



Tutor: Ps. *Raúl GÓMEZ ALONSO*
Tesista: Srta. *Jesica Camila GRIECO*

Legajo N°: P1 - 36064

Tesis de Grado

“Relación entre la acción pedagógica y la violencia
escolar”

Licenciatura en Psicología
Facultad de Psicología y Relaciones Humanas
Universidad Abierta Interamericana
República Argentina

Rosario, noviembre de 2017

“Relación entre la acción pedagógica y la
violencia escolar en alumnos de 7mo grado
de una escuela pública en la ciudad de
Rosario”

RESUMEN

La violencia visible u oculta en las escuelas actualmente ya no es un tabú en nuestro país. Sabemos que al interior de cada institución se gesta de manera indistinta y multicausal.

La violencia escolar puede ser causa de diversos factores, como ser problemas sociales, familiares, de relación, entre otros. También por el conjunto de factores políticos, económicos y sociales.

En esta investigación nos detendremos a analizar la relación que se da entre la acción pedagógica y la violencia escolar. Haciendo referencia a la acción pedagógica como violencia simbólica que se ejerce en las escuelas.

El objetivo es analizar la relación que existe entre la acción pedagógica y la violencia escolar en alumnos de 7mo grado de una escuela pública. Identificando la forma en que esta violencia se hace presente, reconociendo la violencia física directa e indirecta (exclusión social) entre alumnos, e identificando la violencia verbal entre alumnos, de alumno a docente y de docente hacia alumnos.

La siguiente investigación sería según su finalidad de tipo *descriptiva* y *exploratoria* ya que se pretende profundizar sobre un tema poco conocido, obteniendo así resultados importantes para esta investigación y evaluando los datos recolectados sobre la relación entre la acción pedagógica y la violencia simbólica.

Según el grado de control de variables es *no experimental*. Por el lugar es de *campo* y por el tiempo *transversal*, ya que el fin de la investigación no es observar cambios a lo largo del tiempo sino analizar los resultados obtenidos en el mismo.

Palabras claves: Acción pedagógica, violencia simbólica, violencia escolar, institución escolar.

INTRODUCCIÓN

En el abordaje de la problemática de la violencia escolar desde un pensamiento complejo se da la incidencia multidimensional entre problemas sociales, familiares, escolares y personales.

Las interacciones y las relaciones interpersonales sólo pueden entenderse contemplando desde una mirada compleja que considere las condiciones sociales e institucionales en que se producen, siendo por otra parte las personas quienes intervienen con sus interacciones en la configuración de los sistemas e instituciones sociales.

De un lado, la violencia escolar puede ser la expresión de factores relativamente independientes de la escuela, como los problemas personales, los trastornos de relación, la influencia del grupo de amigos o la familia.

De otro, podemos decir que la violencia escolar de los niños está condicionada por la estructura escolar y sus métodos pedagógicos, así como por todo un conjunto de factores políticos, económicos y sociales.

La violencia simbólica según Bourdieu (1996) se reproduce, invisible e inexorablemente, en los sistemas de enseñanza. En relación a la institución escolar este autor ubica a la acción pedagógica en el centro de la escena. De acuerdo con Bourdieu: “las relaciones de fuerza determinan el modo de imposición característico de una Acción Pedagógica, como sistema de los medios necesarios para la imposición de una arbitrariedad cultural y para el encubrimiento de la doble arbitrariedad de esta imposición, o sea, como combinación histórica de los instrumentos de encubrimiento (o sea de legitimación) de esta Violencia” (Bourdieu y Passeron, 1996: 56).

La Acción Pedagógica requiere de la Autoridad Pedagógica como condición social necesaria para el ejercicio del poder de la violencia simbólica la cual se ejerce en una relación de comunicación en los lugares educativos que produce su efecto simbólico. En la medida en que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece en su verdad sino como inculcación de un arbitrario cultural lo cual hace posible la ocultación del poder simbólico.

La institución escuela como dispositivo propio de la Modernidad que aún subsiste, se ha consolidado bajo formas de organización de sus prácticas organizacionales y pedagógicas que constituyen un arbitrario cultural.

Los métodos de enseñanza, los agrupamientos, las formas de evaluar, el etiquetamiento de los alumnos bajo denominaciones que muchas veces se sostienen en nomenclaturas extraídas del DSM6, las condiciones de acceso y permanencia, el recorte de saberes disciplinares que se escolarizan para ser enseñados, etc. conforman un universo de elecciones arbitrarias que se imponen desde la autoridad pedagógica a través de la acción pedagógica.

Involucrados en este escenario, los alumnos manifiestan acciones de resistencia y de demanda que se materializan en violencia escolar. En este trabajo de investigación se sostiene que la conducta agresiva de los niños está condicionada por la acción pedagógica y constituye un emergente de la violencia simbólica ejercida por la institución escolar a través de ésta.

Índice

RESUMEN	3
INTRODUCCION	4
INDICE	6
TEMA	7
PROBLEMA	7
OBJETIVO GENERAL y OBJETIVOS ESPECIFICOS	8
ESTADO DEL ARTE	9
MARCO TEORICO	14
Capitulo I. El sistema escolar, la escuela y la acción pedagógica	14
I.a. Algunas notas introductorias	14
I.b. La educación como violencia simbólica	16
Capitulo II. La acción pedagógica como violencia simbólica	18
II.a. Violencia simbólica	18
II.b. Acción pedagógica	19
Capitulo III. Algunas definiciones asociadas a la violencia	23
III.a. Conceptualización teórica acerca de la violencia.	23
III.b. Conceptualización de la violencia	25
Capitulo IV. Violencia en la adolescencia	29
IV.a. Conceptualización de la violencia juvenil	29
Capitulo V. Caracterización psicodinámica de la violencia	32
V.a. Desarrollos metapsicológicos freudianos acerca de la violencia	32
V.b. Desarrollos post Freudianos acerca de la violencia	35
V.c. Diada vincular primaria	38
MARCO METODOLOGICO	44
a. Tipo de estudio	44
b. Área de estudio	44
c. Unidad de análisis	44
d. Técnicas, instrumentos y procedimiento	44
e. Consideraciones éticas	45
ANALISIS DE DATOS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS	46
CONCLUSIONES	51
BIBLIOGRAFIA	57
ANEXO	

TEMA

Conocer la relación entre la acción pedagógica y violencia escolar en niños de 7mo grado en una escuela Pública de la Ciudad de Rosario.

PROBLEMA

¿Cuál es la relación entre la acción pedagógica¹ y la violencia escolar en niños de 7mo grado en una escuela Pública de la Ciudad de Rosario?

¹ Categoría desarrollada por Bourdieu (1996)

OBJETIVO GENERAL y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

General

Conocer la relación entre la acción pedagógica y la violencia escolar en niños de 7mo grado de una escuela pública.

Específicos

- Analizar la acción pedagógica en docentes de 7mo grado de una escuela pública.
- Identificar violencia verbal (entre alumnos- de alumno a docente y de docente hacia alumnos).
- Reconocer la violencia física directa entre alumnos
- Describir la violencia física indirecta (exclusión social) entre alumnos
- Inferir la relación entre la acción pedagógica y la violencia escolar.

Hipótesis

La violencia escolar está condicionada por la acción pedagógica.

ESTADO DEL ARTE

El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes

Martínez-Ferrer (2007) en su investigación plantea que como objetivo de este estudio transversal ex post facto es analizar las relaciones existentes entre variables familiares - autoestima familiar, apoyo del padre y de la madre-, escolares -autoestima escolar y actitud hacia la escuela- y la violencia escolar en la adolescencia.

Los resultados muestran que la actitud negativa hacia la escuela -percepción de injusticia y minusvaloración de los estudios- se relaciona de modo positivo con la violencia escolar, en tanto que la autoestima escolar se encuentra negativamente asociada con la violencia. La autoestima familiar se asocia en sentido negativo con la violencia y la percepción de injusticia. Además, el apoyo del padre influye en la violencia de modo directo y a través de su relación con la autoestima familiar y escolar, mientras que el apoyo de la madre se asocia negativamente con la minusvaloración de los estudios y positivamente con la autoestima familiar y la escolar.

De acuerdo a lo planteado por Martínez-Ferrer los resultados del presente estudio ponen de manifiesto la interrelación y la continuidad entre los contextos familiar y escolar en la explicación de la conducta violenta; es decir, las relaciones entre padres e hijos, en particular los recursos familiares que tiene el adolescente, influyen en variables relativas al ámbito escolar, que también se relacionan con la violencia. En este sentido tanto el apoyo del padre como el de la madre son recursos que potencian otros recursos familiares y escolares significativos para el adolescente, los cuales, además, intervienen en el proceso de elaboración de la actitud hacia la escuela. También, en el presente estudio se subraya el efecto diferencial del apoyo del padre y de la madre en la violencia escolar y la importancia de ambas fuentes de apoyo en los hijos. El adolescente parece configurar la valoración de los estudios a través de su autoestima en el ámbito escolar y familiar, pero también a través del apoyo percibido de la madre, mientras que la carencia de apoyo paternal incide directamente en la violencia escolar y en las autoestimas familiar y escolar.

Los autores de esta investigación consideran que estos resultados deben interpretarse con cierta cautela debido fundamentalmente al carácter transversal de los datos, lo cual, como es bien sabido, no permite establecer relaciones de tipo causal. Se considera que en futuras investigaciones sería interesante incorporar la dimensión temporal para poder analizar la estabilidad de las relaciones observadas en este trabajo. Además, la utilización de medidas de auto informe puede implicar ciertos sesgos derivados del hecho de ser el propio sujeto el informador.

Martínez-Ferrer considera que sería conveniente incluir medidas de otros informantes, como padres o profesores. Aun así, los resultados obtenidos en el presente estudio contribuyen a un mejor conocimiento de las relaciones entre la familia y la escuela en la explicación de la conducta violenta y aportan ideas sugerentes tanto para la práctica profesional como para la elaboración de programas de intervención en la escuela.

Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar

Cid (2008) sostiene que un problema actual y creciente de salud en la comunidad escolar es la agresión y violencia observada entre los estudiantes, siendo de tal intensidad que ha provocado incidentes negativos en niños y adolescentes, como dificultad en el aprendizaje y abandono escolar, observándose esta problemática transversalmente en diversos contextos culturales y sociales.

Su investigación tiene como objetivo apreciar cómo se da la agresión y violencia entre los escolares, los factores que están involucrados en estos eventos, así como también identificar algunas intervenciones que se han llevado a cabo para prevenir y tratar estas conductas, y los resultados obtenidos.

Dentro de los factores que se relacionan con la agresión escolar están los de tipo individual, familiar, escolar y del ambiente. Las intervenciones realizadas han tenido como foco a los padres, profesores y/o alumnos(as), obteniéndose resultados positivos en aquellas con enfoque integral.

Según Cid; existen conflictos, conductas agresivas y violentas en los niños que asisten a establecimientos educacionales básicos, afectando las relaciones interpersonales y por

ende el ambiente escolar. Según el autor este fenómeno se asocia a diversos factores tanto del niño, como de su familia, de su entorno escolar y social.

En su abordaje, Cid concluye que para disminuir este problema, es necesaria la participación de la comunidad escolar en establecer normas de respeto en los establecimientos escolares que incluyan las relaciones entre alumnos/as, profesores/as, directivos/as, administrativos/as y personal de salud escolar. Es importante llegar a un consenso sobre la disciplina que se impondrá sobre ciertos actos que dañan a los niños, socializándolos con las familias y sus hijos que integran la comunidad escolar.

En este sentido, según Cid; los equipos de salud familiar y dentro de ellos el profesional de enfermería, tiene la posibilidad de establecer estrategias de acción frente a los niños y familias en situación de riesgo de violencia.

Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar.

Según Colombo (2011) las situaciones de violencia social que se viven a nivel cotidiano en la sociedad repercuten en el contexto cotidiano escolar a través de distintas manifestaciones de hechos de violencia. La autora presenta un estudio exploratorio de base cualitativa realizado en dos escuelas primarias pertenecientes al ámbito del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires durante 2007. Este trabajo tuvo como objetivos generales indagar acerca de las características institucionales prevalecientes en escuelas primarias pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en la actualidad, a partir de los lineamientos básicos contemplados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI); e investigar acerca de las concepciones sobre violencia escolar que tienen los docentes pertenecientes a escuelas de nivel primario en el ámbito del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se buscó también explorar acerca de las concepciones que tienen los docentes sobre el modo de prevenir situaciones de violencia escolar y las estrategias que desarrollan para la convivencia escolar.

