segmentos etarios mayores para incorporar los permanentes y acelerados cambios, las transformaciones tecnológicas y culturales. Las nuevas tecnologías de información y comunicación —y, de modo muy destacado, el mundo cibernético— son parte de un cambio cultural que agudiza las diferencias y contribuye con códigos, condiciones y experiencias a los procesos de constitución identitaria de las personas jóvenes.

Las juventudes contemporáneas establecen nuevas relaciones con las generaciones mayores, abandonando la lucha tradicional por el poder adulto, característica de tiempos pasados. Las confrontaciones y conflictos responden más bien a cosmovisiones diferentes, así como a las necesidades de individuación que emergen durante la fase juvenil. El reconocimiento de la incertidumbre actual, de la rápida obsolescencia de los instrumentos de avance cognitivo y social, favorece una crisis de los adultos. Este cambio va a influir en las relaciones entre los jóvenes y los adultos (Krauskopf 2003b).

Los sistemas de autoridad en las familias tradicionales suponen el respeto hacia los mayores y la relación asimétrica con los hijos en cualquier etapa de su desarrollo, y se hace necesario un replanteamiento de las relaciones generacionales a medida que los hijos avanzan en la adolescencia, para contribuir a su capacidad de enfrentar la vida actual. El no reconocimiento de esta realidad es causa de numerosos conflictos y de agravamiento de los problemas. La violencia intradoméstica se facilita. El hogar no es siempre un ambiente protegido. Demasiadas veces es un lugar de riesgo, temor y desamparo. La afirmación intrageneracional contribuye a crear particulares tensiones intergeneracionales. El antagonismo entre los avances de las culturas actuales y los patrones familiares establecidos lleva a dificultades intergeneracionales (Durstun 1995).

El adultismo no incorpora las perspectivas actuales de la vida juvenil. Mantiene el poder de decisión y estigmatiza las manifestaciones que no coinciden con sus expectativas. El control brinda una aparente seguridad al sistema adulto, pero se



apoya en la sobreprotección, la rigidez, la ausencia de voz juvenil en la exigibilidad de derechos. La situación de poder facilita la arbitrariedad y el desconocimiento de necesidades profundas de los y las adolescentes; resulta ineficiente para el fomento de la autonomía, las respuestas innovadoras y la confianza en las propias capacidades. El adultismo se exagera ante la carencia de efectividad de los instrumentos de protección y autoridad tradicionales que experimentan los mayores. Encubre el desconcierto frente a las demandas de la época actual, así como la inseguridad que implica abandonar una posición de distancia y poder (Krauskopf 2003b).

Frente a la necesidad adulta de retener el poder, surgen bloqueos en la comunicación intergeneracional, los que pueden resolverse con nuevas formas de colaboración entre las generaciones. Importantes grupos de jóvenes son invisibilizados al no ser reconocidos sus códigos por los adultos ni valoradas sus expresiones. Ya no se trata de una generación adulta preparada versus una generación joven carente de derechos y conocimientos que hay que preparar. Hay insumos necesarios que provienen de ambas generaciones para el logro de la comprensión y el avance de la realidad (Krauskopf 2003b).

Las relaciones entre los pares y las iniciativas grupales juveniles tienen una importancia fundamental para el desarrollo tanto de las propias vidas de los adolescentes y jóvenes como de sus capacidades y aportes al avance de sus sociedades. Estas experiencias son particularmente necesarias y han sido muchas veces distorsionadas por un énfasis negativo que se focaliza en la presión nefasta de los grupos, la amenaza de los riesgos, o destacando particularmente a los grupos violentos, desde un enfoque que podemos llamar patologizante e invisibilizador de los recursos solidarios y las necesarias condiciones de avance para prácticas positivas que emergen durante la fase juvenil. La visión de los adolescentes y jóvenes como una amenaza lleva a su enfrentamiento con la fuerza y la represión. Los estereotipos y la discriminación social contra adolescentes y jóvenes los han sometido a situaciones difíciles, entre ellas, la resistencia de las personas adultas a aceptar el protagonismo y la toma de decisiones por parte de adolescentes y jóvenes.

