

# INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN RIESGO

DESAFÍOS Y APORTES  
DE LA PSICOLOGÍA EN CHILE

DAVID SIRLOPÚ  
HORACIO SALGADO  
EDITORES





# INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN RIESGO

DESAFÍOS Y APORTES DE LA PSICOLOGÍA EN CHILE

**INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN RIESGO:**  
Desafíos y aportes de la psicología en Chile.  
David Sirlopú, Horacio Salgado  
Editores

Universidad del Desarrollo,  
Facultad de Psicología

**DISEÑO EDITORIAL:**  
**Redondo Diseño**  
José Reinaldo Chandia, Ma Alejandra Salazar  
Concepción, Región del Bio-Bío,  
Chile

**ILUSTRACIONES:**  
Fernando Hernández Toledo  
Artista Plástico

©2010  
Derechos reservados

# INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN RIESGO

DESAFÍOS Y APORTES DE LA PSICOLOGÍA EN CHILE

DAVID SIRLOPÚ, HORACIO SALGADO  
EDITORES



# AGRADECIMIENTOS

Deseamos brindar nuestro sincero agradecimiento a las autoridades de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo, en las personas de Teresita Serrano (Decana de la Facultad de Psicología) y Verónica Villarroel (Directora de la carrera de Psicología, sede Concepción). Ambas nos alentaron y brindaron todo su apoyo, durante el proceso de preparación del libro.

Queremos agradecer a Fernando H. Toledo, artista plástico cubano que reside en Concepción, quien preparó expresamente los finos y sintéticos dibujos que aparecen en la portada y en el interior del libro. Asimismo queremos reconocer a los diseñadores José Chandía y Alejandra Salazar, quienes fueron los encargados del diseño editorial de este volumen, por su esfuerzo, interés y paciencia para que este proyecto alcanzara su forma final.

Finalmente, deseamos reconocer nuestra deuda de gratitud a un grupo de estudiantes de distintos años de la carrera de psicología de la UDD (sede Concepción), que de manera desinteresada colaboró en la revisión de todos los artículos: Darío Aburto, Carlos Acevedo, Paulina Álvarez, Natalia Castillo, Camila Contreras, Belén Fernández, Daniel Fernández, María Pía Gutiérrez, Odette Luarte, Camila Macaya, Pablo Melo, Esteban Pacheco, Amy Picarte, Josué Roa, Alejandro Sánchez, Fernanda Soto, Camila Stuardo y Guillermo Zapata.

# ÍNDICE

	<b>PREFACIO</b>	11
	<b>PRÓLOGO</b>	15
	<b>CAPITULO 1</b>	19
UN MODELO DE SALUD MENTAL POSITIVA Y SU PROMOCIÓN EN AMBIENTES EDUCATIVOS		
	<i>Patricio Ramírez</i>	
	<b>CAPITULO 2</b>	39
TRAYECTORIAS TEMPRANAS DE LA AGRESIÓN: EVIDENCIAS Y PROPUESTA DE UN MODELO PREVENTIVO		
	<i>Felipe Lecannelier, Fernanda Flores, Marianela Hoffmann y Tatiana Vega</i>	
	<b>CAPITULO 3</b>	65
PSICOTERAPIA A VÍCTIMAS DE EXPLOTACIÓN SEXUAL COMERCIAL DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES		
	<i>Patricia Liberona</i>	
	<b>CAPITULO 4</b>	97
APORTES PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN CHILE		
	<i>Jorge Varela y Javiera Astudillo</i>	
	<b>CAPITULO 5</b>	119
LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO COMO FACTOR PROTECTOR DEL DESARROLLO ADOLESCENTE		
	<i>Verónica Villarroel</i>	



143 **CAPITULO 6**

"COMO UNO ERA DE OTRO PAÍS, COMO QUE TENÍAN UN POQUITO DE BRONQUITA": JÓVENES INMIGRANTES DE ORIGEN LATINOAMERICANO EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO

*Kerstin Hein*

171 **CAPITULO 7**

APROXIMACIONES A LA MALDAD, LA AGRESIÓN Y LA VIOLENCIA DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL: DE REGRESO AL TERRENO ÁSPERO

*Horacio Salgado y David Sirlopú*



# PREFACIO

“La Caperucita Roja” era un cuento que estremecía al niño Charles Dickens (el que llegaría a ser un gran escritor), cada vez que el lobo entraba a la cama de la abuela. El cuento había logrado convertir en imagen vívida los temores inconscientes de la infancia a la agresión, el abuso, presentes en todas las épocas.

El valor de la literatura y de los cuentos de hadas según Bruno Bettelheim, psicoanalista autor de “Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas”, consiste en elaborar en la imaginación los traumas, dolores, monstruos y pesadillas que también habitan la infancia.

Muchas veces se ha querido idealizar la infancia como una edad dorada, no tocada por los miedos atávicos, la crueldad, el sufrimiento. Esta visión edulcorada e idealizada no da cuenta de las vivencias de los niños.

“La violencia: un modo de comportamiento olvidado” es uno de los capítulos en que Bettelheim aborda este tema crucial en todos los tiempos. En nuestros tiempos, los cuentos de hadas ya no son el único refugio y espacio para la elaboración de los peligros y fantasmas que acechan a los niños. La psicología y la psiquiatría han aportado y siguen aportado pistas para que menos niños se pierdan en el bosque de las pruebas, para que nuestros Pulgarcitos logren derrotar al Ogro que está afuera y adentro de ellos mismos.

Ha sido la literatura la que ha sacado a flote los sufrimientos de los escolares que sufren agresión de sus pares, abusos sexuales, y son los niños, personajes entrañables de Dostoievski o Tolstoi -los grandes rusos- o de Oscar Wilde -entre otros-, los que nos han hecho tomar conciencia de un dolor muchas veces silencioso y sórdido, que

la sociedad no ha querido ver o que derechamente ha ocultado.

El que hoy esos temas se conversen y elaboren a nivel de medios de comunicación y en estudios de carácter disciplinar como los que componen este libro, permite avanzar en la tarea no de eliminar el dolor -esa es una utopía imposible- pero sí en lo que Dostoievski llamó el "sufrimiento inútil" y que llevó a su personaje Iván Karamasov, a afirmar que un Dios que permitía el sufrimiento de los inocentes era un Dios despreciable.

Celebro que la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo (UDD) de Concepción aborde este campo temático con rigor y pasión, abriendo nuevas conversaciones, debates que sirvan para proteger y enriquecer la vida de nuestros niños y adolescentes acosados hoy por nuevos peligros y "ogros": el de una violencia diseminada en todo el cuerpo social, en el ambiente, en los medios electrónicos disponibles, en nuestro mismo lenguaje que se ha ido "lumperizando" cada vez más, incluso a nivel de las élites, como tan bien lo ha denunciado recientemente el psiquiatra chileno Otto Dörr.

Las nuevas formas que asume la violencia en nuestra sociedad contemporánea nos obliga a elaborar nuevos abordajes, metodologías de análisis y focos nuevos de interés y estudio. Una Universidad debe pensar el mundo, la sociedad donde le toca funcionar. Sí así lo hace, está siendo fiel a su ser y mandato universitario. En ese sentido, la Facultad de Psicología de la UDD de Concepción, nos está mostrando con esta iniciativa, cómo un tema tan cotidiano y difícil -la violencia-, es posible abordarlo desde el quehacer académico.

*Cristián Warnken*

*Decano  
Facultad de Educación y Humanidades UDD*

*Noviembre 2010*





# PRÓLOGO

La frase “todo tiempo pasado fue mejor” es una de las más socorridas por los adultos cuando tienen que opinar sobre la niñez y adolescencia. El sugestivo poder de esta creencia se aloja tal vez en el olvido de que *todo* está en transición, lo cual brinda una cierta ilusión de solidez y estabilidad. Muchas veces, los científicos sociales también deben lidiar con dicha tentación, sobre todo cuando se trata de entender un mundo tan cambiante como el de hoy. Por ello mismo, sus conclusiones suelen tener un halo de fugacidad e incertidumbre, con el propósito de no caer en el error de proponer “fórmulas milagrosas” para resolver los conflictos humanos.

En la actualidad, los niños y adolescentes chilenos se desenvuelven en un escenario donde instituciones tradicionalmente portadoras de sentido como la familia y el colegio, se encuentran en crisis. Asimismo, es una época en la que circulan múltiples –y a veces contrapuestos– discursos que ofrecen lineamientos de cómo debe vivirse la vida. Cada uno de estos discursos, a su vez, entraña particulares perspectivas de conductas posibles, con lo cual se cierra el camino a la posibilidad de elegir una interpretación válida o incuestionable. Ciertamente esto afecta por igual a todos los chilenos. Pero si bien los niños, niñas y adolescentes serían particularmente más proclives a sentirse confundidos y desorientados en este mundo, sus padres de familia y profesores tampoco son ajenos a esta situación.

Considerando estos antecedentes, se invitó a un grupo de psicólogos y psicólogas para que, desde sus respectivos ámbitos de trabajo, nos pudieran brindar algunas reflexiones y propuestas sobre la niñez y adolescencia en Chile, especialmente de los que

lamentablemente están atravesando un estado de vulnerabilidad y riesgo. El resultado de esta convocatoria está plasmado en el libro que usted tiene entre sus manos.

Componen este libro siete capítulos. En el primer capítulo, Patricio Ramírez desarrolla una revisión del concepto de salud mental y el modo en que a partir de este concepto, se pueden vislumbrar intervenciones que pueden ser aplicadas para promover la salud mental en niños y adolescentes.

Felipe Lecannelier y su equipo, en el segundo capítulo, analizan la literatura sobre los antecedentes y consecuencias del desarrollo de la agresión durante los primeros años de vida. Asimismo, elaboran la propuesta de un modelo preventivo en la edad preescolar, basada en el fomento del apego y el aprendizaje socio-emocional.

En el tercer capítulo, Patricia Liberona describe un modelo psicoterapéutico individual para el abordaje de niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de explotación sexual comercial. Para esto, se apoya en la literatura sobre los malos tratos y agresiones sexuales hacia estos grupos, así como a su experiencia clínica recogida luego de 8 años de trabajo con víctimas beneficiarios/as del Proyecto Aura, ubicado en Concepción y que cuenta con una cobertura provincial.

El cuarto capítulo, a cargo de Jorge Varela y Javiera Astudillo, presenta algunos modelos conceptuales y experiencias internacionales relacionados con el fenómeno de la violencia escolar o *bullying*, tan en boga en la actualidad. Asimismo, describen y elaboran una serie de conceptos fundamentales que deben ser tomados en cuenta al momento de intervenir frente a este fenómeno.

Verónica Villarroel analiza en el quinto capítulo los distintos procesos que se originan en las interacciones que se dan entre profesor y alumno en la sala de clases. A través de esta revisión, logra identificar aquellas interacciones positivas que mejoran la relación entre ambos actores, y que son generadas a partir de espacios de diálogo y reflexión conjunta.

El sexto capítulo es el reporte de una investigación cualitativa realizada por Kerstin Hein en adolescentes latinoamericanos



que viven en Santiago. En su condición de inmigrantes, han debido adaptarse a la sociedad y la cultura chilenas, enfrentando distintas reacciones como la discriminación y el maltrato, lo cual tiene un decisivo impacto en su subjetividad.

En el séptimo y último capítulo, Horacio Salgado y David Sirlopú discuten los conceptos de agresión y violencia como son abordados en la psicología social, y lo enlazan con una noción emergente en la disciplina pero antiguo en la historia humana: la maldad. Concluyen que esta forma básica de vinculación humana no es en apariencia tan sencilla de distinguir, requiriendo el aporte de otras disciplinas así como el retorno a la representación social de los conceptos.

Finalmente queremos destacar tres características de esta publicación. En primer término, se trata de un libro editado en Concepción. Este hecho que pudiera resultar baladí es, al contrario, un atributo que merece ser aquilatado, pues el mayor porcentaje de publicación científica en Chile procede de Santiago. En esta línea, es relevante manifestar que los procesos de descentralización deben incluir necesariamente el fomento y desarrollo de la investigación y producción científica. En ese sentido, creemos que el presente texto es una contribución a dicho proceso. Segundo, es preciso mencionar que respecto de la autoría de los capítulos la paridad entre mujeres y hombres es completa. Tercero, todos los artículos abordan las distintas temáticas con un énfasis práctico y propositivo, anclado en la realidad actual del país y de sus proyecciones.

*Los Editores*



## CAPÍTULO 1

# UN MODELO DE SALUD MENTAL POSITIVA Y SU PROMOCIÓN EN AMBIENTES EDUCATIVOS

Patricio Ramírez

El objetivo de este capítulo es presentar sintéticamente un modelo de salud mental que puede ser útil, como marco referencial y sustento conceptual, para implementar abordajes promocionales de la salud mental positiva y sus componentes, principalmente en contextos educativos.

## Introducción

Las diversas disciplinas de la salud mental se han interesado a lo largo de su historia en el estudio, tratamiento y disminución de los síntomas de malestar subjetivo y en la psicopatología. Sabido es, por ejemplo, que con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, los esfuerzos de la psicología y psiquiatría se concentraron en la reparación del daño, basándose en un modelo de enfermedad. Sin embargo, el desarrollo científico y técnico de estas disciplinas en relación con los aspectos positivos del ser humano, ha sido significativamente menor (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). En efecto, aun cuando cambió oficialmente en 1946 en la declaración de la Organización Mundial de la Salud, el uso del concepto salud mental ha estado mayormente vinculado a la enfermedad mental. Esto ha determinado que los profesionales y planificadores de la salud estén, con frecuencia, preocupados de las personas que tienen problemas inmediatos de salud, prestando escasa atención a las personas que “están bien” (OMS, 2004). Así, se suele hablar de *problemas* de salud mental, de brechas al acceso a los *tratamientos* o de programas de salud mental que suelen estar focalizados en *patologías* específicas (p.e., Programa de atención a la depresión mayor del Ministerio de Salud, Chile).

Las razones de la preocupación internacional por la prevalencia y etiología de los trastornos mentales son evidentes. En el mundo, al comienzo de la década pasada, unos 450 millones de personas experimentaban un trastorno mental (OMS, 2001), en tanto que en Chile las cifras indican que la prevalencia de vida de los principales trastornos mentales en adultos es de un 36% y de un 22% si se toma la prevalencia de 6 meses (Vicente, Rioseco, Saldivia, Kohn & Torres, 2002). Por otro lado, los estudios de epidemiología psiquiátrica en poblaciones infantiles y adolescentes en América Latina y el Caribe realizados desde el año 2000, muestran que entre un 12,7% y un 15%, de personas presentan algún trastorno mental actual, mientras que si se consideran los últimos 12 meses,

la prevalencia pasa de un 8,5% para algún trastorno grave, a un 39% para cualquier trastorno (Benjet, 2009).

Las consecuencias de experimentar algún trastorno mental, por lo demás, se relacionan con deterioro social, laboral, económico, tanto en el plano individual, como colectivo (OMS, 2003). Para la mayoría de los trastornos mentales comunes y graves se ha desarrollado una serie importante de tratamientos psicológicos y farmacológicos, sobre los cuales existen pruebas de su efectividad (Roth & Fonagy, 2005). Desafortunadamente, pese al desarrollo de mejores tratamientos, la incidencia de nuevos casos no ha disminuido. Esto ha originado la necesidad de implementar estrategias multisectoriales para que menos personas presenten un trastorno mental y para que más personas se mantengan con un funcionamiento óptimo, saludable y productivo, es decir, una buena salud mental (Keyes & Lopez, 2002).