De acuerdo a lo planteado por Colombo, los docentes encuentran recursos propios e institucionales desde su quehacer cotidiano escolar para prevenir situaciones de violencia escolar. Implementan estrategias basadas en su saber cotidiano basada en el sentido

común y una conciencia crítica. La tipología construida como producto de esta investigación, permitió comprender que los docentes no existen como un bloque homogéneo, sino que en su interior se visualizan diferencias en sus modos de pensar y de hacer.

En esta investigación se menciona que ésta riqueza de conocimientos y de prácticas debieran sistematizarse para comenzar a pensar en un diseño de política social desde la vida cotidiana escolar, recuperando los espacios micro sociales, como espacios de poder, donde a partir de los mismos es posible comenzar a pensar en cambios más generales en los que se vayan involucrando cada vez más actores de la comunidad educativa.

Concepciones y prácticas sobre la violencia en el ámbito escolar

De acuerdo a lo planteado por De Lellis (2012) la Violencia Simbólica es la que se produce en las instituciones escolares en la medida que éstas se configuran como agencias para la imposición de un arbitrio cultural, el cual es embebido por las relaciones de poder entre los grupos. En esta investigación se mencionan dos paradigmas posibles tomando como analizador el ejercicio del rol docente: el Modelo Disciplinar y el Modelo de la Convivencia.

De Lellis expone que partiendo del Paradigma de la Disciplina, la legitimidad de la autoridad del docente se concibe como una propiedad inherente a su función, en tanto la misma está sostenida por la delegación doble: de la escuela y de la familia. El maestro era respetado por ser el encargado de la transmisión de valores necesarios para la formación ciudadana y tal investimento no era objeto de mayores cuestionamientos. Con el advenimiento del Enfoque de Derechos, las nuevas generaciones pueden comenzar a cuestionar los valores transmitidos por el mundo adulto ya que los jóvenes son considerados sujetos de derecho y, como tal, portadores de *voz y voto*.

Al cambiar la concepción en torno a la infancia y la adolescencia, resulta pertinente repensar la dinámica institucional por la que transitan tales actores. Es así cómo, a partir del Paradigma de la Convivencia, se crean mayores condiciones para que el rol docente puede ser cuestionado ya sea por la posesión ilegítima que se le atribuye, por la escasa competencia en la asunción del rol o bien directamente porque el ejercicio de la autoridad se confunde con autoritarismo.

Por último, De Lellis menciona que es posible pensar que la Violencia en la Escuela estaría dando cuenta de ciertos déficits institucionales, en tanto allí estarían fracasando las instancias de contención (incluso simbólica) capaces de afrontar y mediar ante el conflicto, y relacionarla con tres vertientes fundamentales: Derechos Humanos, porque se propicia el ejercicio y respeto de los derechos con el fin de contribuir a una sociedad más democrática; Salud, porque hechos de violencia pueden desembocar en daños físicos o psicológicos; Educación, porque un ambiente saludable permite la adquisición de nuevos conocimientos y la generación de mejores oportunidades para el aprendizaje.

Estudiantes con dificultades de aprendizaje en contextos de violencia social, desafíos fronteras de educación. Más allá de la violencia y más acá de una paz perfecta en Colombia.

Miguel Alberto González (2014) en su trabajo de investigación sostiene que pensar en las dificultades de aprendizaje y su relación directa con la violencia social es convocar imágenes desoladoras; de hecho, las violencias inciden en el desarrollo de la vida comunitaria, en las expectativas de vida, en las opciones de futuro, en la desconfianza institucional e impacta las apuestas formativas, cuyos rigores afectan el rendimiento intelectual e inciden en el abandono escolar.

Como conclusión refiere a que el proceso pedagógico exige una afectación, una relación directa profesor-estudiante; propone más conversación y menos cátedra. Saber de sus condiciones afectivas y sociales nos ayuda a potenciar los procesos formativos. Así, en compromiso vital, el profesor podrá colaborar y en equipo con el escolar confrontar las dificultades de aprendizaje que, en lo más sensible, terminan reduciendo los avatares del diario estar y haciendo más amable la cotidiana existencia.

Gonzales, M. resalta la importante darnos cuenta de que en la educación se puede padecer la dinámica de convertir al sujeto en objeto y al objeto en centro del deseo.

Por tanto, es importante pasar de las gramáticas del bajo rendimiento escolar, de un mapa escolar calculador a los territorios educativos sorprendivos y sorprendentes es una de las cotidianidades de los profesores entrevistados que suelen poner en las aulas toda su experiencia, todo su carisma enigmático por encima de quejas y miedos por la violencia.

MARCO TEÓRICO

Capítulo I. *El sistema escolar, la escuela y la acción pedagógica*

I.a. Algunas notas introductorias

En primera instancia es relevante señalar que la “Teoría de la reproducción” destaca la importancia de la educación en la gestación del capital cultural heredado, específicamente a la reproducción social y cultural que elaboran las bases educativas de esta teoría, cuya clave del éxito está básicamente en la escuela.

Para Bourdieu la reproducción y de la estructuración de las diversas relaciones de poder y relaciones simbólicas entre las clases está directamente relacionado con los procesos de educación, poniendo absoluta atención en la importancia del capital cultural el cual se hereda en la familia como clave del éxito en la escuela.

De esta forma el análisis que plantea Bourdieu se centra en los principios tradicionales que rigen el currículum educacional y de evaluación escolar, es por este motivo que el análisis del sistema educativo se centra fundamentalmente en la forma de evaluación de las escuelas, las que generalmente son guiadas por un sistema escolar que genera o forma un habitus, aceptando ilegitimidad de su propia cultura en donde se enseña la cultura de un grupo o clase social determinado.

En este sentido se fundamenta que el sistema escolar forma en las personas un proceso de adoctrinamiento el cual es la base de la reproducción cultural y social. Los que no adquieren esta formación son “excluidos” o “discriminados”, ya que el sistema les impone una cultura dominante, lo que implica renunciar a su propia cultura, en otras palabras someterse a un conjunto de reglas, valores y creencias que muchas veces no son concordantes con su estilo de vida.

Para Bourdieu la escuela posee función cultural e ideológica, es la que rutiniza la cultura escolar dado que transmite, inculca y conserva la cultura sin aceptar ningún tipo de opinión, siguiendo esta lógica Bourdieu cree que la escuela enseña una cultura de un grupo social determinado que ocupa una posición de poder en la estructura social (Posiciones divergentes), la que se reproduce a través de una acción pedagógica, las que tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural ante esos grupos o clases, contribuyendo a la reproducción de la estructura social, definida como la

reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases, lo cual se vería fomentado fuertemente en la escuela.

A modo complementario del párrafo anterior Bourdieu entiende que la acción Pedagógica se refiere a la autoridad del profesor el cual posee una función inculcadora, pues es este el encargado de transmitir la cultura actuando de esta manera como un mediador visto además como autoridad institucional, por lo que ostenta poder, por ende es él quien transmite los conocimientos y/o conceptos correctos, es él quien tiene la legítima razón. El docente ejerce su función mediante sus acciones pedagógicas.

De esta forma Bourdieu considera que el hecho de que perduren los sistemas socio económicos de la sociedad moderna está ligado con la reproducción cultural arbitraria, la que a su vez contribuye a la reproducción social. La escuela tiene la misión de inculcar, transmitir y conservar la cultura dominante, al imponer un paradigma cultural, en este sentido la educación intenta reproducir la estructura social y sus relaciones de clase además de esconder su falta de libertad al enmarcar sus ideologías de acuerdo al régimen imperante.

La educación para lograr su finalidad reproductora se sirve utilitariamente del profesor el cual no es más que producto inconsciente del sistema, que es la instancia más directa de transmisión cultural, la responsabilidad de formador y autoridad pedagógica como señalamos párrafos más arriba. Este que ejerce sus funciones mediante sus acciones pedagógicas, pero todas ellas dominadas y sometidas a las clases dominantes, donde se enseña arbitrariedad cultural (Cultura determinada impuesta por el estado o país), los que son instrumentos de dominación y de reproducción, así la cultura se reproduce y toda acción pedagógica se convierte en violencia simbólica entendiendo por violencia simbólica la acción pedagógica impuesta, en otras palabras, poder que logra imponer significados y los impone como legítimos. Por ejemplo la escuela impone su violencia simbólica sobre sus alumnos.

En este punto me voy a detener, dado de que el concepto de violencia simbólica resulta sumamente acertado para un análisis reflexivo referente a esta investigación. Bourdieu define a la violencia simbólica como la acción pedagógica impuesta, en otras palabras, poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos, ilegítimos en el sentido de aceptar una realidad sin mayores cuestionamientos.

I.b. La educación como violencia simbólica

La cultura se adquiere por educación familiar y por trabajo pedagógico. El trabajo pedagógico escolar tendrá una productividad diferencial en los educandos según la clase social de origen. Cuando existe una distancia cultural considerable entre el habitus de entrada del alumno (habitus natural y los contenidos curriculares que se quieren inculcar, la relación pedagógica, si quiere ser eficaz debe imponerse arbitrariamente, para vencer la resistencia que opone el habitus natural).

Esta cultura, que es relativa y arbitraria, logra imponerse como cultura legítima y universal. La arbitrariedad cultural para presentarse como universal necesita la fuerza que proporciona la violencia simbólica. "Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" (Bourdieu-Passeron, 1977).

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu-Passeron, 1977).

De lo expuesto anteriormente se desprende que la imposición cultural se realiza sutilmente, el dominado no la percibe así, sino como una cultura objetiva que debe esforzarse para lograrla. El trabajo del docente está legitimado para realizarlo de esa forma, el docente transmite los contenidos curriculares impuestos por la clase dominante, como algo normal, disimulando la fuerza de esa imposición. Como consecuencia de esto la acción pedagógica garantiza la interiorización del fracaso escolar del individuo como fracaso estrictamente personal. El sistema educativo, dispone de cierto grado de autonomía, para cumplir con la función última para lo cual fue creado la reproducción social.

Es decir, que el sistema educativo cumple no sólo con la función de inculcación de un arbitrario cultural sino también el de reproducción social. Mientras que antes la escuela se analizaba como una institución natural que contribuía a la reproducción de los saberes y como eje de movilidad social, la sociología crítica de la educación, la redefine como un

instrumento de reproducción de las relaciones de poder y como reproducción social y cultural.

La educación, del alumno de la clase dominada, pasa a ser una deculturación, no se valora ni se tiene en cuenta su bagaje cultural adquirido en su familia y en su clase social, para el alumno de la clase dominante, la educación es una reeducación, porque el trabajo del docente es una continuidad de lo aprendido por la herencia familiar. ..." el sistema escolar actúa como un algoritmo de clasificación objetivado, distribuye a los individuos que le son propuestos en clase tan homogéneas como sea posible y tan diferentes entre sí como sea posible desde el punto de vista de ciertos criterios determinantes. De este modo, contribuye a reproducir y a legitimar el conjunto de las diferencias que constituyen, a cada momento, la estructura social, contrarrestando la tendencia a la entropía niveladora que implicaría una real independencia estadística de las posiciones en el espacio escolar frente a las posiciones en el espacio social”.

Bourdieu y Passeron cierran de este modo el círculo de la reproducción cultural y de su relación con la reproducción social, no dejando espacio para la lucha y el cambio educativo que apunte a la transformación del individuo.

Capítulo II. *La acción pedagógica como violencia simbólica*

Bourdieu se interesa por comprender cómo surge, cómo se agencia y cómo se reproduce el poder de la violencia simbólica en campos tan diferentes como el educativo, el lingüístico, el religioso, el científico, el cultural, el familiar o el político. Y en la Reproducción está interesado en mostrar cómo se estructura la violencia simbólica en el sistema educativo.

La violencia simbólica es una apuesta conceptual muy fuerte en la teoría sociológica de Pierre Bourdieu (1977). Para este autor la violencia simbólica se reproduce, invisible e inexorablemente, en los sistemas de enseñanza.

Según el autor este problema no es exclusivamente académico, es ante todo político, ético y estético; la violencia simbólica se ejerce en el Estado, se encarna a la vez en la objetividad bajo formas de estructuras y de mecanismos específicos. Hay una gama muy amplia de aspectos o de formas como se puede ejercer tal violencia simbólica y cada campo es un lugar de su ejercicio. Los sistemas culturales funcionan como una matriz simbólica de las prácticas sociales y se constituyen en el fundamento de una teoría del poder, de la reproducción de la dominación.

En Bourdieu se entrevé la relación de la transmisión del capital cultural mediante el habitus y la transmisión del capital genético. Así mismo, la inculcación pedagógica es análoga a la generación genética en tanto que transmite una información generadora de información semejante.