1.2 La complejidad del ámbito escolar

Hoy en día, al sistema escolar le corresponde facilitar los instrumentos de inserción en la sociedad más amplia. A la vez, es responsable de aportar recursos a las sociedades para su inclusión en el desarrollo nacional y mundial. El rol de la educación contemporánea se cumple cuando se constituye en uno de los espacios fundamentales para la formación personal, social, ética y ciudadana de individuos y grupos (Krauskopf 2001).

La escuela emergió en los siglos XV y XVI sobre la base de las instituciones medievales, y es a partir de los siglos XVIII y XIX que comienza a ser objetivado el vínculo entre la educación de los pueblos y la sociedad en su conjunto.

Los procesos de transmisión de saberes se han desarrollado tradicionalmente en instituciones y por ello muchas de sus propiedades se representan como naturales y ahistóricas.



El espacio escolar es el lugar donde los saberes se hacen públicos, y por lo tanto, es también ahí donde se sintomatiza la crisis. La resignificación social de la escuela pasa por la vigencia de lo público, con saberes que son orientados para todos sin restricciones ni jerarquías, y sin expoliaciones de saberes previos. La crisis de lo histórico en la enseñanza recuerda que la escuela es una práctica social concebida como uniformadora, con una universalidad sin restricciones, pero también homogeneizadora, con una universalidad que supone el despojo de saberes previos (Díaz-Aguado 2005).

Los actuales cambios macrosociales de la denominada Revolución Tecnológica reducen la eficacia de determinadas condiciones que hasta hace poco protegían a la infancia de la violencia adulta. La familia nuclear se aisló de la familia extensa, especializándose en el cuidado de los hijos principalmente en torno a una figura, la de la madre. Por otro lado, la escuela tradicional se extendió a sectores cada vez más amplios de la población y estuvo estructurada en torno a tres principios que parecen ser insostenibles hoy: la negación de la diversidad, cuya máxima expresión era la orientación de la educación a un alumno medio que nunca existió, y que excluía a quien no podía adaptarse a dicha referencia antes de llegar a la adolescencia; la obediencia incondicional al profesorado; y el currículum oculto, en función del cual se definían los papeles de profesor, de alumno, de compañero, y algunas normas no explícitas de respuesta a los conflictos, basadas en el dominio y en la sumisión, que entraban en contradicción con los valores que la escuela pretendía construir (Díaz-Aguado 2005).

Los estudiantes valorizan las oportunidades escolares para su vida social. La vida escolar es un ámbito privilegiado para la formación de amistades y los métodos docentes tienen influencia en ello. En el espacio escolar, los estudiantes viven el reto de incorporar y reconciliar igualdades, diferencias, lealtades y rivalidades, y construir también, sobre esas bases, el desarrollo de su identidad social (FLACSO 2005).

Para prevenir la violencia escolar, es preciso adaptar los dos principales contextos educativos —la escuela y la familia— a los actuales cambios sociales, estructurando las relaciones y las actividades que se producen, de forma que resulten más coherentes con los valores democráticos que nuestra sociedad pretende transmitir. Existe un consenso cada vez más generalizado sobre el papel que la cooperación puede tener para conseguirlo, así como sobre la necesidad de llevarla a cabo a los más diversos niveles (Ahmed y Braithwaite 2004; Conoley y Goldstein 2004; Gini 2004; Johnson y Johnson 1999; Reinke y Herman 2002).

Ortega (2003: 13, 27) destaca la escuela como ámbito de convivencia. Reconoce que es básico e indiscutible que a la escuela se va a aprender, pero que “no debemos olvidar que el aprendizaje y la enseñanza se producen en un escenario institucional regulado por convenciones y reglas sociales que enseñan cuáles son los papeles que cada uno tiene que desarrollar”. Se trata de un replanteo de la mirada tradicional al papel de la institución escolar que Duschatzky y Corea (2005: 90) sintetiza: “La escuela no renuncia a su tarea de enseñar, sino que se multiplica: se abre como un escenario posible, hasta ahora inadvertido”.