Ahora bien, ampliar el campo de la Salud Mental más allá del ámbito médico requiere de un cambio de visión. Desde el punto de vista de la enfermedad o trastornos mentales, a quin le compete la Salud Mental dependerá de la explicación o ideología sobre los síntomas de malestar subjetivo. Como afirma Galende (2008), si se entiende que los síntomas subjetivos del malestar psíquico son enfermedades como las demás, tendrán que seguir siendo tratados farmacológicamente. Si, por el contrario, estos malestares son entendidos como expresión de conflictos psicosociales, el abordaje debe girar hacia la comunidad, movimiento que desde mediados del siglo XX ha promovido la reforma psiquiátrica. En esa comunidad están incluidos, desde luego, los ámbitos educativos.

Desde el punto de vista del bienestar, que no es sólo la ausencia de enfermedad, existe un mayor consenso de a quién le compete: a todos. La calidad de la educación, vivienda, trabajo, seguridad ciudadana, recreación, servicios básicos, entre otros, están asociados a la generación y mantención del bienestar. Pero no son sólo las cifras, "datos duros" o indicadores sobre estas últimas las que aseguran el bienestar, sino que depende en gran medida de la evaluación subjetiva que hace cada individuo de ellos, así como de la evaluación que cada sujeto hace de su funcionamiento personal. Por esto es que puede afirmarse, y la investigación así lo demuestra, que el bienestar depende de las personas así como de su vinculación con su comunidad (Vásquez, 2009).

En ese contexto, por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha incluido explícitamente al mundo de la educación en su visión del abordaje en Salud Mental, en la medida que la

evidencia internacional permite afirmar que las enfermedades mentales, en los países desarrollados o en vías de desarrollo, están asociadas a indicadores de pobreza, incluyendo *bajos niveles de educación*. Así para la OMS (2001, 2003, 2004), la educación tiene un rol estratégico en el cuidado de la Salud Mental, pues en la mejora de la Salud Mental de las comunidades deben participar también otros sectores además del sanitario.

A través de las escuelas es posible llevar a cabo actividades de promoción y prevención en el campo de la salud mental. La ausencia de educación secundaria es un indicador de riesgo importante de futuros problemas de salud mental. Las estrategias para evitar que se abandonen los estudios en secundaria pueden jugar un papel importante en la prevención de los trastornos mentales. Otras actividades preventivas incluyen programas de formación que promuevan habilidades para solucionar problemas, habilidades para hacer frente a dificultades, habilidades interpersonales y de autoafirmación, y programas para la prevención del abuso de alcohol y drogas entre los adolescentes (OMS, 2001).

La propuesta de la OMS para los roles de la educación en Salud Mental incluye:

- Aplicación de políticas de prevención de las bajas que se producen durante la educación secundaria.
- Aplicación de políticas contra la discriminación en las escuelas.
- Inclusión de la enseñanza de aptitudes para la vida en los planes de estudio, a fin de conseguir escuelas agradables para los niños.
- Atención a los niños con necesidades especiales, como por ejemplo los que tienen problemas de aprendizaje.

Desde el punto de vista de la promoción, la OMS también cuenta con un marco teórico definido. La *Fundación Victorian para la Promoción de la Salud Mental* (VicHealth) en Australia, elaboró un marco conceptual para guiar las acciones en el campo de la promoción de la Salud Mental (OMS, 2004). Específicamente para la educación, el marco de VicHealth propone la participación económica y la atención a grupos de la población específicos (niños y jóvenes) en un entorno específico. Esta brinda en el corto plazo un sentido de pertenencia, acceso, seguridad e inclusión y, en el largo plazo, menor cantidad de personas enfermas, mejor

salud física, aumento de la productividad, menor violencia, menor criminalidad, reducción de las desigualdades y mejora en la calidad de vida y las expectativas. En consecuencia, así como una mala salud mental puede impedir el éxito académico y social, es razonable pensar que una buena salud mental estará asociada a mejores logros y desempeños en las distintas áreas de la vida (Keyes, 2009b).

Un tema relevante a la hora de la promoción de la salud mental, en su sentido positivo, es que se debe contar con un marco conceptual y operativo de qué es lo que se entenderá por salud mental positiva o buena salud mental y de cómo podrá evidenciarse. El enfoque en la salud mental positiva es consistente con el movimiento hacia el desarrollo positivo de la juventud. Pittman (1992, citado en Keyes, 2009b) señala que los individuos (por ejemplo, los profesores) e instituciones (por ejemplo, escuelas), cuyo trabajo afecta a los jóvenes, debieran centrarse en la promoción de resultados positivos. Así, destaca cuatro categorías que incluyen los resultados del desarrollo que pueden ser influenciados por los maestros y las escuelas:

- a) confianza (por ejemplo, la autoestima o aceptación)
- b) carácter (por ejemplo, la responsabilidad, el autocontrol y la compasión)
- c) conexión (por ejemplo, la integración y la pertenencia)
- d) competencia (es decir, el crecimiento, la contribución social y el dominio).

En relación con ello, en la última década, la Psicología Positiva ha equilibrado el interés científico por el estudio, desarrollo y potenciación de las cualidades positivas y fortalezas humanas, y ha servido de marco para la propuesta de modelos de bienestar psicológico, social y emocional. Estas, en su conjunto, forman parte de una aproximación conceptual y empírica hacia una salud mental positiva que se discutirá a continuación y para la cual los ámbitos educativos abren muchas posibilidades para su promoción y fortalecimiento (Aspinwall & Staudinger, 2003; Linley, Joseph, Harrington & Word, 2006; Seligman, 2002).

Si bien los términos *promoción* y *prevención* son usados muchas veces intercambiamente, se refieren a aspectos distintos en lo conceptual. La promoción en salud es conceptualmente más amplia que la prevención, en la medida que la meta de la primera

dice relación con potenciar o facilitar el bienestar general, mientras que el objetivo de la segunda está asociado a reducir los riesgos asociados a una enfermedad (Vandiver, 2009), sin embargo como actividades, suelen superponerse (OMS, 2004).

## Salud y salud mental positiva

A lo largo de la historia aparecen al menos tres concepciones acerca de la salud. La aproximación *patogénica*, derivada de la palabra griega *pathos* que significa sufrimiento, describe la salud como la ausencia de capacidad, como enfermedad o muerte prematura. La segunda aproximación llamada *salutógena*, concepto derivado del latín *salus* que significa salud, analiza esta última como la presencia de estados positivos de las capacidades humanas y funcionamiento a nivel de pensamientos, sentimientos y conducta. La tercera aproximación es la del *estado completo*, que está asociada al concepto de *robustez* y que se encuentra representada en la definición salud de la Organización Mundial de la Salud desde 1948 (Keyes, 2009a).

Desde el punto de vista formal, la OMS definió en 1948 la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad o de minusvalía”. En el ámbito específico de la salud mental, la definió como “un estado de bienestar en el cual los individuos realizan su potencial, pueden afrontar las tensiones normales de la vida y trabajar de forma productiva y fructífera, y son capaces de hacer una contribución a su comunidad” (OMS, 2004). En ese sentido positivo, la salud mental es la base del bienestar y del funcionamiento efectivo de un individuo y una comunidad.

Una tarea en desarrollo para las propuestas sobre salud mental en su sentido positivo, es contar con un modelo operativo, difundido y de consenso que sirva para identificar su presencia. Esto es así porque si bien para el diagnóstico de la dimensión de la salud mental asociada a la enfermedad existe una serie importante de modelos operativos ampliamente difundidos y utilizados (ejs. DMS-IV-TR, CIE-10), no se repite lo mismo para la dimensión de la salud mental asociada al bienestar.

Entre estas propuestas de Salud Mental positiva podemos mencionar, por ejemplo, el informe de 1958 realizado por Marie



Jahoda y que le fuera encomendado por la *Joint Commision on Mental Illness an Health de Estados Unidos* (Jahoda, 1958). En este informe se propuso una serie de criterios con sus dimensiones, más racionales que empíricos, que caracterizan la salud mental positiva: actitud hacia sí mismo, crecimiento, desarrollo y autoactualización, integración, autonomía, percepción de la realidad y control ambiental (Vásquez & Hervás, 2008). En la misma línea de Jahoda, el trabajo de Ryff (1989) permitió identificar las dimensiones del bienestar psicológico que, en su conjunto, serían indicadores de un buen funcionamiento humano. Asimismo, investigadores de las Universidades de Warwick y de Edinbrough en Escocia desarrollaron un instrumento para la evaluación del bienestar mental, el Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) (Tennant y cols., 2007). Por su parte, en un trabajo recientemente publicado por Diener y cols. (2009), presentaron un instrumento para evaluar el bienestar, entendido como prosperidad psicológica y social, el cual está en proceso de validación en Chile (Melipillán y Ramírez, en preparación).

Uno de los modelos de salud mental positiva que cuenta con apoyo de la investigación es el planteado y operacionalizado por Keyes, investigador de Emory University en Atlanta Estados Unidos (2002, 2005, 2006, 2009a; Keyes & Lopez, 2002; Westerhof & Keyes, 2009) y que adopta el modelo de Estado Completo de Salud, propuesta que revisaremos a continuación.

## **La Salud Mental Positiva y su diagnóstico**

Tal como ocurre con la enfermedad mental, Keyes (2002) operacionalizó la salud mental como una condición emergente basada en el concepto de síndrome. Así, el estado de salud mental está presente cuando un grupo de síntomas en algún nivel específico están presentes por un tiempo determinado, y esa constelación de síntomas coincide con un funcionamiento cognitivo y social definido. La aproximación para el diagnóstico de la salud mental es similar a la del manual DSM-IV. En éste, por ejemplo, un episodio de depresión mayor se diagnostica si se encuentran síntomas de estado de ánimo deprimido o *anhedonia* (por ejemplo, pérdida de placer derivado de las actividades) y un grupo variado de los síntomas de *mal funcionamiento* (por

ejemplo, insomnio o hipersomnía). Así, de los nueve síntomas de depresión mayor, se diagnostica depresión cuando el sujeto presenta cinco o más síntomas de mal funcionamiento, con al menos uno de los síntomas del área afectiva.

A partir de esta perspectiva, el diagnóstico de una salud mental positiva postulado por Keyes (2002) se realiza sobre la base síntomas de bienestar. Al respecto, es importante señalar que en la psicología se ha estudiado el bienestar desde dos perspectivas, la llamada aproximación *hedónica* centrada en la felicidad, y la aproximación *eudemónica*, centrada en el buen funcionamiento y la autorrealización personal (Ryan & Deci, 2001; Waterman, 1993). El modelo de Keyes recoge ambas miradas sobre el bienestar, en la medida que los síntomas de bienestar consideran:

- a) El bienestar emocional: felicidad, afectividad positiva y satisfacción con la vida (perspectiva hedónica)
- b) El bienestar psicológico (perspectiva eudemónica)
- c) El bienestar social (perspectiva eudemónica)

Cada medida de bienestar subjetivo es considerada un síntoma debido a que representa un signo observable de un estado que no es observable (Keyes, 2009a). Esta es una aproximación desde el punto de vista individual, es decir, considera la evaluación subjetiva que cada persona hace de su bienestar emocional y su funcionamiento psicológico (Ryff, 1989) y social (Keyes, 1998). Los componentes de los tres dominios que contienen los síntomas de salud mental se pueden observar en la Tabla 1.

<b>Afectos positivos: Bienestar emocional</b>	<b>Funcionamiento positivo: Bienestar psicológico (Ryff, 1989)</b>	<b>Funcionamiento positivo: Bienestar social (Keyes, 1998)</b>
<i>Afectos positivos:</i> Regularmente alegre y de buen ánimo, feliz, calmo y tranquilo, satisfecho, y lleno de vida.	<i>Auto-aceptación:</i> Actitud positiva hacia uno mismo, aceptación de aspectos positivos y negativos, valoración positiva del pasado.	<i>Aceptación social:</i> confianza, aceptación y actitudes positivas hacia los otros, y aceptación de los aspectos positivos y negativos.

<p><i>Felicidad:</i> Sentimientos de felicidad en el pasado o en el presente sobre la vida en general o sobre algunos ámbitos de la vida.</p>	<p><i>Crecimiento personal:</i> Sensación de desarrollo continuo, visión de sí mismo en progreso, apertura a nuevas experiencias.</p>	<p><i>Actualización social:</i> Creencia en el futuro de la sociedad, en su potencial de crecimiento y de desarrollo, en su capacidad para producir bienestar.</p>
<p><i>Satisfacción con la vida:</i> Sensación de satisfacción con la vida pasada o presente en general o en algunos ámbitos de la vida.</p>	<p><i>Propósito en la vida:</i> Sensación de llevar un rumbo, objetivos en la vida, sensación de que pasado y presente tienen sentido.</p>	<p><i>Contribución social:</i> Sentimiento de utilidad, de que se es un miembro vital de la sociedad, que se tiene algo útil que ofrecer al mundo y que lo que uno aporta es valorado.</p>
	<p><i>Dominio del ambiente:</i> Sensación de control y competencia, capacidad de controlar situaciones complejas, aprovechamiento de las oportunidades, capacidad de crearse y elegir contextos.</p>	<p><i>Coherencia social:</i> la persona tiene la sensación de que es capaz de entender lo que acontece a su alrededor y que su entorno es predecible.</p>
	<p><i>Autonomía:</i> Capacidad de resistir presiones sociales, independencia y autodeterminación, y evaluación de sí mismo según criterios propios.</p>	<p><i>Integración social:</i> Sentirse parte de la sociedad, con apoyo y cultivando los lazos.</p>
	<p><i>Relaciones positivas:</i> Capacidad de mantener relaciones sociales estables y tener amigos en los que se pueda confiar.</p>	

Tabla 1. Definiciones de los Síntomas de Salud Mental

Con el uso de un grupo de escalas que reciben el nombre de Continuo de la Salud Mental (*Mental Health Continuum*), para la cual existe una versión breve (Keyes, 2009c) adaptada en Chile (Ramírez y Melipillán, en preparación), es posible el diagnóstico de una salud mental *próspera o robusta*, una salud mental *moderada* o una salud mental *languideciente*. Esta propuesta considera que la salud y la enfermedad pertenecen a dimensiones distintas, aunque relacionadas, de modo que un sujeto que presenta muy pocos síntomas de salud mental no necesariamente presenta algún trastorno mental y, del mismo modo, una persona sin síntomas de enfermedad mental, no necesariamente tiene una salud mental positiva.

La salud mental próspera es definida como un estado en el cual el individuo siente emociones positivas hacia la vida y tiene un buen funcionamiento psicológico y social. Están llenos de vitalidad emocional y funcionan positivamente en los sus ámbitos personales privados y sociales. Por otra parte, los individuos con una salud mental languideciente o con ausencia de salud mental, están en un estado en el cual hay carencia de emociones positivas hacia la vida y hay un mal funcionamiento social y psicológico. Los individuos que funcionan en este estado, no necesariamente experimentan algún trastorno mental al mismo tiempo, pero sí tienen mayor probabilidad de tenerlo o haberlo experimentado el último año. Finalmente, las personas con una salud mental moderada, se encuentran en un estado en el cual no tienen ni salud mental próspera, ni languideciente (Keyes, 2002).