Toda acción pedagógica es un tipo de violencia simbólica, porque coarta al individuo en su proceso de desarrollo cognitivo y social, asimismo limita la naturalidad del individuo al forzarlo a reproducir hechos o valores lo que restringe la posibilidad de construir y aprender de acuerdo a su ritmo, necesidad y desarrollo de aprendizaje, puesto que es condicionado a formarse de acuerdo a normas, conceptos y valores estipulados por la “autoridad pedagógica”, concepto que se desarrollará más adelante.

II.a. Violencia Simbólica

Para Bourdieu, el poder es una presencia que aparece como relación de fuerzas simbólicas, en un enfrentamiento efectivo. Advierte así Bourdieu: “Todo poder de

violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1996: p. 44).

Bourdieu y Passeron definen la violencia simbólica como una acción que se ejerce sobre los individuos con su propia complicidad, incluso de modo inconsciente. Hay una gama muy amplia de formas como se puede ejercer tal violencia simbólica y cada campo es un lugar de ejercicio de la violencia social.

Afirma Bourdieu: “la violencia simbólica es, para expresarme de la manera más sencilla posible, aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste. Dicho esto, semejante formulación resulta peligrosa porque puede dar pie a discusiones escolásticas con respecto a si el poder viene desde abajo y si el dominado desea la condición que le es impuesta, etc.

En términos más estrictos, los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina. El efecto de dominación casi siempre surge durante los ajustes entre los determinantes y las categorías de percepción que los constituyen como tales.

II.b. Acción Pedagógica

Como se dijo anteriormente, según Bourdieu la violencia simbólica se encarna bajo formas de estructuras y de mecanismos específicos. Entre ellos se destaca de acuerdo al tema de este trabajo; la acción pedagógica.

El trabajo pedagógico tiende a reproducir las condiciones sociales de producción del arbitrario cultural.

En el campo social existen muchas técnicas que camuflan o disimulan el significado social de la Acción Pedagógica, bajo la simultaneidad de las transformaciones de las relaciones autoritarias que corresponden, a una transformación de las relaciones autoritarias correspondientes, a una transformación de las relaciones de fuerza que eleva el nivel de tolerancia respecto de la manifestación explícita de la arbitrariedad.

La Acción Pedagógica requiere de la Autoridad Pedagógica como condición social necesaria para el ejercicio del poder de la violencia simbólica la cual se ejerce en una relación de comunicación en los lugares educativos que produce su efecto simbólico. En la medida en que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece en su verdad sino como inculcación de un arbitrario cultural lo cual hace posible la ocultación del poder simbólico.

Con respecto a este tema, Ruth Harf (2003) sostiene que en el contexto escolar que son muchos los educadores que manifiestan encontrar diversidad de situaciones respecto de la autoridad pedagógica en distintos cursos e instituciones educativas, es decir que observan que no todos los cursos les otorgan la misma autoridad a los profesores.

Es así que se puede observar que el modo en que los estudiantes aceptan o no la autoridad de sus docentes tiene que ver con la interacción entre ambos, tiene relación con la forma en que los profesores ejercen su autoridad y con la manera en que los estudiantes la entienden, la aceptan o la rechazan.

Partimos de sostener que la autoridad no es un atributo personal, sino un tipo especial de interacción por el cual se coordinan profesores y alumnos en el ámbito del aula, en un contexto institucional situado.

La relación existente entre la acción pedagógica y la autoridad pedagógica, es que la primera debe recaer en la segunda. Sin la autoridad pedagógica la acción pedagógica no tendría poder de violencia simbólica.

Para Bourdieu la Escuela, “la autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico, y la relación pedagógica”, ejercen una violencia simbólica al imponer a los hijos de las clases dominadas ese arbitrario cultural (el currículum escolar como cultura universal y necesaria) como si fuese “la cultura”, al mismo tiempo que convierten en ilegítimas sus formas de cultura propias; es decir, se introduce una distinción entre los saberes legítimos y dominantes y otros saberes subordinados.

No se puede dejar de lado el reflexionar en primer lugar (aunque el primer y segundo lugar en este caso sean intercambiables y recursivos) acerca del mismo concepto de autoridad.

Es así que nos correremos de la idea de “quien ejerce la autoridad” para instalarnos en la idea de una “relación de autoridad”, relación que se establece entre dos o más personas.

Desde ya que no es cualquier tipo de relación, es una relación de asimetría. Pero esta asimetría se entiende en función, justamente de esta relación, ya que la existencia de uno sin otro de los componentes de dicha relación dejaría sin efecto a la autoridad. Es una asimetría que incluye al mismo tiempo a la igualdad y a la reciprocidad como condiciones ineludibles.

Característica esencial de la autoridad es que se pone en juego con la finalidad de dirigirse a otros. Y ¿quiénes son estos otros? Son aquellos que otorgan el carácter de autoridad a la relación al reconocerla como tal. Se constituye como tal en un vínculo consentido, en la medida en que los “dirigidos” perciben que de este modo se podrá dar respuesta y satisfacción a necesidades grupales o sociales. Es a esto a lo que se entiende como “augere” (“hacer crecer” en francés).

Estamos hablando de una autoridad que parece necesitar de una autorización para ser tal. Es decir que lo que otorga reconocimiento a la autoridad es la percepción de que podrá dar respuesta a necesidades y demandas “razonables”, mediante el cuidado, la atención e incluso la enseñanza. Y no se pondrán de lado ideas tales como “confianza”, “reconocimiento y respeto mutuos”, divergencia, etc.

El sistema de las Acciones Pedagógicas se somete al efecto de la dominación de la Acción Pedagógica dominante y tiende a reproducir tanto en las clases dominantes como en las dominadas el desconocimiento de la verdad de la cultura legítima, cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones de fuerza. De esta manera, el principal mecanismo de la imposición del reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima y del reconocimiento de la ilegitimidad de la arbitrariedad cultural del o de los grupos dominantes reside en la exclusión, que adquiere mayor fuerza simbólica cuando toma la forma de autoexclusión.

Cada acción pedagógica, tiene una eficacia diferenciada en función de las caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural.

En este sentido, la escuela hace propia la cultura de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo

tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legítima de tal manera la arbitrariedad cultural. (Bourdieu & Passeron, 1997: 20).

Por otra parte, resulta importante considerar el argumento en el que los autores señalan cómo los niños, según su origen social, tienen distintas probabilidades en sus destinos escolares, ya que la escuela y sus prácticas pedagógicas enfatizan y actúan a partir de los principios de las clases dominantes y por lo tanto, quienes tengan mayor acceso a la cultura, tendrán mayores posibilidades de éxito que los niños que provienen de clases populares, poseedores de otro tipo de capital, como por ejemplo de capital social.

Capítulo III. Algunas definiciones asociadas a la violencia

Silvia Bleichmar, descarta a la pobreza como única o principal causa de los problemas sociales, uno de los cuales es la violencia: la autora afirma que la violencia no es producto de la pobreza sino que "es producto de dos cosas: por un lado, del resentimiento por las promesas incumplidas, y por el otro, la falta de perspectiva de futuro" (Bleichmar, 2008: 35). Desde esta perspectiva cuestiona las miradas unilaterales o simplistas sobre el tema, cuyas alternativas para atender la situación se reducen al mejoramiento de las condiciones de vida y las explicaciones psicologistas. Por su parte apunta a la necesidad de teorizar en torno a la violencia y no caer en la patologización de la vida cotidiana.

En esta línea nos induce a pensar la sociedad desde los procesos de constitución de subjetividades en relación con los procesos de devastación política y moral. La violencia es considerada un eje fundamental y su herencia se manifiesta en las relaciones interpersonales, en los sistemas de dominación social así como en los espacios e instituciones en que interactuamos, entre ellos, la escuela y la familia. La producción de subjetividades influye en el modo en el cual las sociedades determinan las formas con las cuales se constituyen sujetos capaces de integrarse a sistemas que les otorgan un lugar. La producción de subjetividad va a producir un sujeto histórico, socialmente potable.

III.a. Conceptualización teórica acerca de la violencia

Algunos términos son utilizados con frecuencia en forma indiscriminada para describir a los adolescentes violentos; es por ello que resulta importante conocer el alcance de los mismos. En este punto, se presentan las definiciones más abarcativas acerca de estos términos, a través de la delimitación de los conceptos de conflicto, agresividad, agresión, violencia (que será desarrollado más ampliamente en el próximo punto) y delincuencia.

El término *conflicto* suele ser definido, en general, como el conjunto de factores que se oponen entre sí. Desde el psicoanálisis se considera al conflicto como constitutivo del ser humano (Laplanche y Pontalis, 1996) y desde diversos puntos de vista: conflicto entre el deseo y la defensa, conflicto entre sistemas (Inc-Prec-Cc) y conflicto entre instancias (yo, ello y superyo). Además de ello se puede considerar el conflicto entre pulsiones, el conflicto edípico y el conflicto con lo prohibido o el superyo. La resolución del conflicto

implica un trabajo orientado a la obtención de un nuevo equilibrio psíquico, más estable que el anterior.

Con respecto a la **agresividad**, la misma representa la capacidad de respuesta del organismo para defenderse de los peligros potenciales procedentes del exterior (Echeburúa, 1989). Esto implica considerar a la agresividad como una respuesta adaptativa de los seres humanos que forma parte de las estrategias de afrontamiento de que disponen los mismos. En este sentido, Lolas (1991) distingue tres dimensiones en la noción de agresividad: una conductual a la que denomina agresión, una fisiológica que apunta a los concomitantes viscerales y autonómicos y que forma parte de los estados afectivos, y por último, una vivencial o subjetiva a la que denomina hostilidad y que califica la experiencia del sujeto. Esta conceptualización de la agresividad permite afirmar que todas las personas son agresivas pero no necesariamente violentas.

En forma directamente relacionada con la agresividad, se encuentra el término de **agresión**, ya que el mismo remite a la conducta mediante la cual la potencialidad agresiva se pone en acto. A través de esta conducta, se puede entender que la agresión comunica un significado a través de las diferentes formas que adopta (motoras, verbales, gestuales, posturales, etc.). Esta conceptualización de la agresión permite observar que la misma tiene un origen (agresor) y un destino (agredido); en este punto resultan fundamentales los desarrollos de Benyakar (2003), quien plantea que el rasgo fundamental de la agresión es que el ejecutor del daño se presenta abiertamente como tal, emitiendo signos que alertan al destinatario y que le permiten desarrollar modos de defenderse.

A diferencia de la agresión, la **violencia** tiene, por el contrario, un carácter destructivo sobre las personas y los objetos, lo cual supone una profunda disfunción social. Continuando con los desarrollos de Benyakar (2003), el autor sostiene que lo que diferencia a la agresión de la violencia, es que en esta última el ejecutor del daño aparece enmascarado, solapado y no permite al otro advertir la amenaza contenida en la situación, alertarse y defenderse; esto implica que la fuente productora de violencia no puede ser identificada por el agredido.

Es interesante considerar la diferenciación que realiza Echeburúa (1989) acerca del término violencia: por un lado se encontraría la violencia que se desencadena en forma impulsiva o ante diferentes circunstancias tales como el abuso de alcohol, el fanatismo

político o religioso, una discusión, etc. y por otro, la violencia que se presenta, como en el caso de la personalidad psicopática, de una forma planificada, fría y sin ningún tipo de escrúpulos.

Como se puede observar en estas conceptualizaciones, la delimitación de estos términos a menudo no es muy clara y pueden llevar a confusiones al intentar realizar un diagnóstico adecuado. Sin embargo, a modo de síntesis, se pueden considerar algunas características particulares que los distinguen: el conflicto es constitutivo del ser humano, la agresividad representa la capacidad de respuesta del organismo para defenderse de los peligros potenciales procedentes del exterior, la agresión remite a la conducta mediante la cual la potencialidad agresiva se pone en acto, la violencia tiene un carácter destructivo sobre las personas y los objetos imposibilitando la defensa.

III.b. Conceptualización de la Violencia

La raíz etimológica del término violencia remite al concepto de fuerza, dado que es la combinación de dos palabras en latín, la raíz “*vis*” (fuerza) y el participio “*latus*”, de la palabra “*fero*” (acarrear, llevar). Esto significa que la palabra violare, violencia, en su origen etimológico tiene el sentido de acarrear fuerza hacía. Es interesante considerar que en la palabra violencia surge la palabra fuerza, la misma que emplea Foucault (1979) para referirse al poder como una fuerza material, una acción que se ejerce para controlar el deseo del otro. Por lo tanto, la violencia presupone el uso de la fuerza, dimensión del poder donde hay alguien que lo posee y lo ejerce, y alguien que está desposeído y lo sufre (Angelino, 2006). Por otro lado, la raíz “*vis*” forma parte de palabras de significado contrapuesto tales como violación o virtud: violación como forzamiento y negación de la voluntad del otro que es negado como individuo o como persona mediante el uso de la fuerza material y virtud como fuerza de ánimo, fuerza del valor, propio de la fuerza moral.