Los diversos programas de prevención en las escuelas descubren la importancia de la visión sistémica del ámbito escolar, como sustrato estratégico de potencialidades constructivas pero también de conflicto. Como señalan Blaya



y Debarbieux, la convivencia no es fácil, sobre todo cuando la comunidad educativa –docentes, alumnos y, a veces, padres– es prisionera de conflictos nunca solucionados. “Estos conflictos, que en ocasiones parecen sin importancia, cuando no se resuelven derivan en un clima deteriorado que puede dar paso a episodios de violencia en los centros sociales... No hay nada peor que huir de los conflictos que quiebran el vínculo social incrementando el riesgo de la violencia” (citado en Ortega 2003a: 6).

Para la implementación de los programas, Ortega y Mora-Merchán (1996) enfocan la escuela como ámbito de convivencia y reconocen tres subsistemas de relaciones interpersonales en los establecimientos escolares:

1. *El subsistema de los adultos responsables de la actividad.* Compuesto por los docentes y, en general, el personal del centro que tiene responsabilidades académicas, de dirección, gestión, seguridad, auxiliares, etcétera.
2. *El subsistema profesorado/alumnado.* La relación entre el profesorado y el alumnado está organizada alrededor del desarrollo efectivo del currículum con expectativas que se expresan por medio de las convenciones y normas que han sido establecidas. El vínculo está presidido por la exigencia de obtener resultados académicos mediante relaciones verticales y jerarquizadas en torno al poder y la comunicación, con ausencia de reciprocidad.

La comprensión del sentido y la idoneidad de las actividades escolares constituyen el nexo de las relaciones en este subsistema y son, a la vez, las que puede desencadenar los conflictos. La cronicidad de éstos tiene entre sus efectos más importantes la desmotivación de los estudiantes para las tareas académicas, la indisciplina escolar y el desánimo profesional de los docentes, problemas que en el análisis de los proyectos de prevención del presente estudio, aparecen expresados como importantes barreras y resistencias para el exitoso desarrollo de la convivencia.

3. *El subsistema de los iguales.* El énfasis que se ha dado a la verticalidad en los procesos del sistema escolar ha llevado a invisibilizar la importancia de los llamados educandos como sujetos sociales. Los conflictos disruptivos han sido, principalmente, los que han producido la visibilización de los estudiantes en términos patologizantes o como agentes de inseguridad. Paralelamente, se ha dado con fuerza el reconocimiento del papel de los grupos de iguales como agentes socializadores. Ortega, al igual que muchos otros investigadores, señala que los iguales son importantes como constructores de actitudes, con capacidades de relación en los centros escolares y en los lugares de ocio.

Las redes sociales de los estudiantes constituyen una de las estructuras sociales más importantes tanto para la comprensión de los conflictos y problemas que se encuentran en los centros escolares como para participar en la solución de éstos. Cuando se produce un fuerte desequilibrio en el reparto del poder social de los iguales, comienza un proceso que puede terminar en fenómenos de acoso, hostigamiento y maltrato. Es importante prestar atención permanente a los grupos de estudiantes y sus influencias en la convivencia escolar (Mora y Merchan 1996).



1.3 Perspectivas sobre la violencia

La OMS define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, que causa o tiene muchas probabilidades de causar lesiones contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad. La definición abarca tanto la amenaza e intimidación como la acción efectiva, la violencia interpersonal, el comportamiento suicida, los conflictos armados. Destaca que sus consecuencias pueden ser la muerte, las lesiones, los daños psíquicos, las privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometen el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades (OMS 2002: 3).

Esta definición tiene importancia como marco para la identificación de la violencia en el ámbito escolar. Fue la presencia de hechos violentos en las escuelas, particularmente aquellos que tomaron forma de dramáticos incidentes y dispararon la atención pública, lo que, en buena medida, llevó al Estado y otras organizaciones a iniciar procesos de reflexión sobre la violencia escolar y las experiencias de intervención.

La violencia es un fenómeno multifacético, relacionado con causas concretas. Las distintas formas de violencia son fuentes de daños o sufrimiento, cualquiera que sea el tipo de sociedad y cultura en que viva la persona y cualquiera que sean sus características individuales. El grado de tolerancia frente a las distintas manifestaciones del daño puede variar de una persona a otra y de una cultura a otra, pero hay experiencias comunes de opresión, sufrimiento y alienación que afectan a todos los seres humanos por igual. Cualquier forma de violencia constituye una violación de los derechos humanos. La violencia impide el desarrollo integral de la población estudiantil afectando sus posibilidades de éxito escolar (Plan Nacional contra la Violencia, Ministerio de Educación, Costa Rica).