Aunque los primeros estudios empíricos en los que se utiliza esta operacionalización de la salud mental fueron realizados con personas con edades entre 25 a 74 años (Keyes, 2002, 2005), la población adolescente también ha sido estudiada con este modelo. Keyes (2006), utilizando datos del CDS *Panel Study of Income Dynamics* (PSID), una encuesta nacional que comenzó a ser aplicada en Estados Unidos de Norteamérica en 1968, se propuso: 1) estimar la prevalencia de salud mental en la población joven entre 12 y 18 años, 2) estudiar la asociación entre el nivel de salud mental y síntomas depresivos y conductas problema y 3) investigar las asociaciones entre el nivel de salud mental y el nivel de funcionamiento psicosocial.

Todas las familias que participaron en el PSID en 1997, con niños entre los 0 y 12 años completaron el *Child Development Supplement* (CDS), que contenía las escalas de bienestar utilizadas en los estudios previamente mencionados. Esta muestra fue de

3.563. De estas primeras familias (CDS-I), un total de 94% de los niños tenían padres activos para el PSID de 2001 (N=3271). Estos niños volvieron a ser entrevistados (es decir, contestaron el CDS-II) durante el otoño de 2002 y la primavera de 2003, resultando en una muestra de 2907 niños y jóvenes de 5 a 18 años. En ambos rangos etáreos, el porcentaje de jóvenes con salud mental languideciente es la más baja. En el mismo estudio se exploró la asociación entre la categoría de salud mental en que estaban los adolescentes y una serie de desempeños de los mismos. En relación con el funcionamiento psicosocial (autoconcepto global, auto-determinación, cercanía con otros e integración escolar) y la salud mental, los datos señalaron que éste mejoró en la medida que también lo hacía la salud mental.



## Promoción de los componentes de la salud mental en el mundo de la educación

La promoción de la Salud Mental en el contexto escolar introduce un cambio de eje: del modelo médico centrado en la enfermedad se pasa a la promoción de la Salud Mental y a la prevención de las enfermedades en la población general (Nastasi, 2004). La proliferación de tratamientos psicológicos y farmacológicos probados para el abordaje de los problemas de Salud Mental, no ha llevado a la reducción de las tasas de enfermedades presentes en la población. Claramente, la inversión debiera dirigirse entonces a buscar los modos en que los países, según su contexto socioeconómico y político, pueden hacer frente al desafío de reducir la cantidad de personas con algún tipo de trastorno mental y de promover la salud mental en su población (Keyes & López, 2002).

Si se utiliza como marco de referencia el modelo de salud mental positivo presentado anteriormente, se ve claramente que todos sus componentes (los síntomas positivos de salud mental), pueden ser promovidos en el ambiente escolar. Por ejemplo, la escuela, los liceos, las instituciones de educación superior, pueden proveer a los estudiantes espacios para el desarrollo y potenciación de experiencias nuevas y desafiantes (asociadas al *Crecimiento Personal*); de experiencias de sentirse competentes y enfrentar escenarios cada vez más complejos (asociado al *Dominio del ambiente*); experiencias de pertenencia a un grupo de pares (asociado a la *Integración social*); de espacios gratificantes y de experiencias emocionales positivas (asociado al bienestar hedónico), por elegir algunos. A nuestro juicio, *todos* los componentes de la salud mental positiva pueden y debieran ser estimulados y potenciados en el mundo de la educación, pero ello habría que hacerlo de manera intencionada, dirigida y transversal, para lo cual, además de contar con un marco conceptual como el aquí presentado, es relevante contar con programas compuestos de objetivos y acciones coordinadas que se hagan cargo de aquello.

En esa dirección, Nastasi (2004) propone un modelo escolar de promoción de la Salud Mental que integra los diferentes elementos tratados hasta aquí respecto a la diversidad del concepto de Salud Mental (salud-enfermedad). En sus diferentes objetivos incorpora la promoción, además de la prevención y el tratamiento. Esta autora, toma conceptos de salud pública y propone un programa con las siguientes características:

1. Es amplio, pues va desde la promoción de la salud mental al tratamiento de los problemas.
2. Es ecológico, en tanto respeta la diversidad cultural, la individualidad y reconoce la importancia de la relación entre persona y medio.
3. Es accesible a toda la población escolar.
4. Puede ser evaluado en su impacto.
5. Monitorea las necesidades de Salud Mental de la población escolar.

En la clásica distinción de los niveles de intervención (Nivel I, promoción/prevención; Nivel II, reducción de los riesgos a enfermar; Nivel III, intervención temprana; y Nivel IV, tratamiento), un programa de promoción de los componentes de una buena salud mental, está claramente inserto en el Nivel I. En este nivel, las actividades están destinadas a toda la población de estudiantes (de un país, región, comuna o establecimiento), y se focalizan en el desarrollo emocional y social, y en el entrenamiento en habilidades sociales, introduciendo cambios en los programas y en los ambientes.

La idea central de un programa promocional de la salud mental que cubre todos los niveles, es que en la comunidad escolar, profesionales no médicos y los educadores, pueden desarrollar acciones conducentes a promover el bienestar, el cuidado de la salud, la buena convivencia escolar, competencias personales y habilidades, de forma organizada, transversal a los currículos y en muchos momentos del año escolar. Por otra parte, un programa de estas características debiera considerar que es posible realizar una detección temprana de las necesidades de salud mental de la población escolar, aplicando instrumentos de tamizaje y con la observación atenta de las conductas desplegadas por todos los miembros de la comunidad escolar. La idea es promover entornos que lleven al desarrollo de una buena salud mental, así como también anticiparse a los problemas o detectarlos tempranamente. Del mismo modo, plantea que es posible desplegar estrategias de intervención para la reducción de los problemas o su tratamiento en el mismo contexto escolar. Finalmente, el respeto por la diversidad cultural es central, es decir, debe resguardar los valores y creencias de la comunidad en que está inserta la institución escolar.

## Ideas finales

La idea referente a que la salud mental es algo más que la ausencia de enfermedad, permanecía hasta hace poco sin operacionalización y no reconocida a nivel de las organizaciones asociadas a la salud (Keyes, 2009a). La propuesta de una salud mental positiva identificable en función de *síntomas*, abre el camino para incorporar su evaluación de forma rutinaria y posibilita su promoción a lo largo de todo el ciclo vital de las personas, y en el marco de las diversas instituciones en las que participan durante su desarrollo. Tal como plantea Malvárez (2009), “el marco general de la salud mental es promover las condiciones favorables y apoyar a las personas, grupos, comunidades y sociedades en el desarrollo máximo de sus capacidades y en el goce del bienestar” (p. 173). Los encuadres educativos, en ese contexto, tienen una oportunidad única que no debiera desaprovecharse.





## Referencias

- Aspinwall, L. & Staudinger, U. (Eds.) (2003). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Benjet, C. (2009). La salud mental de la niñez y la adolescencia en América Latina y el Caribe. En J. Rodríguez, R. Kohn & S. Aguilar-Gaxiola (Eds.), *Epidemiología de los trastornos mentales en América Latina y el Caribe* (pp. 234-242). Washington, DC: OPS.
- Diener, D., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. & Oishi, S. (2009). New measures of well-being. En E. Diener (Ed.), *Assessing well-being: The collected Works of Ed Diener. Social indicators research series* (pp. 247-266). Dordrecht: Springer.
- Galende, E. (2008). *Psicofármacos y salud mental: La ilusión de no ser*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- Keyes, C. (1998). *Social well-being*. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Research*, 43, 207-222.
- Keyes, C. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539-548.
- Keyes, C. (2006). Mental health in adolescence: Is Americas's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 395-402.
- Keyes, C. (2009a). Toward a science of mental health. En S. Lopez & C. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 89-95). New York: Oxford University Press.
- Keyes, C. (2009b). The nature and importance of positive mental health in America's adolescents. En R. Gilman, E. Huebner & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 9-23). New York: Routledge.
- Keyes, C. L. M. (2009c). *Atlanta: Brief description of the mental health continuum short form (MHC-SF)*. Recuperado el 14 de diciembre de 2009 en <http://www.sociology.emory.edu/ckeyes/>.
- Keyes, C. & Lopez, S. (2002). Toward a science of mental health. Positive directions in diagnosis and interventions. En C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 45-56). New York: Oxford University Press.
- Linley, A., Stephen, J., Harrington, S. & Word, A. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 3-16.

- Malvárez, S. (2009). Promoción de la salud mental. En J. Rodríguez (Ed.), *Salud mental en la comunidad* (pp. 167-181). Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud. Segunda edición.
- Melipillán, R. & Ramírez, P. (en preparación). Estudio psicométrico de la Escala de Prosperidad (Flourishing Scale) en población chilena. *Proyecto de investigación en curso*.
- Nastasi, B. (2004). Promotion of mental health. En R. Brown (Ed.), *Handbook of pediatric psychology in school settings* (pp. 99-114). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Informe sobre la salud en el mundo 2001. Salud mental: Nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud (2003). *El contexto de la salud mental*. Ginebra: Editores Médicos EDIMSA.
- Organización Mundial de la Salud (2004). *Promoción de la salud mental. Conceptos, evidencia emergente, práctica: Un informe compendiado*. Ginebra: OMS, en colaboración con la Fundación Victorian para la promoción de la Salud y la Universidad de Melbourne.
- Ramírez, P. & Melipillán, R. (en preparación). Estudio psicométrico del Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF) en población chilena. *Proyecto de investigación en curso*.
- Roth, A. & Fonagy, P. (2005). What works for whom? *A critical review of psychotherapy research*. (2nd Ed.) New York: Guilford press.
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. En C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J. & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5. Recuperado el 10 de octubre del 2010 en <http://www.hqlo.com/content/5/1/63>
- Vandiver, V. (2009). *Integrating health promotion and mental health: An introduction to policies, principles, and practices*. New York: Oxford University Press.

## Biografía

Vásquez, C. (2009). El bienestar de las naciones. En C. Vásquez & G. Hervás (Coords.), *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 103-141). Madrid: Alianza.

Vásquez, C. & Hervás, G. (2008). Salud positiva: Del síntoma al bienestar. En C. Vásquez & C. Hervás (Eds.), *Psicología positiva aplicada* (pp. 17-39). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Vicente, B., Rioseco, P., Saldivia, S., Kohn, R. & Torres, S. (2002). Estudio chileno de prevalencia de patología psiquiátrica (DSM-III-R/ CIDI) (ECCP). *Revista Médica de Chile*, 130, 527-536.

Waterman, A. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.

Westerhof, G. & Keyes, C. (2009). Mental illness and mental health: The two continue model across the lifespan. *Journal of Adult Development*. Recuperado el 26 de agosto del 2009. DOI 10.1007/s10804-009-9082

**Patricio Ramírez Azócar** es psicólogo de la Universidad de Concepción y Magíster en Psicoterapias Dinámicas de la Universidad del Desarrollo (UDD). Es docente de la Facultad de Psicología de la UDD y desempeña el cargo de Director del Centro de Apoyo al Desempeño Académico (CADA). Actualmente cursa estudios en el Doctorado en Salud Mental del Departamento de Psiquiatría y Salud Mental de la Universidad de Concepción.





## CAPÍTULO 2

# TRAYECTORIAS TEMPRANAS DE LA AGRESIÓN

EVIDENCIAS Y PROPUESTA DE UN MODELO PREVENTIVO

Felipe Lecannelier Acevedo, Fernanda Flores Ocaranza,  
Marianela Hoffmann Soto y Tatiana Vega Barría

## Introducción

La violencia es uno de los principales problemas que desorganiza la vida humana, cuyo impacto ha generado que en algunos países haya sido declarada como una epidemia de salud pública (Osofsky, 1995). La noción de "epidemia" se justifica porque inunda todos los aspectos de la vida cotidiana en donde haya interacción humana (familia, trabajo, esparcimiento, deportes, etc.). Lamentablemente, las ciencias sociales y médicas no han podido encontrar respuestas para este fenómeno (Ghiglieri, 2005).

En la psicología, los estudios sobre la violencia y la agresión han presentado problemas y limitaciones que imposibilitan su comprensión cabal y sistemática. En primer lugar, la mayoría de los estudios (y reflexiones) realizados han sido de corte transversal. La estrategia metodológica que usan estos diseños es el de "cortar" el tiempo del desarrollo en un periodo limitado para analizar cómo y por qué se da la conducta agresiva (Hartup, 2005). Sin embargo, si consideramos que el desarrollo es esencialmente un proceso temporal dinámico (un *fluir* de procesos), se desprende que un análisis longitudinal nos permitirá conocer con mayor profundidad la dinámica de continuidad/discontinuidad de la agresión a través del ciclo vital.

Una segunda dificultad encontrada en los estudios clásicos de la agresión, es que se suele utilizar la clásica "curva edad-crimen" como marco de referencia para escoger la etapa del desarrollo a analizar (Tremblay & Nagin, 2005). Esta curva, planteada el siglo antepasado, propone que la criminalidad –como expresión de violencia- aumenta en la adolescencia, llega a su punto más alto en la juventud y baja en la tercera edad. Pero este planteamiento ha dejado sin explorar las etapas tempranas del desarrollo de la violencia, tales como la infancia temprana o la edad preescolar. Como dice Tremblay (2004, p. 402) "... si nuestro objetivo es comprender el desarrollo de un fenómeno, es más inteligente empezar a mirar antes de que el fenómeno se haga más aparente". En efecto, recientes estudios longitudinales han dado importantes luces sobre este tema, generando reformulaciones a las clásicas nociones sobre el origen de la violencia y a su modo de operar. Pero más relevante aún, los interesantes y sorprendentes resultados de estos estudios han legitimado el estudio de la violencia en sus etapas tempranas, no sólo a nivel descriptivo y explicativo, sino que por sobre todo en el plano de intervención temprana preventiva.



El objetivo del presente capítulo es articular el tema del desarrollo temprano de la agresión de acuerdo a la evidencia empírica actualizada, explicitar los factores antecedentes y consecuentes principales, y mostrar un programa de intervención/prevenición de la agresión temprana elaborado por el Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño (CEEIN) de la Universidad del Desarrollo, destinado al fomento del apego y el aprendizaje socio-afectivo en el contexto de la educación parvularia.

## **¿Cuál es el periodo de mayor agresión física en el desarrollo humano?**

En primer término, definiremos la agresión como “un acto dirigido hacia otro específico (persona u objeto) con la intención de herir o asustar, para el cual existe consenso sobre el intento agresivo del acto” (Shaw, Gilliom & Giovannelli, 2000, p. 398).

Si pudiésemos encuestar a un grupo representativo de personas acerca de cuál es el periodo de mayor agresión a través del desarrollo humano, lo más esperable es que un porcentaje importante elija la edad adulta mientras que otro escoja a la adolescencia. Durante muchas décadas, esta creencia popular ha sido la dominante en los estudios del desarrollo de la agresión. Incluso, en la actualidad, se suele pensar que la agresión aumenta con el inicio de la adolescencia, tiene su punto de inflexión alrededor de la adolescencia tardía y juventud y empieza a declinar entre los 30 y 40 años. Esta concepción adolece de un problema bastante común en los estudios en psicología: observar un determinado problema pensando de antemano que el problema va a estar donde uno lo va a observar (observación confirmatoria y tautológica). Además subyacente a esta concepción, se encuentran dos modelos que tratan de explicar el origen y mecanismo de la agresión, los cuales han sido muy consensuados dentro de la psicología y otras ciencias sociales.