Desde la perspectiva de la mitología griega, la *Violencia* era una divinidad alegórica pagana llamada Bia por los griegos. En este punto, Misgalov (1986) expresa que era hija de la ninfa Efigia y del gigante Palas, y junto con sus hermanas la Fuerza (Cratos) y la Victoria (Niké) y Zelos, vivió desde su niñez en el Olimpo, protegida por Zeus. En la Ciudadela de Corinto hubo un templo dedicado a la Violencia y a Némesis, quien más que una divinidad era una fuerza divina, abstracta, que mantenía el orden y el equilibrio entre el poder, la riqueza y la belleza excesivos. A la Violencia se la terminó

considerando como la diosa de la venganza y suele ser graficada como una mujer armada con una coraza que con una maza mata a un niño.

En el marco del “Informe mundial sobre la violencia y la salud. Maltrato y descuido de los menores por los padres u otras personas a cargo”, realizado por la Organización Mundial de la Salud- OMS, Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, y Lozano (2003), definen la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Esta definición comprende tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y los conflictos armados, cubriendo también una amplia gama de actos que van más allá del acto físico para incluir por un lado, las amenazas y las intimidaciones, y por otro lado, las numerosísimas consecuencias del comportamiento violento tales como los daños psíquicos, las privaciones y las deficiencias del desarrollo que comprometen el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades.

Desde esta perspectiva, la violencia es subdividida en tres grandes categorías de acuerdo con el comportamiento del autor del acto violento: por un lado se encuentra la *Violencia dirigida contra uno mismo* (comportamientos suicidas y autolesiones); por otro, la *Violencia interpersonal* (dividida en dos subcategorías: a- violencia intrafamiliar o de pareja que incluye el maltrato de los niños, la violencia contra la pareja y el maltrato de los ancianos y b- violencia comunitaria que incluye la violencia juvenil, los actos violentos azarosos, las violaciones y las agresiones sexuales por parte de extraños así como también la violencia que se lleva a cabo en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y residencias de ancianos); y por último, la *Violencia colectiva* (conflictos armados dentro de los estados o entre ellos, genocidio, represión y otras violaciones de los derechos humanos, terrorismo y crimen organizado).

Más allá de esta definición abarcativa realizada por una prestigiosa institución internacional, la violencia ha sido conceptualizada desde diferentes perspectivas teóricas, que a continuación se exponen brevemente.

Desde los conceptos de la psicología conductual, Echeburúa (1989) plantea que la violencia tiene un carácter destructivo sobre las personas y los objetos y supone una

profunda disfunción social. El autor reconoce la existencia de predisponentes psicosociales en el desarrollo de las personalidades antisociales en la adultez, que aluden al conjunto de circunstancias que favorecen la emergencia de conductas violentas.

Entre estos predisponentes incluye el abuso infantil, el nivel socioeconómico bajo, la residencia en barrios marginales y en viviendas hacinadas, la falta de escolaridad suficiente, el subempleo, la humillación, el castigo físico sistemático, la ruptura familiar y el aprendizaje social que facilita la adopción temprana de conductas antisociales así como también la búsqueda de reforzamientos alternativos poco convencionales.

En la misma línea que Echeburúa, del Corral (1989) afirma que el mejor predictor del delito violento en la vida adulta surge de la interacción entre cierta vulnerabilidad psicológica y una historia de abuso y/o violencia familiar.

Desde una perspectiva social, Franco (1993) explica que la violencia no puede ser considerada como un conjunto de hechos que suceden aisladamente, sino que debe ser comprendida como un proceso. Este proceso se desarrolla a partir de condiciones estructurales del individuo y el contexto en el cual toma lugar, haciendo que en ocasiones seamos víctimas de la violencia o por el contrario, agentes activos, cómplices o tolerantes de la violencia. En esta línea, la modalidad abusiva del ejercicio del poder emerge en sistemas humanos donde existen interacciones abusivas facilitadas por un sistema de creencias y valores que las justifican (Garrido, 2002).

Desde el punto de vista de la psiquiatría, Basile (1999) explica que la violencia ocurre cuando se rompe el balance entre los impulsos y el mecanismo de control del yo, lo cual significa que si bien una persona puede tener fantasías o pensamientos violentos, a menos que se pierda el control, éstos no se convierten en actos. Esta definición implica que cualquier situación que produzca un incremento de los impulsos agresivos en el contexto de una disminución de control, puede producir actos violentos.

Con respecto a la conceptualización psicodinámica de la violencia, como se expresó anteriormente, la misma será profundizada en el tercer punto. En este apartado, sólo se menciona una definición de la violencia realizada por Rojas, Kleiman, Lamovski, Levi y Rolfo (1990) quienes la caracterizan como el ejercicio absoluto del poder de uno o más sujetos sobre otro, que queda ubicado en un lugar de desconocimiento, es decir, no reconocido como sujeto de deseo y reducido en su forma extrema a puro objeto.

Esta conceptualización alude al uso del poder al igual que la definición planteada desde la OMS e implica considerar, de alguna manera la violencia por su eficacia. Desde este punto de vista, la eficacia de la violencia consiste en anular al otro como sujeto diferenciado, sumiéndolo en una pérdida de identidad y singularidad que señala el lugar de la angustia

Capítulo IV. *Violencia en la adolescencia*

IV.a. Conceptualización de la Violencia Juvenil

Con respecto a la conceptualización de la violencia juvenil, la misma plantea dificultades en la definición operacional, debido a la variedad de posturas teóricas y de las implicaciones y restricciones que cada una conlleva. En este punto, Kazdin (1993) plantea que al referirse a la violencia juvenil y/o a la conducta antisocial en niños y adolescentes, suelen utilizarse diversas denominaciones, entre las que se encuentran los términos conducta disruptiva, trastorno de la conducta, agresión, comportamiento delictivo y conducta externalizada.

Considerando nuevamente el “Informe mundial sobre la violencia y la salud. Maltrato y descuido de los menores por los padres u otras personas a cargo”, realizado por la Organización Mundial de la Salud- OMS, Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi y Lozano (2003) definen la violencia juvenil como aquella que afecta a personas de edades comprendidas entre los 10 y los 29 años. Para los autores, la violencia juvenil abarca un abanico de actos agresivos que van desde la intimidación y las peleas hasta formas más graves que incluyen el homicidio.

En este informe, destacan que si bien algunos niños presentan problemas de comportamiento en la primera infancia que van derivando hacia formas más graves de agresión al entrar en la adolescencia y suelen persistir en la vida adulta (Huizinga, Loeber y Thornberry, 1995; Nagin y Tremblay, 1999; Stattin y Magnusson, 1989), la mayoría de los jóvenes que se comportan de forma violenta suele hacerlo durante períodos más limitados, en especial en la adolescencia, y tras haber mostrado pocos o ningún signo de problemas de comportamiento durante la infancia (Satcher, 2001).

En la misma línea, Reza, Krug y Mercy (2001) destacan que la violencia juvenil es una de las formas de violencia más visibles en la sociedad. Para los autores, ésto se debe a que en todo el mundo, la comunicación radial, televisiva y/o periodística informa diariamente sobre la violencia juvenil de pandillas en las escuelas y en las calles. Lamentablemente, en casi todos los países, los adolescentes y los adultos jóvenes son tanto las principales víctimas como los principales perpetradores de esa violencia.

En este sentido, plantean que los homicidios y las agresiones no mortales que involucran a jóvenes aumentan enormemente la carga mundial de muertes prematuras, lesiones y discapacidad. En concordancia con estas ideas, Dahlberg y Potter (2001) expresan que la adolescencia y los primeros años de la edad adulta constituyen un período en que la violencia, así como otro tipo de comportamientos se expresan con mayor intensidad. LeBlanc y Frechette (1989), por otra parte, destacan que los jóvenes que tienden a delinquir sólo durante la adolescencia en busca de emociones suelen realizar estos actos en compañía de un grupo de amigos.

Los desarrollos realizados por Madaleno (2001) en la línea de la OPS/OMS muestran que la violencia juvenil es motivo de preocupación de la sociedad en general y que, aunque ha sido interpretada o definida desde diversos puntos de vista, el hecho trascendente es que es una violencia que no responde totalmente al encuadre de la violencia que manifiestan los adultos.

La autora considera que la violencia juvenil es multicausal y permite reconocer la existencia de distintos factores: estructurales (desigualdad, pobreza, bajo nivel de desarrollo de la sociedad, falta de oportunidades de educación y trabajo); institucionales (carencias familiares, impunidad y desconfianza, mala calidad de educación, instituciones como la policía o la justicia) y directos o facilitadores (disponibilidad de armas, consumo de alcohol y drogas, falta de recreación y de espacios para actividades físicas).

Por otra parte, entiende que es necesario incluir la perspectiva de género en este grupo etáreo, debido a que en la perspectiva tradicional, la mujer es en la mayoría de los casos la víctima de la violencia y el varón el victimario, pero en la violencia juvenil se agregan creencias compartidas acerca de que los varones son percibidos como más violentos que las mujeres. Esta percepción se refleja tanto en el estigma social asociado a ser varón como en las expectativas sociales impuestas en los adolescentes varones que incluyen por ejemplo el conformar pandillas juveniles, jugar videojuegos violentos, tener mayor cantidad de peleas violentas como forma de solución de conflictos, etc.

Con respecto a la asociación de la violencia con otras patologías y/o comportamientos, resultan interesantes los desarrollos de Satcher (2001), quien plantea que el problema de la violencia juvenil no puede ser considerado en forma aislada de otros comportamientos problemáticos.

En este punto, entiende que los jóvenes violentos presentan además otros problemas asociados tales como el ausentismo escolar, el abandono de los estudios y el abuso de sustancias psicotrópicas, caracterizándose por ser mentirosos compulsivos y conductores imprudentes y estar afectados por tasas altas de enfermedades de transmisión sexual.

Sin embargo, destaca que no todos los jóvenes violentos tienen problemas significativos además de su violencia ni todos los jóvenes con problemas son necesariamente violentos; por lo tanto considera fundamental conocer cuándo y en qué condiciones se presenta el comportamiento violento de acuerdo con el desarrollo de la persona para poder ayudar, de esta manera, a planificar intervenciones y políticas de prevención orientadas a los grupos de edad más críticos.

En la misma línea, Farrington (2001) y Miczek, DeBold, Haney, Tidey, Vivian y Weerts (1994) destacan que en los jóvenes que presentan comportamientos violentos y delictivos, es frecuente encontrar la presencia de alcohol, drogas o armas, lo cual aumenta las probabilidades de que se produzcan lesiones graves e incluso la muerte, ya sea del atacante o del agredido.

Capítulo V. Caracterización Psicodinámica de la Violencia

En este apartado, se expondrá la caracterización psicodinámica de la violencia. En este sentido, la dinámica intrapsíquica de la violencia puede incluirse dentro de las patologías que incluyen comportamientos autodestructivos o destructivos hacia los otros, en los que se jerarquiza el acto por sobre la palabra.

A continuación se incluirán las ideas principales de los desarrollos metapsicológicos freudianos acerca de la violencia y los desarrollos postfreudianos acerca de la conceptualización de la misma. Asimismo, dentro de este último punto se expondrán los desarrollos psicoanalíticos más importantes acerca de la relevancia que adquiere la díada vincular primaria en la estructuración del psiquismo y sus consecuencias directas en la aparición de las patologías actuales o de la autodestrucción a partir de las fallas en la constitución de la subjetividad que se presenta en las mismas.

V.a. Desarrollos Metapsicológicos Freudianos acerca de la Violencia

Los desarrollos metapsicológicos freudianos acerca de la violencia remiten a uno de los conceptos fundamentales de la obra de Freud: el concepto de agresión. El mismo ha sido especificado en diferentes momentos de la obra freudiana a partir de diversas conceptualizaciones. En este sentido, se destacan los aportes de Laplanche y Pontalis (1996), por un lado, y Zadjman (1985), por otro, quienes han diferenciado los distintos períodos en que se localiza el concepto de agresión.