Mac Gregor y Rubio, citados por Thoumi (1995), definen la violencia como “una presión ejercida por los seres humanos sobre otros seres humanos, de la que resulta la disminución en los agredidos de sus posibilidades de realización personal”. La violencia adquiere muchas formas y se relaciona con las modalidades de ejercicio del poder. El macrocontexto se apoya en tres formas de poder estrechamente relacionadas: 1) el poder de destruir, 2) el poder de producir e intercambiar y 3) el poder de integrar, que crea relaciones basadas en la solidaridad y la legitimidad. Cuando la relación entre estas tres caras entra en conflicto desplazando la centralidad del poder integrador, las desigualdades macro difunden una suerte de pedagogía que alimenta y sirve de ejemplo a la micro en la medida en que se instaura un estilo, una forma de resolución de conflictos que elimina al mediador social —el Estado, el lenguaje— y eleva la violencia a la calidad de recurso expedito y eficaz en la solución de los desacuerdos y la disuasión amenazadora como defensa de la estabilidad del sistema (Boulding 1993; Franco 1993).

La violencia, en sus múltiples manifestaciones, implica el ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza para producir un daño. Es el uso deshonesto, prepotente y oportunista del poder sobre los demás, que carece de legitimidad. El objetivo último de la violencia es someter al otro mediante el uso de la fuerza, que puede ser de orden emocional o psicológico, intelectual, físico, económico, político, social, institucional, etcétera (Plan Nacional Contra la Violencia, Ministerio de Educación, Costa Rica).

Las investigaciones sobre violencia en las escuelas de Costa Rica ponen de manifiesto al menos cuatro elementos importantes: 1) las manifestaciones de violencia en las



escuelas y colegios tienen raíces muy profundas en la comunidad social a la que los centros educativos pertenecen; 2) está claro que los episodios de violencia no deben considerarse como eventos aislados que ocurren espontáneamente como si fueran “accidentales”; 3) las diversas manifestaciones de violencia en el contexto educativo ocurren con más frecuencia de lo que usualmente se piensa y 4) la relación entre agresores y víctimas es habitualmente muy extensa en el tiempo y muy estrecha en el espacio, por lo que las consecuencias personales, institucionales y sociales de dicha violencia son incalculables (Plan Nacional Contra la Violencia, Ministerio de Educación, Costa Rica).

De acuerdo con Charlot, la estratificación y segregación social fragmenta el consenso que fundamenta la aceptación de la escuela. La violencia es entendida como parte de las acciones que resultan de una ruptura del diálogo —intimidación, insultos e infracciones leves contra objetos y propiedades, etcétera—. Se ha erosionado el consenso que facilitaba la implementación de una disciplina flexible, así como el consenso referido a la opinión del significado de la escuela y su ley (Debarbieux et al. 2003, Charlot 1987, 1994). Se conceptualizan también como violencias (en plural) aquellas practicadas por lo que Bordieu (1999: 112, 128) destaca como la violencia simbólica del poder ejercido mediante la adhesión forzada a las fuerzas que se amparan en la razón de un orden que conduce al consentimiento de la arbitrariedad legitimada. Este concepto ha sido trabajado como poder oculto en el proyecto Abriendo Espacios que se analiza en este trabajo.

Concha-Eastman (2004: 39) sistematiza la perspectiva al señalar que el maltrato se da en diferentes escenarios que van desde lo macro a lo micro: 1) internacional, 2) social, 3) institucional y 4) abuso interpersonal y negligencia, intra y extrafamiliar.

Un aspecto sustantivo para la comprensión de los fenómenos es la clasificación de violencia de Barasch y Webel (2002) en:

- 1) Violencia abierta o manifiesta. Se aprecia rápidamente, pues sus efectos son visiblemente dramáticos. Este tipo de violencia es la que ha motivado la mayoría de las iniciativas de prevención de la violencia para la población adolescente y joven. Es la violencia manifiesta la que ha generado la alarma en los ámbitos educativos, y por consiguiente, en la sociedad misma. Sin embargo, la intensidad dramática de la violencia manifiesta no debe llevar a minimizar la importancia de la violencia estructural.
- 2) Violencia estructural. Es aquella que subyace en las instituciones culturales, económicas y sociales. Se expresa en la discriminación de sectores de la sociedad por edad, género, nivel económico, etnias, etcétera, y facilita la existencia del autoritarismo, el terror, los abusos físicos y sexuales, la orfandad.