El primer modelo plantea que los seres humanos nacen “esencialmente buenos” y que es la cultura la que los corrompe. Más específicamente, este modelo propone que la agresión es algo que se aprende por distintos medios (a través de los otros, los medios de comunicación, los modelos socio-culturales, etc.) (Reiss & Roth, 1993). Es decir, bajo la premisa de este modelo se encuentra

la "evidencia" de que mientras más edad tiene la persona, más agresiva se pone, ya que ha aprendido más los modelos de violencia de los otros. Esta concepción suele ser enseñada en muchas de las escuelas de psicología en Latinoamérica y se asume como un hecho irrefutable. El segundo modelo explicativo relaciona la agresión con la testosterona (Van Goozen, 2005). Dado que los niveles de testosterona se relacionan con la conducta violenta y que aumentan en la adolescencia y bajan en la edad adulta, se confirmaría la curva del crimen planteada. Asimismo, esto confirmaría la gran diferencia que existe entre hombres y mujeres en la frecuencia e intensidad de la agresión (en la adolescencia, los hombres tienen veinte veces más elevada la testosterona en relación a las mujeres).

Ambos modelos se basan en el estudio de la agresión en el periodo de la adolescencia y edad adulta. Pero, ¿existe agresión durante los años escolares y preescolares? y ¿es posible que incluso en la infancia temprana pueda haber agresión? Cualquier persona que se detenga a observar durante unos minutos a niños de entre 2 y 6 años se dará cuenta que la agresión es parte de las interacciones de los niños en etapas tempranas de la vida. ¿Qué nos dice al respecto la evidencia?

En la década de los setenta y ochenta, una serie de estudios longitudinales mostró no sólo que niños mostraban agresión antes de los 10 años, sino que incluso la frecuencia de conductas agresivas iba disminuyendo en la medida en que los niños entraban a la adolescencia<sup>1</sup>. Richard Tremblay y su equipo de la Universidad de Montreal han sido las personas que han revolucionado el estudio del desarrollo de la agresión, mostrando no sólo que ésta empieza a edades muy tempranas, sino que la tendencia es que suele disminuir con el tiempo (Nagin & Tremblay, 1999; Tremblay, 2003, 2004). En un estudio longitudinal con 1000 niños evaluados desde el kindergarten hasta la adolescencia, se encontró que a medida que los niños van creciendo, suelen usar menos agresión para lidiar con los conflictos sociales y sólo un porcentaje muy bajo de niños (4%), mantienen niveles alto de conductas agresivas durante todo su desarrollo. Estos niños son los que presentarían los mayores niveles de agresividad en la adolescencia (y que explican más del 60% de las conductas delictivas analizadas) (Nagin & Tremblay, 1999). Lo interesante de este hallazgo es que

---

1 Lo opuesto a la curva del crimen y la hipótesis del aprendizaje de la agresión (Eron, Huesmann, Lefkowitz & Walder, 1977, citado en Tremblay & Nagin, 2005).

ha sido replicado en cinco estudios longitudinales provenientes de diferentes países (Broidy et al., 2003).

Pero si estas investigaciones mostraron que los niños de 6 años estaban en su nivel más alto de violencia y la experiencia cotidiana nos ha mostrado que niños menores de 6 años suelen recurrir a la violencia, entonces ¿cuando “aprenden” realmente los niños a usar la violencia? En otro estudio longitudinal realizado por el equipo de Tremblay (Tremblay, Hartup & Archer, 2002), se encontró que la agresión se inicia después del primer año de vida, aumenta de un modo muy intenso cuando los niños empiezan a caminar y llegan a su punto más alto entre los 24 y 42 meses, para posteriormente decaer en la edad adulta. Esta evidencia nos está indicando que el periodo de mayor agresión física no es la edad adulta, tampoco es la adolescencia ni la edad escolar, sino que es durante el segundo año de vida. Entonces, si el momento de mayor agresión física es en la infancia temprana, ¿en qué momento aprendieron estos niños a ser agresivos? La propuesta de Tremblay es opuesta a las tendencias clásicas: los niños no aprenderían a ser agresivos, sino que aprenden a no serlo (o mejor dicho, durante su desarrollo los niños aprenden a desaprender la agresión y a utilizar estrategias alternativas para regular la frustración, la rabia y los conflictos internos y externos). Los estudios de Tremblay han mostrado que entre los 12 y los 20 meses, el 70% de los niños le quita los juguetes a otros, el 40% empuja a los otros para obtener lo que quieren y entre el 21 y 27% pegan, patean y muerden (Tremblay, 2003).

En palabras de este importante investigador:

La evidencia que poseemos sobre el desarrollo de la agresión sugiere que esta conducta es desaprendida más que aprendida. La agresión física aparece durante la infancia (0 a 3 años) como un modo natural de expresar la rabia y como un instrumento natural para alcanzar una meta u obtener un fin. Durante su desarrollo, la mayoría de los niños aprenden a usar estrategias alternativas para expresar la rabia y alcanzar los fines. Aquellos que no lo hacen, se volverán cada vez más agresivos, en la medida en que vayan creciendo, ya que serán más fuertes físicamente y más hábiles en lo cognitivo. Así, para encontrar las causas de la agresividad crónica debemos preguntarnos: ¿por qué una persona no ha aprendido a inhibir la agresión? más que preguntarse ¿por qué ha aprendido a ser agresivo?” (Tremblay, 2003, p. 182).

Por lo tanto, la agresión no es un proceso que requiera entrenamiento o aprendizaje, tampoco es una enfermedad, sino que es una reacción evolutiva propia de nuestra condición de mamíferos donde hemos aprendido a usar la rabia para conseguir nuestros fines de vida. En el caso de los seres humanos, hemos tenido que desarrollar estrategias y mecanismos para desaprender a agredir, con el objetivo de mantener un nivel aceptable de convivencia y orden social. Pero, ¿si todos los niños siguen la tendencia ontogénica natural de aprender a desaprender la agresión, entonces cómo es que observamos cotidianamente personas extremadamente agresivas en edades posteriores a la infancia?

Tremblay y Nagin (2005) han identificado 4 trayectorias o caminos del desarrollo de la violencia: (1) niños que presentan una baja frecuencia de agresión durante toda su vida (17%); (2) niños que presentan un nivel de agresión moderada durante la infancia temprana pero va en declive a través del desarrollo (52%); (3) niños que presentan un nivel alto de agresión en la infancia temprana, pero va en proceso de descenso paulatino a través de la vida (28%); y (4) niños que presentan un patrón de agresión crónica durante toda la vida (4-6%).

Interesantemente la trayectoria normativa (la más frecuente) es la del 52% de niños que tienen su momento agresivo durante la infancia temprana, y paulatinamente empiezan a equiparse con diversas estrategias y mecanismos para desaprender la violencia. Este porcentaje coincide en alguna medida con las frecuencias normativas de apego seguro en diversos países y culturas (Lecannelier, 2008; van Ijzendoorn y Sagi, 1999). Estos resultados nos lleva a indagar más sobre los antecedentes y consecuentes que influyen en el desarrollo temprano de la agresión.

## **Trayectorias de desarrollo de la violencia: antecedentes y consecuentes**

Los estudios actuales han podido desentrañar de un modo relativamente específico las causas y determinantes de la agresión, pero no han podido elaborar un modelo explicativo coherente y sistemático que organice todos estos datos. Desde una perspectiva evolucionista, la agresión es un acto generado por la rabia, emoción que se activa en situaciones donde una persona no quiere hacer

lo que se le pide que haga, o cuando se le impide hacer lo que quiere hacer (Tremblay & Nagin, 2005). Pero son múltiples los antecedentes de esto y además operan en diversos niveles de análisis y funcionamiento. En consecuencia, como una manera de organizar sintéticamente y coherentemente estos factores, se utilizará -en la medida de lo posible- una lógica de progresión temporal que contempla desde los antecedentes más tempranos hasta los más tardíos.

En relación a los antecedentes pre-natales, la exposición al tabaco y alcohol es un fuerte predictor de la agresión (Brennan, Grekin, & Mednick, 1999). Del mismo modo, las complicaciones que se puedan presentar en el parto (p.e., preeclampsia, parto con estrés y parto inducido) también aumentan el riesgo de agresión a los 6 y 17 años (Arsenault, Tremblay, Boulerice & Saucier, 2002). A nivel genético, algunas investigaciones actuales con gemelos han mostrado que dos tercios de la varianza en la frecuencia de agresión física es explicada por estos factores, lo que implica que ya a temprana edad los mecanismos genéticos están operando en el desarrollo de la violencia (Dionne, Tremblay, Boivin, Laplante & Pérusse, 2003). Asimismo, el temperamento, entendido como el nivel de reactividad y sensorialidad al nacer, también afecta el desarrollo de la agresión. Así, los niños clasificados con temperamento "difícil" (o lo que se llama ahora como "hiperreactividad") son más propensos a presentar conductas agresivas y problemas de conducta (Reebye, 2005).

Son múltiples los factores que afectan la agresión en variables referidas al ambiente familiar del niño. En uno de los estudios realizados por Tremblay & Nagin (2005) se evaluó a niños desde los 5 meses, midiendo la agresión a los 17, 30 y 42 meses. Los resultados muestran mostraron los siguientes predictores de conductas agresivas (en orden de mayor a menor poder predictivo): presencia de un hermano, historia de la madre de conducta antisocial en la etapa escolar, edad de la madre en el momento del nacimiento del primer hijo, bajo NSE, madre que fuma, parentalidad coercitiva y disfunción familiar. Resulta interesante el dato de la presencia de un hermano como uno de los principales predictores de alta agresión. La explicación de esto desde las teorías evolucionistas es que la competencia por los "recursos maternos" entre hermanos, implica tener un "objetivo específico" en el que volcar la tendencia natural hacia la agresión (Trivers, 1974).

Evidentemente una de las variables más relevantes tiene relación con las relaciones de apego. Fonagy (2003) plantea que el apego es más que un espacio de protección y seguridad frente

al peligro, como lo planteó originalmente Bowlby (1988). Fonagy considera que es el contexto evolutivo el que le entrega al niño los mecanismos necesarios para adaptarse a la vida humana, que es esencialmente social. En este sentido, el apego es el espacio que le proporciona al infante los mecanismos necesarios para desaprender la agresión. Los mecanismos principales vendrían a ser la capacidad de mentalizar los estados mentales de los otros y de uno mismo y la habilidad de usar la atención para autorregular las emociones y la conducta (Lecannelier, 2002, 2004).

Concretamente, la evidencia ha demostrado que lo que se conoce como apego desorganizado (Main & Hesse, 1990) se asocia preferentemente a conductas agresivas (Lyons-Ruth, 1996; van Ijzendoorn, Schuengel., & Bakermans-Kranenburg, 1999). Lo más probable es que el apego funcione como un espacio de regulación de mecanismos madurativamente controlados, con el fin de preparar al infante para la vida humana en sociedad (Lecannelier, 2006, 2007, 2009). Dado que los padres son los principales reguladores de los estados emocionales negativos relacionados con la rabia y la frustración, en ese proceso se produce una especie de aprendizaje implícito (o regulación oculta de mecanismos que equipan al niño para saber enfrentar futuros episodios de estrés y conflictos sociales (Polan & Hofer, 1999). Estos mecanismos adaptativos se relacionan con la interacción con los otros (mentalización) y con el manejo de la propia conducta y estados emocionales (autorregulación). Por lo tanto, el apego desorganizado puede entenderse como un contexto de desaprendizaje de la agresión, al ser los padres una fuente de miedo, confusión, estrés y contradicción. La evidencia apunta a que la desorganización parental equipa al niño para usar la disociación como mecanismo de regulación de estados afectivos, dejando al infante en estado de vulnerabilidad para manejar el estrés en futuras ocasiones (Carlson, 1988; Hesse & Main, 2006; Liotti, 1999).

Por último, se reportan dos factores distales que pueden influir en el desarrollo de la agresión. El primero es la pobreza. Así, se observa que las madres de NSE bajo reportan mas agresión física y psicológica de sus hijos, en comparación con madres de NSE alto (Tremblay, Masse, Pagani, & Vitaro, 1996). Evidentemente no todos los niños que provienen de familias con alta pobreza son agresivos, y aquí es donde la pobreza actúa en procesos más proximales, tales como la personalidad de la madre, conflictos parentales y desacuerdos sobre aspectos relevantes de la crianza (Gauthier, 2003). Por lo tanto, la pobreza en sí misma no parece ser un factor que actúe directamente en el desarrollo de la agresión, sino que opera como

un contexto de exacerbación de variables familiares estresantes, las que a su vez gatillan directamente procesos agresivos en los niños. El segundo factor es vivir en un ambiente peligroso. Los niños que viven en barrios violentos desarrollan estrategias que se asemejan a vivir en “zonas de guerra” (Garbarino, Kostelny, & Dubrow, 1991). Esto impide, por un lado, que se desarrollen estrategias adecuadas de regulación de la agresión y, por el otro, que experimenten el miedo, la desconfianza y la paranoia como emoción “adaptativa” para sobrevivir en esos contextos.

En conclusión, las explicaciones deterministas y uni-causales no ayudan a explicar la agresión temprana. Sin embargo, la explicitación de un sinnúmero de variables distales y proximales solo puede dar luces sobre los procesos que la pueden afectar o determinar, por lo que la generación de un modelo explicativo integrador todavía se encuentra lejos de ser propuesto.

## **Prevención de la violencia a través del fomento del aprendizaje socio-emocional**

Si la agresión es algo que está evolutiva y ontogénicamente arraigado en la historia del ser humano, ¿entonces cómo poder prevenirla y tratarla de un modo eficiente? En un meta-análisis donde se resumen una serie de intervenciones destinadas a prevenir conductas anti-sociales en la etapa pre-adolescente y adolescente, se concluye que el efecto positivo de las mismas fue cercana a cero (Lipsey, 1992, en Gauthier, 2003). Los estudios de efectividad en *bullying* en la adolescencia no son muy significativos, considerando el costo y tiempo que implica reducir las conductas de hostigamiento (Smith, Pepler & Rigby, 2004).

Ahora bien, si se empieza a intervenir con niños menores de 10 años, el efecto positivo puede aumentar. Por ejemplo, el propio Tremblay y su equipo implementaron una intervención para niños de entre 7 y 9 años, encontrando resultados más alentadores (Tremblay, Kurtz, Mase, Vitaro & Pihl, 1995). Sin embargo, concluyeron que aunque la intervención había presentado resultados exitosos, de todos modos habían llegado tarde, ya que a los 7 años la violencia estaba implantada en el patrón de conducta y relación de muchos niños. Por otra parte, varios programas de intervención implementados durante los primeros años de vida han mostrado no sólo un impacto muy positivo,

sino también una relación costo-beneficio a largo plazo muy alta (Bakerman-Kranenburg, van Ijzendoorn, & Juffer, 2003; Berlin, Ziv, Amaya-Jackson, & Greenberg, 2005; Ialongo et al., 2006; Shonkoff & Meisels, 2000). Esta evidencia refuerza la idea de que mientras más temprano se interviene en la vida de los niños (y las personas que rodean sus contextos vitales), más efectivo, económico y breve resulta. Esto no sólo se aplica a la prevención temprana de la agresión, sino a una amplia variedad de dificultades de adaptación (sueño, alimentación, problemas afectivos, lectura, etc.)