En principio, Laplanche y Pontalis sostienen que la conceptualización de la agresión en la obra freudiana se puede ubicar en tres momentos, específicamente en los textos *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905), *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915c) y *Más allá del principio del placer* (1920). Estos momentos se delimitan a partir del concepto de pulsión de apoderamiento en el primer texto, del par antitético actividad-pasividad y el sadismo como la humillación y el dominio por la violencia del objeto en el segundo texto, y por último del concepto de pulsión de muerte que pone el acento en la destrucción y ya no en el apoderamiento en el tercer texto. Por otra parte, Zadjman realiza una síntesis del concepto de agresión en la obra freudiana, subdividiendo estos desarrollos en cuatro etapas, ya que agrega un primer período, previo a 1905 a diferencia de Laplanche y Pontalis.

En este sentido, el autor sostiene que en la primera etapa (1894-1904), el impulso agresivo es entendido como un componente sádico de la pulsión sexual; en la segunda etapa (1905-1915), el impulso agresivo es entendido como un componente necesario en la dominación del mundo externo: pulsión de dominio; en la tercera etapa (1915-1920) relaciona la agresión con las pulsiones de auto conservación; y por último en la cuarta etapa (1920-1939) al producir la reclasificación de las pulsiones en pulsiones de vida y pulsiones de muerte, la agresión es considerada como la manifestación exterior de la pulsión de muerte.

Asimismo, es interesante considerar los desarrollos acerca de la agresión en las etapas del desarrollo libidinal que ha realizado Valls (1997) al estudiar la terminología freudiana y el significado de cada uno de sus conceptos. En este punto, entiende que en la etapa oral la acción de incorporar devorando es una modalidad del amor compatible con la supresión de la existencia del objeto como algo separado y por lo tanto resulta ambivalente.

En la etapa sádico-anal, la diferenciación del objeto se presenta bajo la forma de pulsión de dominio o de apoderamiento, en la cual rige la lógica del daño o la aniquilación del objeto; esta forma de vínculo que se corresponde con la etapa previa del amor es apenas diferenciable del odio para Freud.

En la etapa fálica correspondiente al erotismo fálico-uretral se observa con mayor claridad la diferencia entre el amor y el odio, dado que esta fase que se corresponde con la estructuración del Complejo de Edipo en su aspecto positivo y negativo hace que el amor se exprese en el vínculo con el objeto y el odio se exprese en el vínculo con el rival.

En este recorrido, se puede observar que en las primeras etapas, el odio se encuentra “mezclado” o formando parte de la pulsión sexual y sólo se separa como un opuesto en la etapa fálica. Asimismo, considerando otra dimensión, la pulsión de agresión se manifiesta unida a la pulsión de auto conservación y toma como parte del cuerpo la musculatura como forma de luchar por la vida, por ejemplo, en el comer y devorar para crecer.

Para comprender el origen psicodinámico de las patologías de la autodestrucción (entre las que se incluye a la violencia juvenil), Quiroga (1994, 2001) retoma la teoría del dualismo pulsional planteada por Freud en 1920, en la cual se le atribuye a Eros, cuyo representante es la libido, la función de ligadura entre representaciones, y a la pulsión de muerte la función de desligar.

Afirma que en un comienzo Eros tiene como función neutralizar la pulsión de muerte a través de la ligadura en el interior del organismo para constituir así el masoquismo erótico primario; si se consiente alguna imprecisión, la pulsión de muerte actuante en el interior del organismo (el sadismo primordial) sería idéntica al masoquismo.

En un segundo momento, una parte de la pulsión de muerte se traslada al exterior sobre el objeto y deviene un componente de la libido mientras que en el interior permanece como su residuo el genuino masoquismo erótico que sigue teniendo como objeto al ser propio.

Así, ese masoquismo erótico sería un testigo y un relicto de aquella fase de formación en que aconteció la liga, tan importante para la vida, entre Eros y pulsión de muerte. En este punto, la autora relaciona estos conceptos con lo planteado por Green (1986) quien sostiene que no sólo se trata de ligar y desligar, sino de objetualizar (pulsión de vida) y desobjetualizar (pulsión de muerte).

La pulsión de vida con su función objetualizante puede hacer advenir al rango de objeto lo que no posee aún las cualidades o atributos del mismo a través de una “investidura significativa”. Este proceso de objetualización se refiere a modos primarios de funcionamiento de actividad psíquica, para que en el límite soma-psyque la investidura pulsional misma sea objetualizada.

La pulsión de muerte, en cambio ha de cumplir la función desobjetualizante que, por medio de la desligazón, ataca la relación con el objeto. Esta manifestación de la destructividad propia de la pulsión de muerte es la “desinvestidura”, lo cual permite pensar que ciertas manifestaciones destructivas de patologías narcisistas psicóticas y no psicóticas se relacionan con el empobrecimiento del yo que es producto de esta desinvestidura.

Este punto resulta de fundamental importancia para comprender el funcionamiento psíquico de los adolescentes violentos, en los cuales el yo se ve empobrecido debido a esta desinvestidura, producto de la función desobjetualizante, que impide el trabajo de duelo.

Como consecuencia, en estos sujetos se observa un tipo de duelo sin cualificación que se podría denominar un “no duelo”, dado que carece de dolor, de subjetividad y de conciencia y que se relaciona con el concepto de Freud (1926) de “darse de baja a sí mismo”, esto es, dejarse morir o morir de muerte propia. Por otra parte, la autora sostiene

que en este tipo de duelo se pierde la subjetivación del dolor, lo que podría denominarse un dolor sin sujeto; son estados que aparecen como estados hemorrágicos carentes de representaciones donde se ha perdido el enlace entre el yo y su investidura narcisista.

Finalmente, agrega que Green (1990) entiende que este estado constituye lo que él llama “narcisismo negativo”, donde el objetivo es el “vacío” o la “nada”, un estado de reposo mortífero, como consecuencia de la imposibilidad para elaborar pensamientos, característica esencial de los adolescentes violentos.

Por último, siguiendo los postulados freudianos, Maldavsky (1992) retoma el concepto freudiano de *estasis libidinal*, el cual consiste en un desvalimiento anímico y motor para procesar la libido, por falta de una adecuada ligadura entre Eros y pulsión de muerte.

Cuando la libido no ha establecido aún el elemento afectivo y/o sensorial al cual fijarse como forma de hacer consciente lo inconsciente o de hacer consciente una realidad dolorosa, es posible pensar en la existencia de una fijación a un momento lógico elemental, primario, que se corresponde con la libido intrasomática y con el yo real primitivo. Desde esta lógica, se produce una alteración de la auto conservación debido a la permanencia en la fijación de la libido intrasomática. Esta libido improcesable es derivada al soma como en el caso de los psicósomáticos o a la acción como en el caso de los adolescentes violentos que se analiza en este trabajo.

V.b. Desarrollos Post freudianos acerca de la Violencia

Los desarrollos postfreudianos apuntan a definir a la violencia como producto de un entorno social y de un ambiente familiar poco favorable, en el cual la misma tiende a perpetuarse transgeneracionalmente. En la línea de la escuela inglesa de psicoanálisis, se destacan los aportes de Winnicott y Bowlby quienes coinciden en considerar los vínculos tempranos como fundamentales en los primeros momentos de la vida. En este punto, Winnicott (1990) realiza desarrollos de gran importancia en la conceptualización de la violencia, a la que define como producto de un contexto desfavorable y de un ambiente familiar poco facilitador.

El autor recurre al concepto de deprivación para explicar lo que denomina *tendencia antisocial*, la cual lleva a cometer actos delictivos en el hogar o en un ámbito más amplio,

a través de dos orientaciones. La primera orientación es el robo, en la cual el niño busca algo en alguna parte y, al no encontrarlo, lo busca por otro lado si aún tiene esperanzas de hallarlo.

La segunda orientación es *la destructividad*, en la cual el niño busca el grado de estabilidad ambiental capaz de resistir la tensión provocada por su conducta impulsiva, es decir, que busca un suministro ambiental perdido, una actitud humana en la que el individuo pueda confiar y que, por ende, lo deje en libertad para moverse, actuar y entusiasmarse.

Por su parte, Bowlby (1989) postula la existencia de un ciclo intergeneracional de violencia y maltrato que se perpetúa transgeneracionalmente. Este ciclo describe el modo por el cual la violencia paterna engendra violencia en los hijos, en un ciclo espiralado que tiende a perpetuar el patrón de adaptación de una generación a la siguiente. De esta manera, un niño maltratado se convierte en una persona que maltrata y hostiga agresivamente sin motivo evidente, incluso al adulto con el cual comienza a establecer un vínculo de apego.

Desde la escuela francesa de psicoanálisis, se destacan los aportes de Aulagnier y Anzieu acerca de la violencia o agresividad primaria. Por su parte, Aulagnier (1975) encuentra la idea de imposición en su conceptualización de la violencia, ya que designa violencia primaria a la acción mediante la cual se impone a la psiquis de otro una elección, un pensamiento o una acción motivados en el deseo de quien lo impone. En este sentido, el discurso de la madre es intrusivo y violento en la medida en que le atribuye significaciones y deseos que están más allá de sus posibilidades de comprensión.

Si bien ésta es una forma de violencia inevitable y necesaria para la organización del psiquismo del niño y para su acceso al orden de lo humano, es fundamental que esta primera forma de otorgamiento de significaciones deje lugar a que el niño encuentre y exprese sus propios significados y deseos, ya que si ésto no ocurre, la violencia primaria se convertirá en violencia secundaria.

En la misma línea, Anzieu (1983) plantea la necesidad de pertenencia del individuo a un grupo, ante todo familiar y después social, para poder contener la agresividad psíquica primaria (el odio envidioso y destructor), y de esta manera, interiorizar experiencias reguladoras.

El autor destaca que si ésto no ha ocurrido, el individuo no puede controlar la tentación de abusar de su fuerza en algún campo donde sea el más fuerte, ni oponer un doble esfuerzo de firmeza y reflexión a las violencias de las que es testigo o víctima. Por lo tanto, entiende que la única manera de obtener un equilibrio psíquico es la referencia a la Ley de un grupo real o simbólico, que permita que la vida cotidiana se inserte en los encuadres grupales o sociales en los cuales la violencia sea depositada.

Uno de los psicoanalistas argentinos que más ha trabajado en la conceptualización de la violencia es Berenstein (2000), quien plantea que la misma se refiere a una cualidad de ciertas acciones y fuertes emociones ligadas a la agresión, en la no tolerancia en el límite ofrecido por otro sujeto, su mente y, en especial, su cuerpo.

Propone referirse a la violencia a través de los distintos espacios mentales en los que habita el sujeto: individual, vincular y social (Puget, 1988; Berenstein, 1990). Desde el punto de vista individual (intrasubjetivo), la violencia surge de una acción que irrumpe desde el interior del mundo interno, lo cual incluye lo corporal y lo mental, llevado a cabo por un objeto interno a un Yo del cual no tolera la separatividad y que tiene como base un conjunto de imposiciones en situaciones infantiles de inermidad.

Desde el punto de vista vincular (intersubjetivo), la violencia consiste en los actos que se realizan entre un sujeto y otro vinculados, consistentes en el despojo de su carácter de ajenidad y al intento de transformarlo en semejante o idéntico a sí mismo. Este tipo de violencia se asocia al borramiento de la subjetividad del otro e implica hacerlo desaparecer como un Yo distinto.

Por último, desde el punto de vista social (transubjetivo), la violencia incluye el arrasamiento del sentimiento de pertenencia de un conjunto de sujetos o parte de la comunidad por parte de otro conjunto o parte de la misma comunidad. La violencia transubjetiva originada en lo sociocultural atraviesa los vínculos interpersonales y al propio Yo con el objetivo de hacerlos dejar de pertenecer, ya sea a través del traslado súbito, la expulsión o la matanza.

En relación con las definiciones planteadas se puede observar que el acento de las conceptualizaciones postfreudianas se centra en la consideración de las características intrapsíquicas e intersubjetivas del sujeto. Por lo tanto, estas conceptualizaciones implican considerar no sólo los aspectos descriptivos y los factores de riesgo que

participan en la aparición del comportamiento violento sino también el surgimiento del mismo a partir de la estructuración psíquica del infante.

En este punto, se entiende que tanto el ambiente familiar, los vínculos tempranos, la función de la violencia primaria y los distintos espacios mentales en los que la misma se impone, se relacionan en forma directa con la transmisión transgeneracional de la violencia.

V.c. Díada Vincular Primaria

Dentro de los desarrollos postfreudianos, resulta importante considerar el estudio de la díada vincular primaria que permite rastrear la constitución de las representaciones o sus fallas así como también los primeros momentos en el pasaje de la cantidad a la cualidad.

En este apartado se presentan los desarrollos de la escuela inglesa y americana que se realizaron a partir de la teoría kleiniana de las relaciones objetales. Asimismo, se incluyen los aportes de diferentes autores en la comprensión de esta temática, incluyendo una breve referencia a la Teoría del Apego y al concepto de Función Reflexiva.