La exclusión social es parte de la violencia estructural. Va más allá de los aspectos económicos y sociales que definen la pobreza e incluye aspectos de carácter político, de derechos, de género y de ciudadanía que vinculan las relaciones entre los individuos y los Estados. Allí se encuentra la acumulación de desventajas, la creciente desprotección, la debilitación de canales de inclusión, las condiciones sociales de fuerte privación, las barreras educativas, laborales y culturales, y las dificultades para acceder a los servicios básicos.



La exclusión produce lo que Concha-Eastman (2004) denomina violencia múltiple, ejercida por el Estado, la sociedad y las familias. La identifica principalmente en las áreas urbanas, donde se acumulan niños y adolescentes a quienes se les niegan sus derechos humanos fundamentales de educación, techo, alimento, vestido, amor y recreación; estos grupos, además de haber sufrido violencia en su hogar, viven en un ambiente propicio para acceder y aprender distintas formas de criminalidad.

Krauskopf y Muñoz (2004) analizan la ruta crítica del desarrollo juvenil en Costa Rica y observan que los adolescentes más dañados tienen una ruta de vida negativa que arranca con la violenta e invisible inseguridad de su exclusión desde antes de su nacimiento. Se alimenta una espiral descendente en la que la erosión del tejido social genera mayores niveles de inseguridad, mayor desconfianza en los vínculos afectivos, producto de la desprotección. La vulnerabilidad, por lo tanto, no es una condición personal. Es el producto de una cantidad de factores que debilitan al adolescente y que requieren que él o ella tengan oportunidades diferenciadas para poder lidiar con su entorno y combatir las situaciones que afectan negativamente su vida (Grillo en Krauskopf y Muñoz 2004).

La polarización socioeconómica que en los últimos tiempos se ha producido al interior de las sociedades nacionales va acompañada de la disolución de las fronteras entre países y continentes para los grupos económicamente más privilegiados, lo que se fortalece con la mayor aproximación internacional que brindan los medios de comunicación y el espacio cibernético (Lechner 1998). Esto contribuye a que los jóvenes con mayores recursos económicos se empiecen a parecer más a los jóvenes con las mismas condiciones económicas de todas partes del mundo que a los jóvenes pobres de su propio país. Los jóvenes excluidos van quedando alejados de los avances.

Cuando se produce un fuerte desequilibrio en el reparto del poder social de los iguales, comienza un proceso que puede terminar en oscuros fenómenos de acoso, hostigamiento y maltrato que convierten el conflicto entre iguales en un problema mucho más serio de lo imaginable (Ortega y Del Rey 2003c: 15).

Finalmente, es importante recalcar que si bien la criminalidad moderna representa una alternativa realista de sobrevivencia a la pobreza, que se vincula a la percepción de la extensión y profundidad de la protección social así como de las retribuciones directas e indirectas de la conducta delictiva, la decisión de delinquir es ética. Las culturas del crimen no coinciden necesariamente con las culturas de retraso (Ratinoff 1996).

1.4 Riesgo en el ámbito escolar

Beck, que acuñó el nombre de *sociedad de riesgo*, observa que ésta emerge como consecuencia de los procesos de modernización, en los que “los peligros decididos y producidos socialmente sobrepasan la seguridad...”. Un importante señalamiento de Beck es que esta dinámica genera la necesidad de los individuos de apoyarse más en sus capacidades personales y depender menos de las instituciones así como el impacto diferencial que produce la brecha social. “[...] la riqueza se acumula en los estratos más altos, mientras que los riesgos se acumulan en los más bajos [...]” (1998: 27).

Mockus (1999: 25) enfatiza los riesgos asociados a la desprotección y sus consecuencias. Señala que aprender a convivir en situaciones de permanente riesgo vital por razones de privación (pobreza extrema) o por condiciones de



violencia evidentes, no es lo mismo que aprender a convivir en un entorno seguro y rico en estímulos afectivos. Estos aprendizajes adaptativos se desarrollan sin que necesariamente medie un proceso calculado de tipo pedagógico y sin que el individuo tenga una conciencia clara sobre la razón por la cual se comporta de cierta manera en determinadas circunstancias.