Una primera etapa para elaborar e implementar estrategias preventivas en relación a la agresión tendría que ver con la utilización de la evidencia disponible. Aquí cabe plantearse la interrogante acerca de cómo se pueden desarrollar en los niños estrategias y mecanismos, para que puedan desaprender conductas agresivas y aprender conductas prosociales alternativas. Esto significa que toda estrategia y/o programa de prevención de trayectorias desviadas de la agresión, debiese estar destinado al fomento de estrategias y mecanismos de regulación que la literatura científica haya demostrado que tienen la función de desaprender la agresión. El programa resultará más útil y efectivo si se entiende que este aprendizaje debe ser realizado por las personas significativas que organizan la vida cotidiana de los niños.

Entre los programas preventivos que han demostrado alta efectividad se encuentran los que fomentan el Aprendizaje Socio-Afectivo (ASE), orientado especialmente a niños desde los 2 hasta los 6 años (Domitrovich, Greenberg, Kushé, & Cortés, 2001). El ASE se refiere a una serie de capacidades sociales y emocionales que le permiten al niño a convivir, relacionarse y colaborar con sí mismo y los otros (Saarni, 1999). Específicamente, el ASE incluye las competencias de expresar, comprender y regular las emociones en contextos socialmente significativos (Denham & Burton, 2004). Este conjunto de habilidades implica el desarrollo de una serie de competencias sociales indispensables para la convivencia grupal, tales como la responsabilidad personal y social, la resolución de conflictos, el autoconocimiento, el respeto por los otros y los objetos, etc. Desde esta perspectiva, la evidencia apunta a que así como es imprescindible que un niño aprenda a leer y escribir, es igual de importante que aprenda algún tipo de alfabetización emocional que lo prepare para la vida en grupo (Lecannelier, 2008).

Puesto que la etapa preescolar es justamente un periodo donde los niños hacen su "entrada en el mundo social de pares", aquellos que han desarrollado o desarrollan estas competencias suelen



tener más y mejores amigos, ser más queridos por sus profesores/as y pares, se comunican mejor, resuelven mejor los conflictos sociales, ayudan más a los otros, son más empáticos y por sobre todo, manejan de un modo más apropiado la rabia y la frustración (Calkins & Hill, 2006; Denham, 1986; Denham, Blair, Schmidt, & DeMulder, 2002; Saarni, 1999). Pero más aún, los resultados de seguimiento de niños que han desarrollado competencias adecuadas en el dominio del ASE en la edad preescolar, han mostrado que también se constituye en un excelente predictor del rendimiento académico en el periodo escolar (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Siguiendo con esta idea, Wang, Haertel y Walberg (1997) revisaron el contenido de 179 capítulos de libros, 91 revisiones de estudios y 61 estudios empíricos, con el objetivo de analizar cuáles eran las principales variables que afectaban el rendimiento académico. Sorprendentemente, del listado final de once variables, ocho resultaron ser relacionadas a los procesos del ASE, concluyendo los autores que "las intervenciones directas en los determinantes psicológicos del aprendizaje prometen ser el camino más efectivo para provocar mejoras en el aprendizaje académico" (p. 210).

A nivel internacional se han implementado varios programas destinados al fomento del ASE en la edad preescolar. Estos han demostrado efectividad a corto y largo plazo. Entre estos se encuentra el PATH para preescolares (Domitrovich et al., 2001), el *Second Step/Preschool-Kindergarten* (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000), el *Head Start/ECAP Curriculum* (Izard & Bear, 2001), el *Incredible Years* (Webster-Stratton, 1999) y el *Social-Emotional Intervention for at-risk-4-year-olds* (Denham & Burton, 2004). Todos estos programas se consideran como *best bets* ("mejores apuestas") para el desarrollo de competencias socio-emocionales en los preescolares. Asimismo, todos incluyen la implementación continua de diversas metodologías curriculares para enseñar a los niños a expresar, comprender y regular las emociones de los otros y de uno mismo. Más aún, estos programas consideran que sólo a través del trabajo continuado de un número de horas a la semana como parte del currículo preescolar, es que se puede lograr algún tipo de efectividad.

Llevando a esta discusión a la realidad nacional, la implementación de estos programas parece ser una tarea muy costosa debido al tiempo que demandan, la obtención de las licencias internacionales pertinentes y la capacitación de los profesionales en todo el sistema de evaluación e intervención. Sin

embargo, en base a la experiencia que nuestro equipo ha adquirido en el trabajo de aspectos socio-emocionales en el aula preescolar, se han podido detectar dos limitaciones adicionales.

La primera se relaciona al hecho de que en general, la educación preescolar chilena ha estado siempre centrada en aspectos de tipo cognitivo, lingüístico y relaciones lógico-matemáticas. En ese sentido, en Chile todavía no se integra al currículo de aprendizaje y la formación parvularia, la implementación sistemática y continuada de estrategias socio-afectivas basadas en la evidencia. La segunda limitación tiene que ver con los procesos de apego. Para la correcta implementación de los programas de ASE, es imprescindible que la educadora genere un espacio de apego seguro, de modo que el niño se sienta emocionalmente confiado y protegido, especialmente en momentos de estrés (Lecannelier, 2009). Esto implica la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes previas de parte de las profesionales, antes de empezar a implementar ciertas actividades de fomento de la alfabetización emocional. Por estas dos razones es que el equipo del Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño (CEEIN) de la Universidad del Desarrollo, ha desarrollado un breve programa de fomento del apego y aprendizaje en educación preescolar, adaptado a la realidad nacional y basada en estrategias empíricamente validas a nivel internacional. De este modo, en esta última sección se describe este programa, sus componentes y fundamentos empíricos.

## **Prevención de la violencia temprana a través del fomento del apego y aprendizaje socio-afectivo: el Programa A.M.A.R-Educacional**

### **Fundamentos del programa**

Mucho se ha hablado del vínculo de apego. En ese sentido, podrían existir dos nociones: una noción proveniente del área clínica de la psicología, que erróneamente suele igualar vínculo de apego a cualquier vínculo afectivo significativo y la otra, proveniente de los investigadores del apego, que plantean que el apego es una sub-clase muy específica de vínculo afectivo que

posee las características de ser estable, continuo, específico y coherente (Bowlby, 1969). Pero más aún, se plantea que el apego se desarrolla, forma y mantiene a través de un patrón constante de regulación y protección del estrés/malestar de una persona hacia otra (esto bajo un fundamento evolucionista del sentido adaptativo de apegarse a otros seres más grandes y sabios como una estrategia de protección) (Lecannelier, 2009). Entonces se podría afirmar que los vínculos de apego son escasos en la vida humana, observándose en el caso de los niños hacia sus padres (donde el proceso de regulación es asimétrico) y entre las parejas después de un tiempo significativo de estar juntos (donde idealmente la regulación debe ser simétrica).

Desde esta perspectiva, cabe preguntarse si los profesionales que trabajan con niños desarrollan un vínculo de apego. Si tomamos las características anteriormente mencionadas de estabilidad, continuidad, especificidad, coherencia y regulación del estrés, nos encontramos que los niños no desarrollarían vínculos de apego con sus psicólogos, psiquiatras, neurólogos, asistentes sociales, pediatras, etc. Sin embargo, puede haber una excepción a la regla: ¡sí lo desarrollan hacia sus educadoras/es y auxiliares de párvulo! Si consideramos el tiempo, la estabilidad, la especificidad y la coherencia con las que las profesoras/es preescolares pasan con los niños (muchas veces más que con los propios padres), comparado con el tiempo que pasan los otros profesionales anteriormente mencionados, entonces no deja de tener una cierta lógica que los niños puedan desarrollar estilos de apego con sus "tías".

La evidencia nos confirma esto: los niños desarrollan apego con sus educadoras (Howes & Smith, 1995; Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2006). Incluso el tipo de apego que ellos pueden formar puede diferir entre un 30-55% con el tipo y calidad de apego que el infante ha desarrollado con su madre (Howes, Rodning, Galuzzo & Myers, 1988). Esto implica que aunque los padres hayan desarrollado un apego seguro o inseguro con sus hijos, una educadora tiene el poder de revertir negativa o positivamente esta situación (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994). Finalmente, en otra línea de estudios se ha comprobado que una buena calidad de apego entre los niños y sus profesoras/es, suele estar relacionado a una conducta empática y prosocial en la sala de clases, la exhibición de menos irritabilidad y aislamiento y el desarrollar de más competencias para regular los conflictos interpersonales (Mitchell-Copeland, Denham, & De Mulder, 1997). Desafortunadamente este conjunto de evidencias no suele ser muy

conocido por las educadoras en nuestro país, ya que esto implica una reformulación muy importante, no sólo del rol que tienen (o deberían tener) sobre el desarrollo del niño, sino que obliga a modificar muchos de los contenidos curriculares de la educación preescolar tendientes a dar un mayor énfasis y equilibrio a los aspectos socio-emocionales y vinculares (Lecannelier, 2008).

Complejizando un poco más esta fundamentación, resulta importante destacar que las condiciones sobre la formación del proceso de apego aseguran que exista una relación de apego, pero no necesariamente un apego seguro o positivo. Es decir que en la continuidad, estabilidad, especificidad y coherencia de la relación entre los niños y sus profesoras/es se forma un estilo de apego determinado, pero no necesariamente un apego que les dé seguridad, protección y competencias socio-afectivas a los niños. La diferencia está en el modo como las educadoras/es regulen, enfrenten y/o manejen las situaciones de estrés de los niños. El modo como las profesionales enfrenten las situaciones cuando los niños se enojan, se pelean, hacen pataletas, se sienten solos, aislados, tímidos, ansiosos, etc., va a ser lo determinante en la seguridad del apego que los infantes construyan con ellas (Lecannelier, 2008). Esta es una gran diferencia con la concepción errónea que plantea que sólo basta que las profesoras/es sean cariñosas con los niños para asegurar un apego sano y adecuado.

La fundamentación del programa que hemos desarrollado se relaciona con que no es posible que los niños desarrollen un apego seguro y positivo con sus profesores/as, a menos que éstos/as sean unos "exitosos reguladores de aquellas situaciones estresantes" en el contexto cotidiano de la educación preescolar. Desafortunadamente algunos estudios internacionales han demostrado, de acuerdo a la clásica formación en educación parvularia, que estas situaciones estresantes son más bien vistas por los profesores como "un problema", "algo que hay que evitar", "algo que hay que castigar o controlar" (Denham & Burton, 2004). Más aún, un porcentaje importante de educadoras piensa que una sala de clases con niños que hacen este tipo de conductas, es "una clase desordenada", "una clase con una profesora muy permisiva", "una clase donde los niños no pueden aprender bien los contenidos planificados". Interesantemente, la evidencia sobre la formación y fomento de un apego adecuado plantea (y el fundamento nuclear del programa aquí presentado) todo lo opuesto: las situaciones estresantes (o mal llamados "problemáticas" o "indisciplinadas") son justamente el momento más importante para hacer sentir al

niño seguro, confiado, calmado y protegido. Pero el fundamento va más allá: estos momentos "difíciles" son los mejores momentos para enseñar las habilidades del ASE.

En consecuencia, el programa propuesto aquí ya plantea un desafío de cambio de paradigma muy importante: los momentos estresantes se constituyen como el "espacio vital de formación de un apego seguro y aprendizaje de competencias ASE". Además está decir que la evidencia ha demostrado exactamente lo mismo en la relación de los padres con los niños (Marvin, Cooper, Kent, Hoffmann, & Powell, 2002). Considerando esta fundamentación, se puede explicar el programa que llamamos AMAR-Educacional.



## Elementos y procedimiento del programa AMAR-Educacional

El programa AMAR-Educacional fue elaborado bajo los supuestos y evidencia de las principales habilidades que poseen los padres que tienen hijos con apego seguro y un buen desarrollo integral, frente a aquellos que no lo tienen. Se llegó a la conclusión que, en momentos de estrés, un cuidador sensible y apropiado despliega una serie de habilidades secuenciales que fomentan que el niño se sienta contenido, protegido, comprendido y bien regulado. La secuencia en cuestión incluye cuatro habilidades que son la Atención, Mentalización, Automentalización y Regulación (las que puestas en conjunto conforman las siglas de A.M.A.R). Puesto de un modo más concreto, desde este punto de vista "fomentar un buen apego es AMAR".

Dado que la formación de un apego seguro puede ser operacionalizado en una secuencia de cuatro competencias "parentales", es que es necesario desarrollar una intervención que apunte específicamente al mejoramiento de estas capacidades. En ese sentido, cabe destacar que el equipo del CEEIN lleva algunos años desarrollando y perfeccionando una intervención domiciliaria (elaborada originalmente para padres adoptivos) que fomenta estas mismas competencias en los padres y que se conoce como AMAR-Terapéutico (Lecannelier, Hoffmann, Ascanio & Flores, 2008). Estas cuatro habilidades se explican de la siguiente manera:

**(1) Atención:** considerada como la habilidad básica e inicial de cualquier proceso de formación del apego (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974; Bowlby, 1988). Incluye la habilidad de prestar atención a lo que el niño está haciendo (especialmente en momentos de estrés) y el hábito de aprender a mirar y atender al niño bajo una óptica de curiosidad y comprensión.

**(2) Mentalización:** una vez que se ha prestado atención selectiva e interesada al niño, emerge posteriormente la capacidad de preguntarse por los estados mentales que el niño puede estar sintiendo o pensando. Este es un proceso del desarrollo ampliamente investigado y que ha recibido diversos nombres, tales como Teoría de la Mente (Baron-Cohen, Tager-Flusberg, & Cohen, 2000; Bartsh & Wellman, 1995), mentalización (Fonagy, Gergely, & Target, 2007), psicología popular (Dennett, 1987), lectura de

mentes (Whiten, 1991) o interpretación (Bogdan, 2002). En términos específicos, es una habilidad automática, cotidiana y relacional de comprender y anticipar lo que los otros hacen a través de inferir lo que la otra persona puede estar pensando, sintiendo, imaginando, recordando, etc., ("el no me saludó hoy día porque pienso que anda triste"). Varios equipos de investigación han demostrado que los padres que aplican de un modo natural y cotidiano esta habilidad en sus hijos, suelen desarrollar en mayor medida no sólo un apego seguro, sino que también aprenden a aplicar antes y mejor esta capacidad empática con los otros (Fonagy, Steele, Steele, & Holder, 1997; Meins, Fernyhough, Fradley, & Tuckey, 2001; Oppenheim & Koren-Karie, 2002; Slade, Sadler, & Mayes, 2005). Sin embargo, en el programa propuesto se plantea que no sólo basta con que el profesor (o cuidador) se pregunte por los estados mentales del niño en momentos de estrés, sino que también lo haga de un modo que no atribuya ningún tipo de intención negativa ("el es un niño molesto", "lo hace para manipular y llamar la atención", "siempre ha sido muy agresivo y difícil"), preguntándose por el sentido adaptativo del estrés ("¿qué necesita?", "¿qué quiere expresar?", "¿qué no puede conseguir?").

**(3) Automentalización:** en esta tercera etapa se aplica la misma habilidad, pero ahora referida al propio adulto en aquellos momentos de estrés del niño. La evidencia disponible sobre la efectividad de la intervención, ha demostrado que cuando los padres también comprenden o identifican lo que les ocurre a ellos con los niños, aumenta el poder del impacto positivo (Bateman & Fonagy, 2006; Chang et al., 2004). Esta es una habilidad que consiste en identificar cuáles son los procesos afectivos y mentales que se activan en los adultos, cuando los niños expresan algún tipo de malestar o conducta estresante.