En principio, en esta línea de desarrollo, es fundamental considerar la teoría de las relaciones objetales desarrollada por Klein (1932,1952), en la cual se enfatiza la determinación pulsional de la experiencia de la relación con el objeto, concentrándose la atención en el objeto interno y su efecto determinante sobre la vida posterior del sujeto. A partir de esta teoría que incluye la presencia de un otro desde el inicio de la vida, surgieron nuevas conceptualizaciones que apuntaron a comprender la constitución de la subjetividad.

En primer lugar, desde la *escuela inglesa*, se destacan las conceptualizaciones teóricas de Bion y Winnicott acerca de la importancia de la presencia temprana de la madre. En este sentido, Bion (1962) propone que la capacidad de reverie es entendida como la capacidad de la madre para contener los estados afectivos intolerables para el niño y de responder de una manera tal que sirva para modular los sentimientos inmanejables.

Por su parte, Winnicott (1990) afirma que la falta de integración familiar interfiere en el desarrollo emocional, en tanto que la relación madre-hijo constituye el contexto donde se desarrolla la personalidad del niño. Para este autor, cuando no se cuenta con una madre empática, se establecen vínculos adhesivos como manera de enfrentar el vacío y aparece

como consecuencia el miedo al derrumbe (Winnicott, 1963). El miedo al derrumbe es entendido como una falla en la organización de las defensas que sostienen el self; el yo organiza defensas para evitar el derrumbe de su organización psíquica cuando ésta es amenazada pero nada puede hacer contra la falla ambiental, en tanto la dependencia es un hecho inevitable. Cuando el miedo al derrumbe se transfiere al miedo a la muerte, el paciente busca compulsivamente la muerte que ya ocurrió pero que no fue experimentada.

Por otra parte, desde la *escuela americana*, Kernberg (1987, 1994) retoma las ideas kleinianas acerca de las relaciones objetales intrapsíquicas y realiza aportes significativos en el campo del narcisismo y los trastornos de la personalidad. En este punto, el autor advierte la predominancia de defensas particulares como la escisión y el acting-out, siendo la agresión individual el fundamento de la violencia.

Esta agresión se expresa en la activación de afectos agresivos bajo situaciones de frustración, de trauma y de dolor, independientemente de los afectos positivos y amorosos. Por lo tanto, para el autor, lo importante es que la activación de los afectos positivos y negativos lleva a una organización escindida de la experiencia emocional primitiva, dividiendo la experiencia interna en un segmento idealizado y otro segmento agresivo, peligroso y persecutorio que es proyectado en los objetos externos.

Asimismo, es interesante considerar lo que plantea Kernberg (2003) desde la experiencia clínica, acerca de la naturaleza de las transferencias más regresivas de pacientes cuya vida mental está dominada por el odio, es decir, por relaciones objetales agresivamente determinadas, típicas del síndrome del narcisismo maligno. En este tipo de relaciones objetales, sólo la destructividad mutua parece dotar de significado y de proximidad, quedando rastros muy reducidos del investimento libidinal.

Entre los autores que se destacan en este campo se encuentran Kohut y Mahler. Por un lado, Kohut (1971) plantea que ante la falla reiterada de empatía, es decir, ante el fracaso por parte de los padres de cumplir la función de objeto-self, la búsqueda original de respuestas empáticas por parte del niño se dirige a través de canales disfuncionales tales como la agresión, los síntomas neuróticos, la desviación sexual, la grandiosidad, etc. Por su parte, Mahler, Pine y Bergman (1975) enfatizan la importancia de la conducta parental en el desarrollo temprano y sostienen que el camino que un niño siga será el resultado de la interacción entre sus propias necesidades y la personalidad de sus padres: si las

funciones de regulación no resultan exitosas, es imposible una separación progresiva de la madre y por lo tanto aparecen sensaciones de indignidad, vacío e impotencia.

En los últimos tiempos, diferentes autores han realizado valiosos aportes acerca de la importancia de la díada vincular primaria. En este punto, dio Bleichmar (2000) plantea que la intersubjetividad se ha estabilizado actualmente como paradigma del origen y la estructuración del psiquismo a partir de los hallazgos de investigaciones sobre la relación temprana entre la figura parental y el niño (Stern, 1985; 1991; Beebe, Lachman y Jaffe, 1997; Fonagy y Target, 1998).

En este sentido y en relación con las patologías de la autodestrucción, Quiroga (1994, 2001), señala que autores como Spitz, Bowlby, Klein, Winnicott, Meltzer y Tustin coinciden en afirmar que una deficiencia en la relación materna es el origen del trastocamiento de la autoconservación, lo cual compromete seriamente la vida del bebé, ya que la falta de un objeto al cual investir convierte la investidura paranoide de la identificación proyectiva en desinvestidura de objeto y de las funciones del yo, con su consecuente empobrecimiento y peligro de muerte física y psíquica.

La autora establece una correlación entre las ideas propuestas por Winnicott acerca del miedo al derrumbe, y lo enunciado por Marty como *depresión esencial*, Kreisler como depresión fría y Green como Complejo de la madre muerta, en donde la madre se declara ausente para el bebé y no puede ofrecerse como objeto de satisfacción de las necesidades.

De esta manera, describe que la depresión esencial planteada por Marty (1968) se presenta con una disminución de la investidura libidinal tanto narcisista como objetal, ya que es una manifestación de la pulsión de muerte. Este tipo de depresión es menos espectacular que la depresión melancólica en la cual hay una variada tonalidad afectiva como dolor, tristeza, abatimiento y culpabilidad, pero sin embargo, tiene más probabilidades de llevar al sujeto a la muerte.

Por otro lado, la *depresión fría* planteada por Kreisler (1976) se inscribe en la patología de la ausencia y es producida por insuficiencia relacional cuantitativa materna. Esta depresión se despliega en el contexto de una madre con una descompensación depresiva mentalizada clásica, causada por una situación traumática que afecta la organización de las funciones de crecimiento físico y psíquico del niño y el adolescente.

Esta situación reviste gravedad dado que dichas funciones quedan desinvertidas en este período que es el de mayor vulnerabilidad psíquica debido a que se está constituyendo el narcisismo primario, que es el fundamento del sentimiento de sí. Por último, el Complejo de la madre muerta planteado por Green (1972) no remite a la pérdida real de la madre, sino a un período precoz de la vida en que la madre viva había dejado de serlo para el niño.

El estado depresivo de la madre produce la desinvertidura del hijo, quien tras luchar con la angustia catastrófica (pánico) por medios activos como el insomnio o la agitación motriz recurre al más devastador de los afectos que es la desinvertidura de la madre, es decir, el asesinato psíquico del objeto que es llevado a cabo sin odio. El resultado de esta desinvertidura es la constitución de un agujero en la trama de las relaciones con la madre, produciéndose una identificación negativa con el agujero de la ausencia y no con el objeto.

Una línea de desarrollo que ha cobrado fundamental importancia en la actualidad es la iniciada por Bowlby (1973, 1989) a través de la Teoría del Apego. Esta teoría apunta a considerar que cada individuo construye en su interior modelos operativos del mundo y de sí mismo, que le permiten percibir los acontecimientos, pronosticar el futuro y construir planes. En la construcción de este modelo operativo, una característica clave es su idea de quiénes son sus figuras de apego, dónde puede encontrarlas y cómo puede esperar que respondan.

En el desarrollo de la Teoría del Apego, el autor ha considerado los trabajos iniciados por Ainsworth, et.al. (1978, 1985) y ampliados notablemente por Main y sus colaboradores (1985), Sroufe (1983, 1985) y Grossmann, et.al. (1986) así como las tres pautas principales de apego, descritas en primer lugar por Ainsworth y sus colegas en 1971 y que son presentadas a continuación. La Pauta de apego seguro alude a que el individuo confía en que sus padres (o figuras parentales) serán accesibles, sensibles y colaboradores si él se encuentra en una situación adversa o atemorizante. La Pauta de apego ansioso resistente indica que el individuo está inseguro de si su progenitor será accesible o sensible o si lo ayudará cuando lo necesite.

A causa de esta incertidumbre, siempre tiene tendencia a la separación ansiosa, es propenso al aferramiento y se muestra ansioso ante la exploración del mundo. La Pauta de apego ansioso elusivo señala que el individuo no confía en que cuando busque

cuidados recibirá una respuesta servicial sino que, por el contrario, espera ser desairado. Esta pauta es el resultado del constante rechazo de la madre cuando el individuo se acerca a ella en busca de consuelo y protección.

Uno de los autores contemporáneos más importantes en esta área es Fonagy (1997), quien a partir de la Teoría del Apego desarrolló el concepto de Función Reflexiva, sobre la base de la Entrevista de Apego en el Adulto- AAI, elaborada por Main. Para el autor, la adquisición de la Función Reflexiva tiene lugar en el proceso del desarrollo temprano.

En este punto, sostiene que lo más importante para el desarrollo de una organización cohesiva del self es el estado mental del cuidador que capacite al niño para encontrar en su mente una imagen de sí mismo motivada por creencias, sentimientos e intenciones. De esta manera, la psicopatología en el adulto se relaciona con una baja capacidad de reflexión, y ésta se hace aún más marcada en cuadros graves como individuos con antecedentes penales o con un diagnóstico de personalidad borderline.

En este sentido, Fonagy (2000) considera que la Función Reflexiva y su contexto de apego son la base de la organización del self y por ello, entiende que los sujetos con Trastornos de la Personalidad, siendo infantes tuvieron a menudo cuidadores que estaban dentro del llamado “espectro borderline” de los trastornos de personalidad severos (Barach, 1991; Benjamín y Benjamín, 1994; Shachnow, et.al., 1997) y lo afrontaron rechazando captar los pensamientos de sus figuras de apego, evitando así tener que pensar sobre los deseos de sus cuidadores de hacerles daño.

Considerando los diferentes desarrollos acerca de la díada vincular primaria, se puede pensar en la posibilidad de una ausencia parental real en los adolescentes violentos. En este sentido, el predominio de la acción por sobre la palabra y la búsqueda de la muerte física exponiéndose en forma permanente a situaciones de riesgo, darían cuenta de la presencia de una ausencia marcada en la mente de los padres de sus hijos adolescentes.

En relación a los conceptos desarrollados en los apartados de este marco teórico se puede sostener que los aportes de Bourdieu en torno a la violencia simbólica sitúan a la acción pedagógica, en la escena multicausal desde la cual se puede describir la violencia en instituciones escolares.

Por otro lado, los desarrollos en relación a la conceptualización de la violencia en la adolescencia permiten diferenciarla de la violencia en otras etapas evolutivas de desarrollo vital.

Estos aportes coinciden al momento de describir situaciones de violencia escolar en adolescentes y ubicar en la escena a la violencia simbólica ejercida por la acción pedagógica.

MARCO METODOLÓGICO

a. Tipo de estudio

La siguiente investigación sería según su finalidad de tipo *descriptiva* y *exploratoria* ya que se pretende profundizar sobre un tema poco conocido, obteniendo así resultados importantes para esta investigación y evaluando los datos recolectados sobre la relación entre la acción pedagógica y la violencia simbólica. (Hernández Sampieri R, 2008)

Según el grado de control de variables es *no experimental*. Por el lugar es de *campo* y por el tiempo *transversal*, ya que el fin de la investigación no es observar cambios a lo largo del tiempo sino analizar los resultados obtenidos en el mismo.

b. Área de estudio

La investigación se realiza en la ciudad de Rosario (Provincia de Santa Fe, República Argentina), en la escuela “Dr. Gabriel Carrasco”, n° 69, ubicada en la calle Agrelo 1798.

c. Unidad de Análisis

La muestra seleccionada para esta investigación fue de conveniencia, accidental. Se tomó el cuestionario a 20 alumnos de 7mo grado y se realizó una observación en el área de lengua y matemática.

d. Técnica, Instrumento y Procedimiento

Para la investigación se utilizó la observación y el inventario Cuve3.

El CUVE3 es un instrumento que permite analizar la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, según el alumnado evaluado, protagonizada por los estudiantes o el profesorado de su clase. Aplicado a una o varias clases, o bien a uno o varios centros, permite obtener indicadores diagnósticos acerca de la convivencia escolar en estos ámbitos, así como, en su caso, analizar la eficacia de programas de intervención. Aplicado

a un estudiante, la prueba informa acerca de su visión personal sobre las relaciones entre compañeros y de éstos con el profesorado en su aula, que puede diferir de la del grupo al que pertenece. La discrepancia entre la puntuación individual y la puntuación grupal podría informar de problemas de ajuste del alumno a su entorno escolar.