Desde el análisis de los factores protectores, Rutter (1992) observa que un mismo factor puede ser de riesgo y/o protector —por el desarrollo de nuevas actitudes y destrezas— según las posibilidades de enfrentamiento. Por ello, la posibilidad de reducir el impacto negativo se produce al comprender con mayor amplitud el significado del peligro, haber tenido gradual exposición a este tipo de situaciones con posibilidad de responder efectivamente, contar con el respaldo necesario, aprender a desarrollar alternativas de respuesta que no sean destructivas y recibir de adultos significativos los modelajes apropiados para el desarrollo de respuestas en la solución de problemas que son parte del devenir humano.

1.4.1 Las definiciones de las conductas de riesgo

Jessor (1991), desde el campo de la salud en las personas jóvenes, sugiere diferenciar entre conductas de riesgo y conductas que involucran riesgos.

Las conductas de riesgo son las que comprometen aspectos del desarrollo psicosocial o la supervivencia de las personas jóvenes, que pueden incluso buscar el peligro en sí mismas.

Las conductas riesgosas son propias de los y las jóvenes que asumen cuotas de riesgo —no muy diferentes de los adultos, pero más ampliamente que ellos, dada la etapa de la vida en que se encuentran—. Son conscientes de ello y forman parte del compromiso y la construcción de un desarrollo enriquecido y más pleno. En este sentido, se pueden ver como parte necesaria del proceso de toma de decisiones en las condiciones que ofrece la sociedad moderna.

Jessor estima desafortunada la tendencia a considerar a los y las jóvenes como personas que tienen conductas de riesgo per se, por cuanto la generalización lleva a que las conductas de riesgo se consideren propias de este período de edad y lo lleguen a caracterizar.

La generalización de la adolescencia como una etapa de riesgos dificulta la identificación de aquellos jóvenes que realmente tienen un estilo de vida consistente en conductas que se constituyen en verdaderos factores de riesgo para su desarrollo y su entorno. Además, los y las adolescentes que llaman la atención son los externalizadores de problemas y no son fácilmente identificados cuando sufren depresión, aislamiento, abuso sexual, etcétera —lo que empobrece las acciones preventivas— o cuando hacen aportes a su propio desarrollo y el de su entorno —lo que contribuye a que se destaque más la visibilización negativa—.

La reformulación psicosocial del concepto de riesgo condujo a un análisis de costo beneficio de la conducta, lo que hace particularmente importante tomar en cuenta las condiciones que se le dan a la juventud. Jessor (1991) plantea que la posibilidad de que los adolescentes abandonen un comportamiento riesgoso está relacionada fuertemente con la posibilidad de que se les ofrezcan alternativas de satisfacción valiosas para ellos. El



autor (1991: 598) señala que “fumar, beber, conducción peligrosa de vehículos o actividad sexual temprana pueden ser formas de ganar la aceptación y respeto de los pares; en establecer autonomía en relación a sus padres, en repudiar la autoridad convencional, sus valores y normas, en manejar su ansiedad, frustración y anticipación del fracaso o en afirmar su madurez y mostrar la transición de la niñez a la adultez”.

Es posible que los comportamientos de riesgo como fumar, manejar carros audazmente, beber, sean el equivalente a los ritos de pasaje, generados en la propia subcultura juvenil cuando sus integrantes no encuentran oportunidades de probar su pasaje a la adultez mediante la prueba de sus nacientes destrezas ante una sociedad que los acoja (Krauskopf 1994). La posición de Jessor no se orienta a justificar la permanencia de estas conductas sino a destacar la complejidad de la intervención para que logre ser efectiva en importantes grupos meta cuya vulnerabilidad demanda la promoción de su salud, bienestar e inclusión social positiva.

1.4.2 Los circuitos de riesgo y el riesgo estructural

Se ha establecido que, en la adolescencia y juventud, los comportamientos específicos que favorecen los daños de la salud se encuentran interrelacionados, estableciéndose circuitos de riesgo. Weinstein (1992: 8) señala que “existen ciertos circuitos de riesgo y el joven que ha ingresado a uno de ellos va adicionando vulnerabilidades de distinto origen”.