**(4) Regulación:** los tres pasos anteriores se consideran como una especie de "entrenamiento mental y afectivo" para llegar al último paso. Aquí se establece la diferencia entre nuestra propuesta y lo que sería dar una simple guía o receta conductual y concreta sobre "lo que se debe hacer con el niño". En esta última etapa, el propósito es que el adulto pueda regular o contener efectivamente la situación de estrés (p.e., el manejo de una pataleta o una pelea en la sala de clases). En este sentido, se entiende la regulación como una estrategia que disminuye el estrés del niño, mientras se le enseña alguna estrategia socio-afectiva y que le proporciona un sentido de seguridad emocional hacia el adulto (Calkins & Hill, 2006; Gross, 2007).

De acuerdo a lo mencionado, el programa AMAR-Educacional se constituye como un programa de capacitación y entrenamiento para el aprendizaje de estas cuatro habilidades, con miras a ser aplicado cotidianamente en la sala de clases y otras situaciones en la educación parvularia. Para esto, se utiliza una metodología didáctica y práctica de modo de entregar herramientas concretas a las educadoras y auxiliares de párvulo, de modo que puedan ser aplicadas en los momentos de estrés de los niños al mismo tiempo en que se va realizando un proceso de seguimiento de la efectividad de la aplicación (Lecannelier, 2008).

A modo de ejemplo, en la última parte del programa donde se aborda la Regulación, se trabaja lo que se ha denominado el "Diagrama de Regulación" (ver figura 1). Aquí se explicita una serie de estrategias y herramientas concretas para ir avanzando en niveles cada vez más sofisticados de contención del apego y enseñanza del ASE. Todo esto, con el objetivo de que las profesionales aprendan y apliquen estas estrategias en su contexto de trabajo.

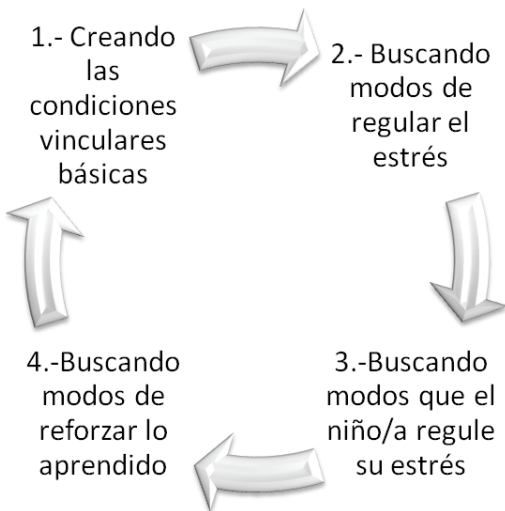


Figura 1. Diagrama de la etapa de Regulación.



## Palabras finales

Si sabemos que las educadoras y auxiliares de párvulo son, por ahora, los únicos profesionales que desarrollan un espacio de apego con sus alumnos, entonces esta evidencia debe ser conocida y considerada por estos profesionales. Esto obliga necesariamente a un cambio y reformulación, no solo del modo de relacionarse con los niños, sino de muchos de los contenidos impartidos. Por sobre todo, esto indica que la educación preescolar tiene un rol mucho más relevante de lo que antes se pensaba, donde no sólo se destinaría al aprendizaje de contenidos cognitivos, sino que fundamentalmente su rol sería el equipamiento en el niño de las principales habilidades para relacionarse de un modo adecuado con los otros.

El paso por la educación preescolar no es una etapa intermedia para llegar a la "verdadera" formación académica escolar, sino que es el periodo sensible y determinante para enseñar a los niños esa virtud que todo padre (y profesor) espera de un ser humano: "ser una persona humana, cariñosa, empática y valórica". Entonces, si todos esperamos eso de los niños: ¿por qué nos es tan difícil llevarlo a la práctica y darle el mismo valor que las competencias académicas?, ¿por qué nos ha costado aceptar tanto que lo socioafectivo tiene el mismo valor que lo académico, a pesar de que todos esperan que sus hijos y alumnos hayan desarrollado esas competencias? Las respuestas a estas preguntas necesitan del involucramiento de la sociedad en su conjunto.

## Referencias

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. En M. P. M Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99-135). London: Cambridge University Press.
- Arsenault, L., Tremblay, R. E., Boulerice, B. & Saucier, J-F. (2002). Obstetrical complications and violent delinquency: Testing two developmental pathways. *Child Development, 73*(2), 496-508.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H. & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin, 129*, 195-215.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D.J. (2000). *Understanding other minds: Perspectives from autism and developmental cognitive neuroscience*. Oxford: Oxford University Press.
- Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford: University Press.
- Bateman, A. & Fonagy, P. (2006). *Mentalization-based treatment for borderline personality disorder: A practical guide*. Oxford: University Press.
- Berlin, L. J., Ziv, Y., Amaya-Jackson, L. & Greenberg, M. T. (Eds.). (2005). *Enhancing early attachments. Theory, research, intervention and policy*. New York: Guilford Press.
- Bogdan, R. (2002). *Minding minds*. Cambridge: The MIT Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- Brennan, P. A., Grekin, E. R. & Mednick, S. A. (1999). Maternal smoking and criminal outcomes. *Archives of General Psychiatry, 56*, 215-219.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Brame, B., Dodge, K., Fergusson, D., Horwood, J., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D., Moffit, T., Bates, J. E., Pettit, G. S. & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six site, cross national study. *Developmental Psychology, 39* (2), 222-245.
- Calkins, S. D. & Hill, A. (2006). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). New York: The Guilford Press.
- Carlson, E. (1988). A prospective longitudinal study disorganization/disorientation. *Child Development, 69*, 1107-1128.
- Chang, V. Y., Palesh, O., Caldwell, R., Glasgow, N., Abramson, M., Luskin, F., Gill, M., Burke, A. & Koopman, Ch. (2004). The effects

- of mindfulness based stress reduction program on stress, mindfulness self efficacy, and positive states of mind. *Stress & Health*, 20, 141-147.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, social behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S. A., Blair, K., Schmidt, M. & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72, 70-82.
- Denham, S. A. & Burton, R. (2004). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Dennett, D. (1987). *La actitud intencional*. Barcelona: Gedisa.
- Dionne, G., Tremblay, R. E., Boivin, M., Laplante, D. & Pérusse, D. (2003). Physical aggression and expressive vocabulary in 19-months-old twins. *Developmental Psychology*, 39(2), 261-273.
- Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., Kushé, C. & Cortés, R. (2001). *The PATH curriculum: Promoting alternative thinking strategies in preschool*. University Park: Pennsylvania State University.
- Fonagy, P. (2003). Toward a developmental understanding of violence. *British Journal of Psychiatry*, 183, 190-192.
- Fonagy, P., Gergely, G. & Target, M. (2007). The parent-infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 288-328.
- Fonagy, P., Steele, H., Steele, M. & Holder, J. (1997). Attachment and theory of mind: Overlapping constructs? *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*, 14, 31-40.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. & Guzzo, B.A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Educational and Behavioral Disorders*, 8, 102-112.
- Garbarino, J., Kostelny, K. & Dubrow, N. (1991). What children can tell us about living in danger? *American Psychologist*, 46, 376-383.
- Gauthier, Y. (2003). Infant mental health as we enter the third millennium: Can we prevent aggression? *Infant Mental Health Journal*, 24, 296-308.
- Ghiglieri, M. P. (2005). *El lado oscuro del hombre. Los orígenes de la violencia masculina*. Barcelona: Tusquets.
- Gross, J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press.
- Hartup, W. W. (2005). The development of aggression: Where do we stand? En R. E. Tremblay, W.W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.

- Hesse, E. & Main, M. (2006). Frightened, threatening, and dissociative parental behavior in low-risk samples: Description, discussion, and interpretations. *Development & Psychopathology*, 18, 309-343.
- Howes, C., Matheson, C. C. & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher and child care history correlates of children's relationship with peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Ialongo, N. S., Rogosch, F. A., Cicchetti, D., Toth, S. L., Buckley, J., Petras, H. & Neiderhiser, J. (2006). A developmental psychopathology approach to the prevention of mental health disorders. En D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology. Theory and method* (Vol. 1, 2da ed., pp. 968-1018). New York: Wiley & Sons.
- Izard, C. E. & Bear, G. (2001). *Head Start/ECAP emotions curriculum*. Newark: University of Delaware Instructional Resources Center.
- Lecannelier, F. (2002). Apego y autorregulación en el desarrollo humano. *Persona & Sociedad*, XVI, 99-110.
- Lecannelier, F. (2004). Los aportes de la Teoría de la Mente (TOM) a la psicopatología del desarrollo. *Terapia Psicológica*, 22, 61-67.
- Lecannelier, F. (2006). *Apego e intersubjetividad. Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental PARTE I*. Santiago: LOM.
- Lecannelier, F. (2007). *Attachment and effortful control of attention: A longitudinal study in Chilean 12 to 36 months old infants*. Simposio presentado en el Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Boston, USA.
- Lecannelier, F. (2008). Apego y aprendizaje socio-afectivo en el contexto de la educación preescolar. *Revista Repsi*, 100, 34-45.
- Lecannelier, F. (2009). *Apego e intersubjetividad. Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental PARTE II. La teoría del apego*. Santiago: LOM.
- Lecannelier, F., Hoffmann, M., Ascanio, L. & Flores, F. (2008). *AMAR-Terapéutico. Segunda versión*. Manual de intervención no publicado.
- Liotti, G. (1999). Disorganization of attachment as a model for understanding dissociative psychopathology. En J. Solomon & C. George (Eds.), *Disorganization of attachment*. New York: Guilford Press.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationship among children with aggressive and conduct problems. The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 64-73.

- Main, M. & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? En M. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 161-184). Chicago: University of Chicago Press.
- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K. & Powell, B. (2002). The circle of security project: An attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development, 4*, 107-124.
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E. & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*, 637-648.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A. & DeMulder, E. (1997). Child-teacher attachment and social competence. *Early Education & Development, 8*, 27-39.
- Nagin, D. & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and non violent juvenile delinquency. *Child Development, 70*, 1181-1196.
- Oppenheim, D. & Koren-Karie, N. (2002). Mothers' insightfulness regarding their children's internal worlds: The capacity underlying secure child-mother relationship. *Infant Mental Health Journal, 23*, 593-605.
- Osofsky, J. D. (1995). The effects of exposure to violence on young children. *American Psychologist, 50*, 782-788.
- Polan, J. H. & Hofer, M. A. (1999). Psychobiological origins of infant attachment and separation responses. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 162-180). New York: Guilford Press.
- Reebye, P. (2005). Aggression during early years-Infancy and preschool. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review, 14*(1), 16-20.
- Reiss, A. J. & Roth, J. A. (Eds.). (1993). *Understanding and preventing violence*. Washington: National Academy Press.
- Saarni, C. (1999). *Children's emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Shaw, D. S., Gilliom, M., & Giovannelli, J. (2000). Aggressive behavior disorders. En Ch. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health*. (pp. 397-411). New York: Guilford Press.
- Shonkoff, J. P. & Meisels, S. J. (Eds.). (2000). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slade, A., Sadler, L.S. & Mayes, L. (2005). Minding the baby: enhancing parental

- reflective function in nursing/mental health home visiting program. En L. J Berlin, Y. Ziv, L. Amaya-Jackson, M. T. & Greenberg, M. T. (Eds.), *Enhancing early attachments. Theory, research, and policy*. New York: Guilford Press.
- Smith, P., Pepler, D. & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Sroufe, A. L., Egeland, B., Carlson, E. & Collins, A. (2006). *The development of the person. The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: The Guilford Press.
- Tremblay, R. (2003). Why socialization fails: The case of chronic physical aggression. En B. B. Lahey, T. E Moffit, & A. Caspi (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 182-224). New York: Guilford Press.
- Tremblay, R. (2004). Decade of behavior distinguished lecture: Development of physical aggression during infancy. *Infant Mental Health Journal*, 25, 399-407.
- Tremblay, R., Hartup, W.W. & Archer, J. (Eds.). (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: The Guilford Press.
- Tremblay, R. E., Kurtz, L., Masse, L. C., Vitaro, F. & Pihl, R. O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 560-568.
- Tremblay, R. E. & Nagin, D. S. (2005). The developmental origins of physical aggression in humans. En R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 83-106). New York: The Guilford Press.
- Tremblay, R. E., Masse, L. C., Pagani, L. & Vitaro, F. (1996). From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montréal prevention experiment. En R. D. Peters & R. J. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance abuse and delinquency* (pp. 268-298). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trivers, R. L. (1974). Parent-offspring conflict. *American Zoologist*, 14, 249-264.
- Van Goozen, S. H. M. (2005). Hormones and the developmental origins of aggression. En R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 281-306). New York: The Guilford Press.
- Van Ijzendoorn, M. H. & Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: universal and contextual dimensions. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications*. (pp. 756-789). New York: Guilford.
- Van Ijzendoorn, M., Schuengel, C. & Bakermans-Kranenburg, M. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development & Psychopathology*, 11, 225-249.

Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. En H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice* (pp. 199-211). Berkeley: McCatchan.

Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Thousands Oaks: Sage Publications.

Whiten, A. (Ed.). (1991). *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday Mindreading*. Oxford: Basil, Blackwell.

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. & Walberg, J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research says?* New York: Teachers College Press.

**Fernanda Flores Ocaranza** es psicóloga de la Universidad del Desarrollo (UDD), diplomada en Apego y Salud Mental (UDD) y Magíster(c) en Psicoterapia Constructivista de la Universidad Mayor (Chile). Se desempeña como Coordinadora Académica del Programa de Formación de postgrado en Salud Mental Infantil de la Universidad del Desarrollo. Sus áreas de interés son la evaluación de apego en infantes y preescolares y la detección de díadas (padres-infante) en riesgo.

**Marianela Hoffmann Soto** es psicóloga de la Universidad del Desarrollo (UDD), diplomada en Apego y Salud Mental (UDD) y Evaluación Preescolar del Apego (Universidad Adolfo Ibáñez) y Magíster(c) en Psicoterapia Constructivista de la Universidad Mayor (Chile). Se desempeña como subdirectora del CEEIN. Sus áreas de interés son la evaluación de apego en infantes y preescolares y la detección de díadas (padres-infante) en riesgo.

**Tatiana Vega Barría** es psicóloga. Trabaja como coordinadora clínica del Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño (CEEIN) de la Universidad del Desarrollo.

## Biografías

**Felipe Lecannelier Acevedo** es psicólogo, magíster en Epistemología y Filosofía de las Ciencias de la Universidad de Chile y Doctor(c) en Desarrollo Infantil de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Es profesor de la Facultad d Psicología de la Universidad del Desarrollo (UDD) y Director del Centro de Estudios Evolutivos e Intervención en el Niño (CEEIN) de la UDD. Sus áreas de investigación son la salud mental infantil y la promoción del apego seguro.





## CAPÍTULO 3

# PSICOTERAPIA A VÍCTIMAS DE EXPLOTACIÓN SEXUAL COMERCIAL DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Patricia Liberona González

## Resumen

El presente trabajo propone un modelo psicoterapéutico individual para el abordaje de niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de explotación sexual comercial, basado principalmente en la literatura existente ligada a los malos tratos y agresiones sexuales, y en la experiencia clínica recogida luego de 8 años de trabajo con víctimas beneficiarios/as del Proyecto Aura<sup>1</sup>.

Esta propuesta surge de la necesidad de sistematizar la experiencia recogida, como también de levantar un modelo específico para esta población vulnerada, considerando la escasa o más bien nula bibliografía específica existente que dé cuenta del trabajo clínico psicoterapéutico con las víctimas.