La prueba ofrece una medida de la percepción del alumnado sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia en el contexto educativo. Su aplicación colectiva en uno o varios grupos, o en el centro completo, permite obtener indicadores diagnósticos de la convivencia en estos ámbitos, así como, en su caso, analizar la eficacia de programas de intervención.

El inventario se administró en una hora acordada con la docente del área de Lengua, titular del grado seleccionado. Se explicó a los alumnos cuál era la finalidad de dicho inventario, haciendo referencia a las diferentes situaciones de violencia que estamos sufriendo en la actualidad y se hizo énfasis en que su carácter era anónimo y exclusivamente para utilizarlo en esta investigación.

e. Consideraciones Éticas

Se informó a los directivos de la institución acerca de los objetivos de la investigación, asegurando la absoluta confidencialidad en cuanto a los datos proporcionados por los alumnos.

Se explicó que los inventarios administrados eran de forma anónima y solo utilizados para esta investigación.

La participación fue voluntaria y no fue necesario realizar un consentimiento informado.

INTERPRETACION Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS

Analizar la relación de la acción pedagógica con la violencia escolar desde los aportes de Bourdieu supone relacionar este concepto de análisis con el de violencia simbólica; que según el autor, es ejercida a través de la acción pedagógica. .

Es posible afirmar que la violencia simbólica implica una ruptura con todas las representaciones que subyacen al imaginario colectivo escolar de las prácticas de enseñanza, que se llevan a cabo en las escuelas, ya que se percibe generalmente a la acción pedagógica como acción no violenta explícitamente.

En el marco del interés de esta investigación y en consonancia con la hipótesis planteada; que supone que la violencia escolar puede estar condicionada por la acción pedagógica, se introduce junto a su análisis los aportes de Quiroga; vinculados al análisis de la violencia desde una perspectiva psicodinámica.

Estos aportes permiten hacer una aproximación sobre la violencia escolar simbólica y la violencia escolar física; en los vínculos que se dan entre alumnos y profesores; considerando la relación alumno-alumno, alumno-profesor y profesor-alumno.

Se interpretan y analizan los resultados que arroja la toma del instrumento representado por el cuestionario CUVE3 -EP, cuestionario diseñado para analizar la frecuencia con la que el alumno considera que aparecen diferentes tipos de violencia escolar y se complementa con la observación no participante de una clase expositiva. En este instrumento se reconocen ítems que arrojan datos cuantificables significativos; en torno a la acción pedagógica (ítems 2, 13,17, 24 y 26) y en relación a la violencia escolar (ítems 4, 5, 12, 14,16, 18, 21, 22,31 y 34).

Cuadro I: Ítems del cuestionario CUVE 3 EP correspondientes a la acción pedagógica

Accion pedagógica					
N° de Ítem	N	PV	AV	MV	S
2-Los profesores tienen preferencia por algunos alumnos	2	0	5	9	4

13- Los profesores se burlan de los alumnos	3	1	9	5	2
24-Ciertos profesores amenazan o atemorizan a los alumnos	3	4	10	2	1
26-Los profesores le hablan de mala forma a los alumnos	1	0	5	10	4
17-El profesor no toma en cuenta a algunos alumnos	4	0	5	10	1

Cuadro II: Ítems del cuestionario CUVE3 EP correspondientes a la violencia escolar

Violencia escolar					
N° de Ítem	N	PV	AV	MV	S
4-Los alumnos se hablan entre sí de mala forma	0	2	4	10	4
5- Algunos estudiantes son rechazados por sus compañeros porque sacan buenas notas	2	5	7	5	1
12-Determinados estudiantes no se quieren juntar con otros compañeros por sus bajas notas.	2	3	3	5	7
14- Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligar a hacer cosas que a ellos no le gusta.	1	2	4	11	2
16- Los alumnos dificultan las explicaciones del profesor con su comportamiento durante la clase.	0	2	3	10	5
18- Los estudiantes le hablan de mala forma a sus profesores	2	1	1	15	1
21- Algunos estudiantes le halan los cabellos a sus compañeros o compañeras, bromeando	0	1	1	5	13
22-Los estudiantes dan golpes a sus compañeros o compañeras dentro de la escuela	0	1	2	8	9

31-Algunos estudiantes esconden pertenencias de otros compañeros o compañeras para molestar	2	2	5	8	3
34-Algunos alumnos provocan peleas dentro de la escuela	0	2	4	8	6

En cuanto a la acción pedagógica se reconocen como indicadores de esta variable a: situaciones en las que los profesores tienen preferencia por algunos alumnos y situaciones en las que el profesor no tiene en cuenta a algunos alumnos. (Ítems 2 y 17, respectivamente). En relación a este ítem 2 se obtuvo una frecuencia de muchas veces (MV) en 9 alumnos, y en el ítem 17 se obtuvo una frecuencia de muchas veces (MV) en 10 alumnos. En consonancia con estos aspectos; en la observación de clase realizada se vislumbra que algunos alumnos que manifiestan desinterés por escuchar la explicación del docente; habían realizado previamente algunas preguntas al maestro sobre ese contenido que se estaba desarrollando. En esa ocasión el profesor no había respondido a esos interrogantes; aduciendo que no era pertinente responderlos en ese momento, ya que interrumpía su explicación, prometiendo que los respondería luego. Es evidente que ciertos saberes resultan de una distancia considerable entre el habitus de origen y el habitus que pretende inculcar la escuela para algunos alumnos.

También se observó que el docente en algunas ocasiones decide que es pertinente responder algunas preguntas que formulan algunos alumnos. En consonancia con esto; en el ítem 17 en el que los profesores no toman en cuenta algunos alumnos; se registran altas puntuaciones.

Se observa en la clase que después de varios minutos; algunos de los alumnos que no han recibido respuesta a sus interrogantes, comienzan a perder interés en la explicación del maestro. Algunos optan por hacer ruido con algún objeto escolar, comenzar a inquietarse. Esta situación hace que el maestro se detenga en su explicación y solicite imperativamente al alumno que “deje de hacer ruido”, “quédate quieto”. Estas frases se escuchan en un tono interpelador y con gestos de seriedad en el semblante del maestro; mirada fija, tono de voz firme, etc.

En otra oportunidad cuando el maestro debe llamar la atención de estos alumnos utiliza la frase; “deja de molestar en clase”, en relación a sus acciones. También el maestro hace

intervenciones sobre el alumno en relación a su persona; como por ejemplo “por qué estás tan inquieto; “tenés que controlarte”, “cálmate”, etc. Los alumnos respondieron que MV (10 respuestas) los profesores les hablan de mala manera a los alumnos. En este sentido las observaciones realizadas permiten complementar los datos arrojados por el instrumento en relación a la acción pedagógica en estos puntos mencionados (ítems 2, 26 y 17).

Se encuentra un estrecha relación entre ambos indicadores; acción pedagógica y violencia verbal, en consonancia con los indicadores correspondientes a la violencia escolar (ítems 16 y 18); los estudiantes dificultan las explicaciones del profesor y; MV (10 respuestas) y los estudiantes le hablan de mala forma a los profesores (15 respuestas) respectivamente. Se ha podido observar cómo los alumnos dificultan su explicación del profesor y situaciones en las que los alumnos le hablan de mala forma al profesor. En la observación de la clase de lengua, uno de los alumnos no quiere pasar a leer, la docente lo llama 2 veces, insistiendo, pero él le contesta de mala forma que no le importa lo que ella le diga.

Los ítems 13 y 24 no han podido ser observados. Pero, en el ítem 13 que mide la frecuencia en que los profesores se burlan de los alumnos y el ítem 24 que mide su frecuencia en que ciertos profesores amenazan o atemorizan a los alumnos, se arrojaron datos de alta medición en una frecuencia de algunas veces (9 y 10, respectivamente).

Existe relación entre situaciones observadas en las que el profesor no toma en cuenta a algunos alumnos a la hora de realizar sus explicaciones o responder interrogantes que los alumnos realizan a partir de las explicaciones que no se comprenden. Esto se relaciona con el hecho de que los profesores tienen preferencia por algunos alumnos por sobre otros a la hora de responder a las preguntas surgidas de las explicaciones con las que el maestro enseña los saberes seleccionados arbitrariamente.

Cuando los alumnos reaccionan a estas situaciones con comportamientos que dificultan la explicación del profesor; la que implícitamente se entiende que no es para todos, sino para algunos; los profesores le hablan de mala forma a los alumnos que han perdido el interés en su exposición; ya sea por carecer de esquemas conceptuales para seguir su clase o por carecer de respuestas a sus interrogantes.

Los alumnos molestan intencionalmente, hablan durante la clase, esconden pertenencias de sus compañeros, provocan peleas dentro del aula. Por otro lado, en consonancia con estos comportamientos de los alumnos es que los docentes suelen construir “etiquetas” para los alumnos o grupos de la clase. Esperan quizás diferentes logros. Probablemente se comunique, en el mejor de los casos, con formas sutiles sus expectativas, tanto positivas como negativas.

Las clasificaciones de los docentes surgen cuando al encontrar diversidad de alumnos, optan por agruparlos o “etiquetarlos” basándose en preconceptos, generándose así diversas variantes de etiquetas que los alumnos no demoran en reconocer, haciéndolos conscientes de la imagen que el docente tiene de ellos. Los alumnos reaccionan en disconformidad con el maestro.

En relación a la violencia física indirecta entre alumnos; entendida como exclusión social la toma del instrumento arrojó que algunos estudiantes MV (12 respuestas) son rechazadas por sus compañeros porque sacan buenas notas y por otro lado; determinados estudiantes no se quieren juntar con sus compañeros por sus bajas notas MV (14 respuestas).

Ya sean buenas o malas calificaciones; están generan dentro de la dinámica grupal de la clase escolar, posiciones que los alumnos pasan a ocupar a partir de las mismas. Los alumnos que rechazan a sus compañeros por poseer calificaciones superiores a las que ellos poseen; ejercen lo que se entiende como exclusión social;

Los ítems 21 y 22 no han podido ser observados en la clase, pero han arrojado mediciones significativas en la toma del instrumento que hacen al interés de este estudio. Estos ítems permiten medir la violencia física directa. Tal es así que situaciones en las que algunos estudiantes le halan los cabellos a sus compañeros o compañeras, bromeando; arrojó una medición de 13, en una frecuencia de siempre (S). En consonancia con situaciones de violencia física directa; el ítem 22, que describe situaciones en las que los estudiantes dan golpes a sus compañeros o compañeras dentro de la escuela arrojó como resultado, muchas veces (MV) en 8 respuestas y siempre (S) en 9 respuestas.

En este sentido la violencia física directa; entre alumnos, no se observa vinculada explícitamente a la acción pedagógica del docente. En este punto se puede considerar que la violencia física podría estar relacionada con aspectos psicodinámicos de la constitución subjetiva del alumno.

CONCLUSIÓN

Esta investigación se ubica en la decisión teórica de considerar la violencia como un fenómeno multicausal. En este sentido; como se ha venido planteando desde los conceptos desarrollados en el marco teórico, se pueden mencionar múltiples dimensiones² de este fenómeno, que es necesario considerar, cuando se aborda el estudio de situaciones que estén relacionadas con la violencia.

Lo multicausal en torno a la violencia se entiende desde condiciones estructurales, institucionales, familiares, de perspectiva de género, en comorbilidad con patologías psiquiátricas, en relación con el desarrollo vital del adolescente y en relación con lo psicodinámico del sujeto, entre otras causas.

En consonancia con lo anterior, cuando se hace referencia a lo multicausal institucional; en cuanto a las instituciones escolares; Quiroga (2011) menciona que la mala calidad de la educación constituye una variable a tener en cuenta cuando se hace referencia a la violencia en adolescentes...

Es en este punto, referido a lo institucional escolar, no sería solamente la calidad de la educación recibida, como se mencionó anteriormente, sino que, en situaciones de violencia escolar es posible situar también a la acción pedagógica. En la posibilidad de complejizar la mirada multicausal de la violencia, es entonces, que se enmarca el aporte de esta investigación.

En este sentido; cuando se habla de lo multicausal del fenómeno de la violencia escolar detectada en adolescentes, se puede mencionar lo referido a los saberes que, el alumno, tiene o no la posibilidad de construir en la escuela y también es posible hacer referencia a los modos en que estos saberes son propuestos por los maestros a través de sus estrategias de enseñanza.

A los fines de continuar explicitando la posición teórica de esta investigación y dilucidar el recorte del objeto de estudio; cuando se hace referencia a lo multicausal, no solo se sitúa la violencia desde lo institucional escolar, sino también allí en la escuela a la acción pedagógica.