Como componentes de pobreza, se hallan presentes factores de inseguridad, deficiencias en su relación familiar y asimilación de valores vigentes en su medio como la consecución de dinero fácil, y los comportamientos violentos como manera de relacionarse entre las personas, entre otros; los valores como la honestidad, la resolución no violenta de los conflictos, la tolerancia o la ternura se alejan, así, de la realidad de un gran sector de la niñez (Bravo 2003). Rubio (1996) observa que en los factores asociados a la delincuencia juvenil se encuentra una relación inversa entre ingresos familiares, frecuencia de arrestos de jóvenes y abandono del sistema escolar.

Éstos y otros antecedentes nos han llevado a identificar el riesgo estructural, para la comprensión del comportamiento de riesgo y violencia (Krauskopf 2003a). Las conductas riesgosas individuales tienen una dinámica y origen más diversos cuando se producen en estos contextos de riesgo estructural que cuando se producen en contextos de ventaja y oportunidad prosocial. El riesgo estructural parte desde la dinámica psicosocial de la exclusión.

En el riesgo estructural incluimos: 1) la emigración y transculturización juvenil como modalidad de expulsión por falta de oportunidades; 2) los entornos riesgosos, desprotegidos, bélicos, criminalizantes; 3) los territorios donde la identidad positiva del colectivo es denegada socialmente; 4) las carencias de espacios para la incorporación de habilidades y destrezas para la progresión de la calidad de vida y la incorporación social; 5) la carencia de espacios de expresión y participación juvenil legitimada; 6) la calle como espacio fundamental de socialización y aprendizaje; 7) la percepción social estigmatizada de lo juvenil; 8) la estigmatización de pobreza y violencia juvenil como delincuencia; 9) la resocialización en la cárcel; 10) la ausencia de instituciones de protección y desarrollo (Krauskopf 2003a).



La pertenencia a unidades sociales de elevado ejercicio de la violencia no letal favorece el incremento de la tasa de homicidios en personas participantes de estas unidades. Por otro lado, mientras mayor sea el rango de personas pertenecientes a unidades sociales que se perciben con una capacidad prolongada de control sobre sus vidas, menores son las manifestaciones de violencia interpersonal. Los intentos inefectivos de control y satisfacción contribuyen a homogeneizar las tasas de mortalidad independientemente de la edad de los miembros de estas unidades sociales. Así, el número de muertes de jóvenes es elevado (Stafford y Gibbs 1993).

1.4.3 Conductas riesgosas y desarrollo juvenil

Cuando las bases del desarrollo de la identidad son deficitarias, la afirmación adolescente se establece carente de un compromiso estructurante, que busque evitar los peligros para poder preservar los logros presentes y futuros. En cambio, se incrementan las conductas riesgosas que buscan la satisfacción inmediata o la autoafirmación a través de acciones efímeras que dan sensaciones de logro y reconocimiento. En estas condiciones, la juventud se hace vulnerable a la obtención de gratificaciones a través de conductas indiscriminadas —de corto alcance, inmediatas y accesibles— para afirmar su autoestima, buscar sensaciones de éxito en el riesgo mismo, encontrar acompañamiento emocional en actividades peligrosas que no prevén consecuencias o anesthesiarse —mediante drogas, actividades masivas, juegos que los aíslan de la realidad— para no sentir la frustración aplastante, todo lo cual conduce al daño (Krauskopf 1996).

En el plano interpersonal cabe señalar que los comportamientos violentos pueden surgir como forma de compensar daños sufridos en importantes experiencias de vida. Entre ellos, los daños a la autoestima, las amenazas a la masculinidad y la desesperanza aprendida pueden dar paso a la violencia para proveer sentimientos de omnipotencia, de reparación de la imagen de sí mismo, de restitución del poder, como también para justificar la acción violenta con los sentimientos de victimización. En el plano individual se han encontrado la inhabilidad para tolerar la frustración —que puede surgir por vivir un exceso de frustraciones o, a la inversa, por no haber sido preparado para vivirlas—, la impulsividad, elevados niveles de tensión, el *crescendo* emocional de desamparo, la desinhibición por alcohol y otras drogas, las ideas persecutorias.