El trauma vivido por las víctimas se expresa principalmente en una sexualización traumática y una fuerte estigmatización, arraigados sentimientos de culpa y vergüenza, así como también sentimientos ambivalentes hacia sus figuras significativas. La disociación se manifiesta como el principal mecanismo de defensa utilizado.

La integración de nuevas narraciones de sí mismo/a más liberadoras y sanadoras, a través de la utilización de diversas técnicas descritas, ha permitido la resignificación del daño presente en las víctimas.

Se considera necesario sustentar y apoyar la psicoterapia dentro de un plan de intervención psicosocial que integre el contexto sociofamiliar, como también la reinserción social de las víctimas.

Palabras claves: eventos traumáticos – agresiones sexuales – psicoterapia

---

1 Proyecto Aura, perteneciente a la Fundación Social Novo Milenio, fundación colaboradora de SENAME, es un Programa Especializado de Atención a víctimas de Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes que trabaja en la temática desde diciembre de 2002 a la fecha, siendo el segundo proyecto especializado a nivel nacional. Se encuentra ubicado en la ciudad de Concepción contando con una cobertura provincial.

## Conceptualización de ESCNNA

La Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA) se ha convertido en un fenómeno de reconocimiento público en las últimas décadas, incorporándose como tema de agenda política tanto a nivel internacional como nacional. Los esfuerzos internacionales para visibilizar y legislar en contra de esta práctica, promover su erradicación y favorecer la rehabilitación integral de las víctimas, se han sustentado y posibilitado a través de la Convención Internacional sobre Los Derechos del Niño (CDN) de 1989, el Convenio 182 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil del año 1999, y los congresos internacionales contra la ESCNNA, realizado el primero en Estocolmo el año 1996, el segundo en Yokohama, Japón el año 2001, y el tercero en Río de Janeiro el año 2008, así como también por medio de las organizaciones para la protección de la infancia a nivel mundial involucradas en la temática, tales como UNICEF, ECPAT internacional, Save The Children, por nombrar algunas.

La primera definición se formula en Estocolmo, estableciendo que:

La ESCNNA es una violación de los derechos fundamentales de los niños y las niñas. Comprende el abuso sexual por parte de un adulto y su remuneración económica o en especie, tanto para el propio niño o niña, como para terceras personas. El niño/a es tratado/a como un objeto sexual y comercial. Constituye una forma de coerción y de violencia contra la infancia y representa, junto con el trabajo infantil, una de las peores formas contemporáneas de esclavitud (Declaración del Primer Congreso contra la ESCNNA, Estocolmo, 1996).

El Convenio 182 de la OIT de 1999, ratificado por Chile en el año 2000, en su artículo 3 incluye dentro de las peores formas de trabajo infantil “la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas”, que si bien no alude directamente a la ESCNNA, el que se incluyan algunas de sus modalidades ha llevado a que por extensión –tanto en los documentos de la Organización Internacional del Trabajo y el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (OIT/IPEC) como en algunos

planes nacionales de acción por parte de Estados que han ratificado el Convenio referido— la ESCNNA (y por tanto todas sus modalidades) se conceptualice como una de las peores formas del trabajo infantil (Save The Children, 2006).

Hoy esta mirada se encuentra sujeta a análisis y crítica toda vez que es discutible que la explotación sexual comercial de un niño, niña y/o adolescente (NNA) pueda entenderse como una forma de trabajo. Musalem en el año 2001, ya señalaba que algunas ONG en Chile "consideran que la explotación sexual no puede ser considerada una forma de trabajo, aunque sea considerarla *peor forma de trabajo*" (p.85).

Esta crítica se aborda a través de dos vías: por un lado, si se concibe a priori que el trabajo dignifica al ser humano, las personas logran la satisfacción de necesidades a través de éste, no sólo necesidades básicas. Según Save The Children (2006) constituye un contrasentido considerar la explotación sexual de la infancia como un trabajo, bajo la consideración de que la denominación de trabajo debe aplicarse a actividades dignas.

La otra vía, parte del entendido del trabajo como una acción voluntaria. Un trabajo puede llamarse como tal, si la persona que lo realiza accede voluntariamente a su ejecución; de otro modo, se trata de obligatoriedad o de esclavitud.

En esta misma lógica, se concebía la ESCNNA como prostitución infantil, (y aún se concibe así, por ejemplo, en el ámbito legislativo), lo que de acuerdo con Lira (2004-2005) "tiende a enfatizar exclusivamente las dimensiones individuales del ejercicio del comercio sexual, focalizando el nivel de análisis en torno a aspectos como la conciencia individual del problema, la noción de voluntariedad o consentimiento, y los aspectos de elección o decisión involucrados" (p. 18), transfiriéndole al NNA la responsabilidad y voluntariedad, desresponsabilizando a los adultos perpetradores, a los Estados y a los distintos actores sociales, como a toda la sociedad civil de la existencia y mantención de prácticas de explotación sexual comercial contra niños y niñas.

Al respecto, Save the Children (2006) señala que:

El término prostitución infantil puede hacer pensar de manera errada que los niños y niñas víctimas se encuentran en dicha situación a partir de actos voluntarios, autónomos y libres. Por ello no es correcto nombrar a un niño o niña víctima de la explotación sexual infantil como prostituto o prostituta, ni usar otros

términos que circulan socialmente como prostituido, trabajador sexual y prepago. En todas las modalidades de la explotación, es preferible hablar de ellos como explotado o explotada sexualmente. (p. 16).

En la presente publicación se adhiere la definición de ESCNNA que señala que se trata de “todo tipo de actividad en que una persona usa el cuerpo de un niño, niña o adolescente para sacar ventaja o provecho de carácter sexual y/o económico basándose en una relación de poder, considerándose explotador tanto aquel que intermedia u ofrece la posibilidad de la relación a un tercero, como al que mantiene la misma con el niño, niña y adolescente, no importando si la relación es frecuente, ocasional o permanente” (Marco para la Acción Contra la Explotación Sexual Comercial de Niñas, Niños y Adolescentes, 2000). Se incluyen dentro de la categoría de ESCNNA, las relaciones sexuales remuneradas, la producción, distribución y consumo de pornografía infantil, el turismo sexual, y la venta y trata de niños con fines sexuales.

## **Caracterización de la situación en Chile**

En el año 1991, a través de una iniciativa de la UNICEF y el Servicio Nacional de Menores (SENAME), se realiza un estudio donde se estima que la magnitud de esta situación alcanzaría a 4.200 niños/as a nivel nacional (Musalem, 2001), a partir de registros sobre una atención anual de 535 niños/as en diferentes programas existentes en el país (SENAME, 2006).

En el año 2003, el SENAME realiza una investigación cuali-cuantitativa, estimando una cifra nacional de 3.719 niños, niñas y adolescentes involucrados en explotación sexual (SENAME, 2004a). De acuerdo a la muestra, más de la mitad de los entrevistados se ubicó en el tramo entre los 16 y 18 años, con un promedio de inicio de la actividad ubicada entre los 12 y 13 años.

Respecto de su vida familiar, la gran mayoría vive con sus familias (un 68%), rompiendo el mito y el estigma de que la gran mayoría de estos NNA viven en la calle. Además, muestra que la relación con las familias es intrincada y compleja, ya que conoce, ignora y prefiere no saber de dónde provienen los recursos que los niños y niñas aportan. Otro hallazgo es el valor que las familias otorgan al hecho de obtener dinero de manera independiente.

En agosto del año 2004, se publica el *Estudio sobre la situación de niños, niñas y adolescentes en peores formas de trabajo infantil: una aproximación cualitativa* (SENAME, 2004b). De los resultados obtenidos para el grupo de NNA en situación de explotación sexual comercial (dado que ésta es considerada una forma de trabajo intolerable), se destaca la relación de los niños/as con sus familias, donde se distinguió el “desarraigo familiar” caracterizado por la inestabilidad del lugar de residencia, historias de separaciones aumentando el distanciamiento entre sus miembros, dificultad para estrechar lazos producto de la incapacidad para generar un espacio de constancia, entre otros. Este desarraigo reducía las posibilidades de satisfacción de las necesidades de los NNA.

En las descripciones que los niños/as hacen de su trayectoria de vida, el estudio encontró que un hecho crucial para la incorporación en la ESC infantil fue la expulsión del hogar producto de precariedad en el cumplimiento de las funciones económicas y afectivas, incluso con presencia de maltrato activo y pasivo. Además, el inicio de la explotación sexual coincide con la deserción escolar, alrededor de los 12 ó 13 años.

## **Fundamentación: El por qué de un modelo de intervención psicoterapéutica**

El trabajo psicoterapéutico iniciado por el Proyecto Aura desde diciembre de 2002 y desarrollada hasta la fecha, ha permitido configurar un modelo psicoterapéutico individual específico para el abordaje de los traumatismos<sup>2</sup> de los cuales son víctimas estos NNA.

La creación y readecuación de objetivos y formas de intervención ha sido resultado de la escasa o más bien nula bibliografía existente respecto del abordaje psicoterapéutico de NNA en esta vulneración. Hace algunos años atrás, los estudios apuntaban a la visibilización de la temática a través de estudios que pudiesen dar cuenta de la magnitud del fenómeno en las distintas regiones del mundo, de modo de tipificarlo y relevarlo como problemática de vulneración de los derechos de los niños y niñas. Además,

---

2 Traumatismos, trauma psíquico y daño psicológico. Estos tres conceptos se utilizan indistintamente en la presente publicación. Se adhiere al concepto de Capella (2009) que señala que un trauma es un evento que viola o causa alteración en las creencias centrales de una persona sobre sí mismo, el mundo y otros, y que causa gran angustia, en tanto es un acontecimiento vital que sobrepasa las capacidades del sujeto de afrontarlo adecuadamente.

apuntaban a evaluar las acciones llevadas a cabo por los Estados, tales como la elaboración e implementación de políticas públicas para la protección de la infancia que favorecieran su erradicación y la atención oportuna y especializada para las víctimas.

Posteriormente, los estudios y publicaciones han apuntado a la caracterización de la ESCNNA en términos culturales y sociales, como lo son la estructura de poder machista, el modelo mercantilista, la desigualdad social y la falta de oportunidades (IIN, 2003; OIT/IPEC, 2001), la visión adultocéntrica de la infancia (Save The Children, 2006), entre otros, dándose paso luego a la identificación de trastornos en la estructura familiar, tendencia al aislamiento social, abuso de poder e historia de violencia en cualquiera de sus formas dentro de la familia (Castro & Chaves, 2002) y a características personales de los NNA que se involucran en ESC, como el consumo de alcohol y drogas, deserción escolar o baja escolaridad, y posible historia de abuso sexual en la infancia (OIT/IPEC, 2001). Hoy se cuenta con una abundante literatura relacionada a estos factores de riesgo psicosocial y factores mantenedores.

Respecto de las intervenciones descritas especializadas para este grupo, las sistematizaciones respecto de buenas prácticas de las experiencias de trabajo de otros equipos trabajando en la temática en Sudamérica y el Caribe, señalan mayormente el abordaje psicosocial ligado a objetivos de interrupción de la ESCNNA, reinserción social y/o laboral, e incorporación de prácticas de autocuidado en salud sexual, como las grandes áreas o focos de la intervención. En los últimos años han aparecido publicaciones tendientes a incorporar los componentes vivenciales de los traumas asociados a la ESC, como también a incorporar esbozos sobre los modelos de intervención psicoterapéuticos para la resignificación<sup>3</sup> del daño<sup>4</sup> asociado.

---

3 Desde el modelo narrativo, significación (SENAME, 2008) es el "acto de dotar de sentido una experiencia bajo la organización y estructura de un relato, que puede ser llamado espontáneo, no obstante, mediatizado por la complejidad de concomitantes sociales, políticos, culturales, económicos, entre otros" (p. 106). De esta forma, resignificación alude al proceso de "desconstrucción de un relato con sentido, pero que habilita al NNA lograr un entendimiento de sí, de los demás y de sus problemas. Desde ahí se orienta a fomentar un relato más liberador y menos saturado" (p. 106).

4 A partir del trauma vivenciado, se entenderá por daño emocional, a toda la constelación de manifestaciones y/o alteraciones en el desarrollo biopsicosocial, que se den a partir del/los evento/s traumático/s.

En Chile, distintas instituciones colaboradoras del SENAME que han asumido la difícil labor de abrir caminos hacia la protección y reparación del daño asociado a las víctimas de ESCNNA, ejecutando proyectos de intervención especializada en la temática, se han esforzado por levantar publicaciones tendientes a avanzar en la construcción de modelos de intervención integral, dando cuenta tanto de testimonios de la complejidad del daño que viven estos niños y niñas, como también de las buenas prácticas para su abordaje. "Los Secretos del Eclipse" (Centro Antú - ONG PAICABÍ, 2004-2005) y la publicación del libro "Ya no tengo nada que esconder" (Araya, Almendras, Ramírez, Vásquez & Magun, 2006) por la ONG Raíces, pioneros en Chile en la temática, sistematizan y da cuenta, ya no sólo de la caracterización de la población atendida, sino que de un modelo de intervención específico con énfasis integral, donde se relevan distintos momentos en el abordaje para la reparación del daño asociado. Asimismo, la Corporación Opción (Equipo ESCI Iquique, 2007), sistematiza y publica la experiencia de trabajo con víctimas en Iquique desde un enfoque de género da cuenta sobre modelo de intervención reparatoria utilizado.

Todos estos esfuerzos han contribuido al desarrollo de modelos de intervención integrales, donde se concibe que el éxito de la intervención solo podrá ser posible en la medida que se conjuguen aspectos *reparatorios*, siendo éstos los de mayor énfasis, considerando los daños en las distintas esferas del desarrollo y la necesidad de restituir derechos vulnerados; aspectos *proteccionales*, asegurando por ejemplo el acceso a educación y salud, o a centros residenciales cuando es requerido; y finalmente *promocionales*, ligados a la potenciación de recursos y habilidades, estilos de vida saludables, fomento de la participación y vida independiente en aquellos casos donde no se cuenta con redes de protectoras a nivel familiar.

Barudy y Dantagnan (2005) refieren que el tratamiento especializado para víctimas de agresiones sexuales presenta una triple finalidad:

- Contribuir a la reparación del daño traumático (físico, psicológico y social) provocado por los diferentes malos tratos, así como a la reparación de sus consecuencias en el ámbito de sus procesos de aprendizaje y de desarrollo.
- Prevenir y contrarrestar el daño iatrogénico de las intervenciones de protecciones tardías o inadecuadas, tanto en el ámbito administrativo como judicial.



- Facilitar y potenciar las capacidades de resiliencia de los niños (p. 37).

El modelo psicoterapéutico individual que se propone a continuación, se nutre preferentemente de la bibliografía existente sobre psicoterapia para niños víctimas de malos tratos y agresiones sexuales. Ello por varias razones:

La ESCNNA es una forma de agresión sexual –incluso puede decirse que constituye una de las más aberrantes formas de agresión sexual–, donde se evidencian los mismos componentes descritos para el abuso/agresión sexual infantil (ASI), como el abuso de poder de un adulto sobre un niño, la incorporación de prácticas sexuales inadecuadas para la edad del niño/a, entre otras, pero que, además, de acuerdo a la experiencia de intervención, se le suman otros componentes de mayor vulneración. La percepción de intercambio que presenta el NNA víctima de ESC respecto de sus conductas sexuales, la sensación de que extraen beneficios, la promesa de una retribución económica para chantajearlos y extorsionarlos, la desvirtuación de futuras relaciones laborales y comerciales, son aspectos que difieren de lo que podría darse en una situación de abuso sexual, que complejizan el fenómeno y le otorgan mayor desprotección y vulneración de derechos. Por ello puede entenderse que se presenta mayor daño emocional en las víctimas, quienes además cargan con el juicio social que los culpabiliza y estigmatiza, a diferencia de las víctimas de ASI que, hoy por hoy, están siendo cada día más comprendidas, protegidas y desculpabilizadas.