² Es importante destacar que las multicausalidades descritas en este estudio no implica que no se puedan reconocer otras no mencionadas.

También, en consonancia con lo multicausal causal, se entiende a la violencia en relación con el momento desarrollo vital del alumno, que es la adolescencia. Es así como, según Quiroga, se puede vislumbrar la violencia escolar en adolescentes, como ciertas manifestaciones destructivas de patologías narcisistas psicóticas y no psicóticas que se relacionan con el empobrecimiento del yo³.

Se entiende el empobrecimiento del yo vinculado a una desinvestidura representacional. En este punto es pertinente tomar en cuenta la cuestión del cuerpo erógeno, cuerpo habitado por metáforas (neurosis), y la claudicación (al menos parcial, al menos en algún punto) de la función simbólica.

Cuando se asiste, como en el caso de la violencia, a cierto fracaso en la constitución de una metáfora posible; habría, a partir de lo expuesto por Quiroga (2011) una degradación de sentido, una pérdida de poder semántico y simbólico, sostenido en un movimiento de desinvestidura y desagregación pulsional. Se asiste a una ausencia de investidura significativa, a una carencia de representaciones donde se ha perdido el enlace entre el yo y su investidura narcisista⁴.

Luego de lo aclarado anteriormente, podemos hacer referencia al objetivo principal de esta investigación, que refiere a la relación entre la acción pedagógica y la violencia escolar.

Analizar la acción pedagógica desde los aportes de Bourdieu supone relacionar este concepto de análisis con el violencia simbólica. Es posible afirmar aquí, que la violencia simbólica supone una ruptura con todas las representaciones que subyacen al imaginario colectivo⁵ escolar de las prácticas, que se llevan a cabo en las escuelas.

³ La indagación de la posibilidad de reconocer patologías narcisistas psicóticas y no psicóticas en el alumno no constituye un objetivo de esta investigación. Aun así es importante considerar que la violencia física más allá de los contextos particulares en que se desarrollan los vínculos, puede estar relacionada con aspectos de constitución psíquica del alumno.

⁴ Según Quiroga (2011), es por esto que los adolescentes violentos se caracterizan por desconexión afectiva y cognitiva, y conductas amenazantes de odio y descalificación del otro, combinadas con estados de vacío mental y desvitalización.

⁵ Según Morin (1960) el imaginario colectivo o imaginación colectiva es un conjunto de símbolos, costumbres o recuerdos que tienen un significado específico y común para todas las personas que forman parte de una comunidad. La toma de conciencia de todas esas personas, al compartir estos símbolos, refuerza el sentido de comunidad. A menudo, estas representaciones fantasiosas de la realidad llegan a trascender las mismas circunstancias que se han producido en el mundo real y adquirir la fuerza y la belleza del mito, convirtiéndose en los iconos de toda una etapa en la historia de un pueblo.

Como se ha mencionado anteriormente; en relación a la acción pedagógica; el trabajo pedagógico escolar tendrá una productividad diferencial en los estudiantes según la clase social de origen. Cuando existe una distancia cultural considerable entre el habitus de entrada del alumno (habitus natural) y los contenidos curriculares que se quieren inculcar, la relación pedagógica, se impone arbitrariamente.

En este sentido; se observaron situaciones de violencia verbal entre estudiantes y profesor; del profesor hacia el estudiante y de los estudiantes hacia el profesor. La violencia verbal ejercida por parte del profesor hacia el estudiante, se constituye en una práctica de etiquetamiento⁶. En este punto se observa cómo la acción pedagógica ejerce a través de sus modos habituales de intervención; violencia simbólica. La violencia verbal sostenida en prácticas de etiquetamiento constituye; desde los aportes de Bourdieu; violencia simbólica.

Se percibe el carácter implícito⁷ que poseen los actos de etiquetamiento. Los discursos en tanto prácticas productoras de significados sociales poseen una dimensión de eficiencia simbólica que permanece oculta en la conciencia social cotidiana del maestro. En las prácticas discursivas del docente hay un sentido práctico que le es momentáneamente inconsciente y por ello está implícito en el espacio de sus nociones acerca de la inteligencia.

Esta cultura, que es relativa y arbitraria, logra imponerse como cultura legítima y universal. Por lo tanto, la arbitrariedad cultural para presentarse como universal necesita la fuerza que proporciona la violencia simbólica a través de modos arbitrarios de acción pedagógica.

⁶ En relación al etiquetamiento escolar; Donadio (2016) ha explorado el impacto del etiquetamiento escolar y de la personalidad en la autoestima. Según la autora el etiquetamiento escolar refiere al conjunto de juicios, nociones, valores, modos de objetivación, clasificaciones y selecciones que se ponen en práctica en las instituciones educativas sobre los alumnos (acerca de sus comportamientos, su inteligencia, talento, éxito o fracaso escolar); dando como resultados rótulos (etiquetas) como el de “alumno problema”.

⁷ Se desprende el carácter implícito de prácticas de etiquetamiento ya que pudieron ser observadas en las prácticas cotidianas del maestro, además de los indicadores que se relacionan con esta práctica en el cuestionario suministrado.

El docente, transmite los contenidos curriculares impuestos por la clase dominante⁸, como algo natural, disimulando la fuerza de esa imposición. Como consecuencia de esto, la acción pedagógica garantiza la interiorización del fracaso escolar del individuo como fracaso estrictamente personal.

En referencia al primer objetivo específico, una de las acciones pedagógicas que realizan los docentes a diario es la enseñanza de los saberes escolares a través de la explicación.

Las explicaciones, transmiten por una parte una información, y por otra, ejerce una acción en la cual tiene como objetivo la imposición y reproducción social.

Por otro lado, los docentes suelen también construir etiquetas, como se evidencia en la observación, cuando uno de ellos refiere a que varios del curso son “imposibles”, o cuando comenta que uno de ellos ya repitió dos veces de grado.

Estas clasificaciones surgen, cuando al encontrar diversidad de alumnos, optan por agruparlos o “etiquetarlos” basándose en preconceptos, generándose así diversas variantes de etiquetas que los alumnos no demoran en reconocer, haciéndolos conscientes de la imagen que el docente tiene de ellos, y generando así conductas agresivas como modo de defensa.

La hipótesis planteada al inicio de esta investigación que afirma que LA VIOLENCIA ESCOLAR puede estar condicionada por LA ACCIÓN PEDAGÓGICA ha podido ser comprobada. Se encuentra relación directa entre situaciones de violencia verbal del profesor hacia el alumno; en relación con la disrupción en el aula; considerada, como una de las manifestaciones de la violencia escolar más recurrentes en las aulas. Por otro lado se encuentra relación indirecta entre la acción pedagógica del profesor cuando se encontraron situaciones de exclusión social ejercida hacia los alumnos que sacan bajas notas.

Así entendida; la acción pedagógica logra imponer significaciones y las impone como legítimas.

⁸ En la provincia de Santa Fe esta selección curricular arbitraria se materializa en los NAP (Núcleos de aprendizajes prioritarios) y en los NIC (Núcleos interdisciplinarios de contenidos). Ambos constituyen los diseños curriculares para el nivel primario y secundario respectivamente.

De lo expuesto anteriormente se desprende que la imposición cultural se realiza sutilmente, pero el dominado; que en este caso es el alumno; no la percibe así, sino como una cultura objetiva. El alumno debe esforzarse para aprender los saberes arbitrarios que ella misma legítima.

El trabajo del docente está legitimado para realizarlo de esa forma, el docente transmite los contenidos curriculares impuestos por la clase dominante, como algo normal, disimulando la fuerza de esa imposición. Como consecuencia de esto la acción pedagógica garantiza la interiorización del fracaso escolar del individuo como fracaso estrictamente personal ubicado en lugar de exclusión social por algunos de sus compañeros y nombrado como violento desde el discurso de los docentes.

Es interesante que desde los aportes de Bourdieu (1966) se pueda ubicar la mirada en la acción pedagógica y no en lo coyuntural, como ser condiciones materiales, de existencia o en las series complementarias.

A partir de lo mencionado, es importante abrir una serie de interrogantes que podría dar inicio a futuras investigaciones en continuación con la presente: ¿Cuál es la relación entre la violencia simbólica que se ejerce a través de prácticas pedagógicas de etiquetamiento y el ausentismo escolar y abandono de estudios?, ¿Cuál es la influencia que ejercen las representaciones y expectativas del docente en los resultados de los alumnos y en la conformación de su imagen e identidad?

También plantear cuestiones referidas en relación a la necesidad de contar con instrumentos que permitan la medición y abordaje de situaciones de violencia física del alumno hacia el docente⁹. En este punto es de suma importancia hablar de dispositivos de prevención de la violencia escolar y abordaje de situaciones en contexto. Si bien existen acciones implementadas desde la política educativa provincial¹⁰ para la intervención de

⁹ Ya que hay numerosos casos actuales que se han conocido a través de los medios de comunicación, donde el docente es víctima de violencia física por parte de los alumnos. es pertinente plantear si sería posible relacionar estos casos con la acción pedagógica del docente y/o con aspectos de constitución psíquica del estudiante y otros considerados con la multicausalidad del fenómeno, propio de la violencia.

¹⁰ Se pone a disposición de las escuelas, como documento relacionado, una guía denominada "Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar". Esta publicación se realizó con el propósito de brindar a los/as docentes, a los equipos directivos y de supervisión, orientaciones desde un marco pedagógico y en relación con las propuestas de intervención de otras áreas gubernamentales.

Se busca profundizar el carácter pedagógico de las intervenciones en las escuelas, comprendiendo el conflicto como inherente a la vida de las instituciones y en sus dimensiones individual, colectiva y social; profundizar la construcción participativa de Acuerdos Escolares de Convivencia en las escuelas con el objetivo de asegurar la asunción de los

situaciones de violencia escolar, estas orientaciones están pensadas para ser realizadas por los maestros.

Es en este punto donde es posible plantear la necesidad de la implementación en las escuelas de dispositivos de intervención desde la psicología, en un entrecruzamiento posible entre educación y salud mental¹¹.

derechos y obligaciones de todos los actores de la vida institucional (Decreto 181/2009 - Ministerio de Educación-Santa Fe).

¹¹ Rascoban (2005), plantea un entrecruzamiento entre salud mental y educación en relación a las prácticas de orientación vocacional. Este autor menciona la necesidad de dispositivos en las escuelas para andamiar al sujeto en la construcción de un proyecto de vida.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

BLEICHMAR, S. (2008). *Violencia Social, violencia escolar: de la puesta de límites a la constitución de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, JC. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.

ECHEBURÚA, E. (1994). *Personalidades violentas*. Madrid. Pirámide.

GONZÁLEZ, J; GUARÍN, G, RODRÍGUEZ J; PATIÑO, L; SIERRA, G; VILLADA, D; (2012). *Historias de vida*. Colombia: Universidad de Manizales.

RASCOVAN, S. (2005). *Orientación Vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.

Artículos científicos

CID, PATRICIA, DÍAZ, ALEJANDRO, PÉREZ, MARIA VICTORIA, TORRUELLA, MATILDE, & VALDERRAMA, MILADY. (2008). *Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar*. Ciencia y enfermería, 14(2), 21-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532008000200004>

COLOMBO, G. (2011). *Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar*. Revista Argentina de Sociología, 8-9 (15-16), 81-104. <http://www.redalyc.org/html/269/26922386005/>

HARF, R. (2015) *Cuando de la autoridad pedagógica se trata: ¿De qué se trata?* https://www.researchgate.net/publication/302600531_Cuando_de_la_autoridad_pedagogica_se_trata_De_que_se_trata

KRUG, E.G.; DAHLBERG, L.L.; MERCY, J.A.; ZWI, A.B. & LOZANO, R. (2003) *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, Organización Panamericana de la Salud. 374p. (Publicación Científica y Técnica No. 588). ISBN 92 75 31588 4.

LAPLANCHE, J. Y PONTALIS, J.B. (1996) *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

MARTÍNEZ-FERRER, B., & MURGUI-PÉREZ, S., & MUSITU-OCHOA, G., & MONREAL-GIMENO, M. (2008). *El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes*. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (3), 679-692.

QUIROGA, SUSANA, & CRYAN, GLENDA. (2011). *Adolescentes tempranos violentos: análisis del macroproceso terapéutico utilizando el modelo de ciclo terapéutico-TCM* Violent Early Adolescents: Therapeutic Microprocess Analysis Applying The Therapeutic Cycle Model-TCM. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 15(1), 200-229. Recuperado en 05 de noviembre de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102011000100008&lng=es&tlng=es