En el plano grupal, el riesgo y la violencia pueden formar parte de “los procesos y luchas de los jóvenes y adolescentes por gobernar su propia reputación” (Pere-Oriol Costa et al. 1996: 13); así mismo, el consumo de drogas y la participación en acciones violentas pueden ser vividos como afirmación de la pertenencia grupal (Encinas 1994).

al castigo, baja o nula religiosidad, confusión y pérdida de valores, vagancia.

Botvin, Baker y colaboradores (1990) reportaron que el uso de drogas durante la infancia y la adolescencia puede llevar a problemas académicos, incrementándose por las respuestas negativas de los padres y maestros ante el fracaso escolar. Como respuesta a ello, los adolescentes se inclinan más hacia la adicción para disminuir la angustia que esto les causa. Concluyen también que a los jóvenes muy involucrados en el consumo deja de interesarles su desempeño académico y la opinión de sus padres.



1.4.4 Riesgos identificados en la violencia escolar

En el reciente informe europeo elaborado por un amplio grupo de expertos (Salomaki y otros 2001) con la coordinación de la Comisión Europea y en colaboración con el Centro de Promoción de la Salud de Finlandia, se estudian los riesgos asociados al sufrimiento de violencia. Se encuentra que, como respuesta a la violencia escolar, tanto víctimas como agresores pueden padecer daño físico e incluso llegar a la muerte, aunque las mayores consecuencias están relacionadas con la salud mental, fundamentalmente; aparecen la depresión, el trauma y una baja autoestima que le impide al adolescente mantener buenas relaciones con sus iguales. Se asocia, con frecuencia, a la adopción de comportamientos de alto riesgo para afrontar la ansiedad que causa este tipo de situaciones. Entre los comportamientos de riesgo, este grupo de expertos señala el abuso de sustancias, el ausentismo escolar, las relaciones sexuales prematuras e incluso la autolesión (Salomaki y otros 2001: 1).

Por otro lado, en la revisión de estudios científicos de Díaz-Aguado (2005) sobre los riesgos de la violencia escolar cabe destacar la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas, y la justificación de la violencia en la sociedad en la que dichas circunstancias se producen. Además, se identifica la falta de condiciones que hubieran podido proteger de tales riesgos, como modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y de grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles y dispuestos a ayudar.

En el Plan de Prevención de la Violencia del Ministerio de Educación de Costa Rica se mencionan algunos de los factores de riesgo que pueden asociarse a las manifestaciones de violencia en las instituciones escolares son los siguientes: 1) los roles de los y las educadoras y estudiantes, basados en el poder de dominio y control que supone un grado o nivel superior y otro inferior, lo que crea una asimetría con problemas de comunicación y de relaciones interpersonales que puede llegar a ser un medio para abusar y no, por el contrario, un medio para orientar el desarrollo desde el estado de dependencia a un estado de independencia y autonomía; 2) el énfasis en los rendimientos de la población estudiantil en los marcos de la norma, sin tomar en cuenta las individualidades, el contexto social, familiar y geográfico donde se desenvuelven los estudiantes, lo que facilita el fracaso escolar, la expulsión del sistema educativo —llamada deserción—, lo que representa el fracaso social y, en última instancia, se trata de violencia social; 3) los valores culturales estipulados por la institución educativa, discrepantes de grupos étnicos, religiosos u otros; 4) las dimensiones de las instituciones educativas y el elevado número de estudiantes, lo que impide una atención individualizada a las necesidades cognitivas y afectivas, dando origen a la masificación, y no facilita a los diferentes actores educativos la posibilidad de crear vínculos y el sentido de pertenencia; 5) la carga de trabajo que se les asigna a las y los educadores, lo cual genera cansancio e impotencia ante el exceso de demandas y necesidades, y muchas veces actúa como un factor que dispara los comportamientos violentos; 6) las pugnas y luchas de poder entre los educadores, los padres y madres de familia y los estudiantes con los administradores y entre sí, que generan un clima organizacional de hostilidad y violencia; 7) el hecho de que haya educadores que se sienten victimizados, rechazados o ridiculizados por los directores y compañeros con poder dentro de la institución (en el Plan de Prevención de la Violencia del Ministerio de Educación, Costa Rica).