En el entendido que los malos tratos a la infancia son experiencias traumáticas, la vivencia traumática de los NNA víctimas de ESC presenta características similares a las vivencias descritas para los NNA víctimas de malos tratos, específicamente de ASI con algunas variaciones o énfasis distintos, que serán revisados más adelante. Los modelos explicativos de Finkelhor y Browne (1985), Barudy (1998), entre otros, sobre el trauma vivenciado por los NNA víctimas de agresión sexual, constituyen la base de entendimiento de las consecuencias de la ESC.

De acuerdo a la literatura sobre sexualización traumática descrita, la ESCNNA (descrita como prostitución infantil) es entendida como una de las consecuencias más extremas de una sexualidad escindida y traumatizada, donde se ha producido una resocialización de ésta a partir de una agresión sexual que no ha sido resignificada, y que muchas veces no ha sido develada

previamente. En la investigación cualitativa realizada con víctimas de ESCNNA, Liberona (2007) señala que el abuso sexual vivido en la infancia aparece como uno de los incidentes biográficos negativos más relevantes de la historia de vida de estas adolescentes, evento del cual refieren no poder olvidarse, y explican cómo éste ejerce su influencia en el proceso de construcción de sí mismas.

## **Modelo psicoterapéutico individual**

### **Primera Etapa: Vínculo, psicodiagnóstico y objetivos terapéuticos**

Como ya es bien sabido, todo proceso psicoterapéutico es posible en la medida que se establezca un adecuado vínculo y/o alianza entre el paciente y el terapeuta (Corbella & Botella, 2003; Hintikka, Laukkanen, Marttunen & Lehtonen, 2006; Thompson, Bender, Lantry & Flynn, 2007), resultando ser un aspecto determinante en la eficacia de ésta.

En la terapia de reparación para víctimas de abuso sexual, Llanos y Sinclair (2001) plantean algunas características necesarias para un contexto terapéutico seguro y confiable. Estas son el *establecimiento de una relación no abusiva*, considerando que puede replicarse dinámicas de victimización en el NNA al encontrarse en una relación de asimetría de poder; y la *visibilización de la persona*, sin perder de vista que más allá de la agresión sexual de la que fue víctima, presenta características de personalidad, nivel de funcionamiento, estilos de vida y efectos de abuso que se requieren conocer. Al respecto, Barudy y Dantagnan (2005) refieren que el vínculo de confianza que se establece con un NNA requiere que éste sienta que realmente se interesan en él como una persona singular, más allá de sus problemas y comportamientos, y que se les quiere y se les tiene confianza en sus recursos y capacidades. La *explicitación de un encuadre terapéutico como protector* y la *flexibilidad terapéutica* (Ibaceta, 2007; Llanos & Sinclair, 2001) se describen como características requeridas en la construcción de un contexto terapéutico específico para las víctimas de agresiones sexuales que, en conjunto con las demás, constituyen no sólo los puntos de partida para asegurar el paso al proceso psicoterapéutico propiamente tal, sino que

pueden concebirse como requisitos a lo largo de todo el proceso de intervención.

El objetivo central de esta primera etapa, será el establecimiento de una relación de confianza y seguridad, lo que permitirá la disminución de ansiedad presente en la gran mayoría de los NNA que se enfrentan a la psicoterapia. Si bien tanto la literatura como la experiencia clínica señalan que no es recomendable apurar la develación de los eventos traumáticos, en esta etapa es necesario explicitar los objetivos terapéuticos y anticiparle al NNA qué se abordará en las futuras sesiones, de modo que sea capaz de visualizar el camino de las intervenciones. También puede ser útil explicitarle que se respetarán sus tiempos y silencios, y en algunas ocasiones explicarle las razones de su ingreso al programa. Esto puede ser especialmente útil en algunos casos donde los NNA no han podido contar con ninguna persona a quien poder confiarle sus vivencias, manteniendo así las dinámicas de disociación, por lo que asegurarles que contarán con la posibilidad de hablar de aquellos temas no hablados, puede desde ya, constituir un diálogo tranquilizador y sanador para los NNA. Algunos autores plantean que cuando el terapeuta evita hablar de lo ocurrido, éste puede coludirse con la ley del silencio e inadvertidamente hacer sentir al NNA que lo vivido es tan vergonzoso y espantoso que es mejor callarlo (Mandell & Damon, 1989; Karp & Butler, 1996 en Martínez, 2001).

En esta misma etapa se profundiza el diagnóstico<sup>5</sup> a través de la aplicación de técnicas psicodiagnósticas que faciliten la construcción de un ambiente confiable y amigable para el NNA tales como las pruebas gráficas proyectivas, por ejemplo, el Test del Dibujo de la Familia, el Test de la persona bajo la lluvia, el Test El árbol, entre otros. Capella et al. (2003) apoyan la utilización psicodiagnóstica de este tipo de pruebas para acceder al mundo psíquico y conflictivas presentes en los NNA abusados sexualmente. La experiencia de intervención con víctimas de ESCNNA de la ONG Raíces, ha utilizado largamente el Test El árbol, pues a causa de su fácil y rápida aplicación, y de sus instrucciones

---

5 Para el ingreso al proyecto Aura se debe contar con la confirmación del diagnóstico de ESCNNA. Además, la gran mayoría de los NNA atendidos en el Proyecto Aura, han sido derivados por alguna institución de la Red SENAME, policías, fiscalía o tribunales de familia. Estos organismos aportan información para la construcción del diagnóstico inicial, permitiendo al equipo acceder a informes previos de la vida personal y familiar del NNA, evitando así la revictimización que se da lugar toda vez que se pregunta una y otra vez a un NNA sobre aspectos de su historia personal.

simples, los niños y niñas no experimentan angustia durante la aplicación, pudiendo ser realizado por todos, sin límite de edad, y permitiendo así obtener una aproximación de rasgos generales de personalidad, formas de reaccionar en distintos ambientes, entre otras (Araya, Almendras, Ramírez, Vásquez & Magun, 2006). Asimismo, estudios (Pool, 2006) basados en la utilización del Test de la Persona Bajo la Lluvia en el diagnóstico de niños y niñas víctimas de agresiones sexuales, han aportado con indicadores posibles de asociarse a las dinámicas traumatogénicas descritas por Finkelhor y Browne (1985).

Otras técnicas psicodiagnósticas no invasivas ligadas al juego, son útiles con niños y niñas en etapa escolar, si bien con las y los adolescentes involucradas en ESC la experiencia clínica ha constatado que debido a la "carencia de experiencias de trato como infante" y lo doloroso de sus vivencias, acceden positivamente a técnicas lúdicas de intervención.

Esta etapa culmina con la elaboración de un diagnóstico preliminar y la co-construcción de objetivos terapéuticos. La experiencia clínica de trabajo en Proyecto Aura señala que sólo se logrará una apreciación clínica preliminar, y que durante el proceso psicoterapéutico, continuarán "apareciendo" nuevos elementos diagnósticos a considerar, dadas las historias de grave vulneración de las que han sido víctimas.

De esta forma, el objetivo general<sup>6</sup> de la psicoterapia será lograr la resignificación e integración de los eventos traumáticos a través de la flexibilización y reorganización de estructuras cognitivas y afectivas en donde se encuentran los daños, considerando las características propias de la edad y género, e integrando y potenciando los recursos resilientes, habilidades y/o fortalezas del NNA ligadas a las áreas libres de daño.

De aquí se desprenden objetivos más específicos, que en la mayoría de los casos apuntan a lograr el contacto con sus emociones; lograr la develación o entrega de información relevante respecto de su situación de ESC y de las situaciones de agresión sexual y/o maltrato de las que pudo ser víctima previamente a la explotación; lograr la expresión de emociones y creencias asociadas a la ESC y a otros eventos dolorosos de su historia de vida; lograr verse como víctima (reelaboración y resignificación); y favorecer la integración de las experiencias de ESC y de agresiones y negligencias previas, logrando verse como sobreviviente.

---

6 El objetivo general que se expone, fue elaborado por el equipo de psicólogas de Proyecto Aura para la propuesta de trabajo para el trienio 2008-2011.

## **Segunda Etapa: Resignificación del Trauma asociado a la Explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes**

Algunos autores (Barudy & Dantagnan, 2005; Ibaceta, 2007; Llanos y Sinclair, 2001) han diseñado fases dentro del proceso psicoterapéutico tanto con niños/as como con adultos/as que han vivido agresiones sexuales en la infancia, que han sido tomadas como referencia en la conceptualización del proceso psicoterapéutico individual de resignificación del trauma asociado a víctimas de ESCNNA que se expone a continuación. Las fases que se describen y sugieren para esta etapa, son resultado de la experiencia clínica sumada a las orientaciones que la literatura con víctimas de agresiones sexuales ha valiosamente aportado. Al mismo tiempo que se describen estas fases, se expondrán las dinámicas psicológicas mayormente presentes en los niños y las niñas víctimas de ESC.

### **A. Fase de autoobservación**

Esta fase denominada de autoobservación dice relación con que el NNA tenga la posibilidad de tomar contacto consigo mismo y con su contexto actual de vida, a través del reconocimiento de sí mismo, de sus características y habilidades, más allá de su posición de víctima de ESC. En estas sesiones se privilegia el diálogo y técnicas como el dibujo, la arcilla, y el collage donde el NNA pueda colocar y mostrar lo que percibe de sí mismo y de su entorno actual, abriéndose el diálogo hacia su contexto tanto escolar como familiar, donde pueda de manera más bien descriptiva iniciar este proceso psicoterapéutico. La experiencia clínica con estos NNA señala que es un buen comienzo poder situarlos/as en la visualización del presente, intentando responder preliminarmente las preguntas de ¿quién soy y cuáles son mis características?, ¿cuál es mi familia? o ¿cuál es mi relación con la escuela?, otorgándoles seguridad y estructura, al mismo tiempo que comienza a "aprender" el modo de trabajo psicoterapéutico que se llevará a cabo durante todo el proceso.

La técnica de la identificación con un animal y la utilización de dibujos y/o miniaturas de éste, permite al NNA una interacción más lúdica y la facilitación del reconocimiento de características personales, las interacciones con su entorno y los sentimientos y emociones actuales.

El indagar sobre sus interacciones en las distintas esferas de su vida (escuela, vecindario, amistades, familia extensa, etc.) permite visualizar aquellas áreas libres de daño y sus recursos, que más tarde serán reforzados y puestos a disposición de la terapia. Al respecto, Dolan (1997 citada en Del Pozo & Vaisman, 1998) refiere que ningún problema ocurre todo el tiempo, y que aquellos espacios de la vida en que el problema no se presenta, son recursos que ayudan a la superación de la problemática. De la misma forma, el enfoque narrativo (SENAME, 2008) propone rastrear e identificar en la historia de las personas aquellos aspectos de sus vivencias que no se ajustan a la versión dominante y que, en tanto noticia de diferencias o excepciones, pueden alentar y construir versiones alternativas sobre sí mismas y sus relaciones.

Con adolescentes, el diálogo hacia espacios más introspectivos puede ayudarse de preguntas como "¿en pocas palabras, qué dirías de ti mismo... de tu vida?", lo que permite obtener una visión global de la percepción que tiene de su vida como también de sí mismo/a, y de qué aspectos integra y/o considera relevantes o pertinentes de expresar. Cabe señalar que la gran mayoría de los NNA presenta una percepción negativa de sí mismo/a, siendo capaz de reconocer más fácilmente aspectos desfavorables que características positivas e intereses. En el estudio de adolescentes mujeres involucradas en ESC, Liberona (2007) señala que éstas se encuentran en una etapa de indefinición de sí mismas, presentan una visión negativa de su vida pasada, e indefinición de la propia familia.

Esta fase continúa con la identificación y reconocimiento de emociones de modo general, donde comenzarán a distinguir las distintas emociones existentes, si las ha sentido y cuándo las ha sentido. Para ello pueden utilizarse fotografías, muñecos y material de apoyo elaborado para este fin donde se muestre la expresión facial de cada una de las emociones, y se pueda dialogar sobre los eventos que producen tales emociones y/o sentimientos, haciendo puente con sus propias vivencias. De esta forma se hace un trabajo paulatino hacia la historia personal del NNA, su dinámica intrapsíquica y sus emociones ligadas a la ESC, llegando a que pueda expresar los acontecimientos vitales de vulneración de los que ha sido víctima.

## **B. Fase de elaboración**

Habiendo identificado y reconocido emociones en su historia personal, esta fase se centra principalmente en la elaboración de los sentimientos asociados a la vivencia de ESC y a la elaboración

de los sentimientos asociados a la negligencia familiar.

Distintos autores (Barudy, 1998; Barudy & Dantagnan, 2005; Del Pozo & Vaisman, 1998; Ibaceta, 2007; Llanos y Sinclair, 2001) coinciden en que una etapa crucial del proceso psicoterapéutico en individuos víctimas de agresiones sexuales está ligada a la exploración, contención, y elaboración de los sentimientos y emociones ligadas al trauma.

Como ya se ha dicho (Centro Antú - ONG PAICABÍ, 2004, 2005; Cotterill & Delaney, 1999; Liberona, 2007; OIT/IPEC, 2001), la gran mayoría de los NNA que se involucran en la explotación sexual comercial, han vivido más tempranamente episodios de abuso sexual intrafamiliar que no han sido elaborados adecuadamente, y en muchas ocasiones tampoco han sido develados, siéndolo por primera vez durante este proceso psicoterapéutico.

Cotterill & Delaney (1999) describen metafóricamente el hecho de haber sido víctima de ASI previo a la ESC, señalando que al igual que un bote con un agujero que se encuentra al fondo de un río, los NNA víctimas de ESC presentan este "agujero" o "punto" de vulnerabilidad que los lleva a encontrarse en lo más profundo del río. La psicoterapia se homologaría a la posibilidad de reparar el agujero, lo cual es posible sólo en la medida en que se logre reflotar el bote. Esto es, se aseguran acciones proteccionales previas al inicio de la psicoterapia para sacar al NNA de la situación de explotación en la que se encuentra, y realizando, además, acciones tendientes a drenar el río, es decir, a ampliar la mirada hacia los factores contextuales que permiten y mantienen la ESCNNA.

El modelo traumatogénico de las agresiones sexuales infantiles de Finkelhor y Browne (1985) propone la convergencia de cuatro factores o dinámicas traumatogénicas a la base de la experiencia traumática, que no son exclusivas para las agresiones sexuales, pero cuya conjugación hace único y diferente el trauma asociado a las vivencias de agresión sexual, a diferencia de otros traumas. Conforme la ESCNNA es una agresión sexual severa, estas dinámicas se encuentran presentes fuertemente en sus víctimas, con determinadas características específicas para esta población haciendo muy singular la vivencia de ESC respecto de otras vivencias de agresión sexual<sup>7</sup>. De modo de analizar el impacto emocional y la propuesta psicoterapéutica, se utilizarán como guía estas categorías, ligadas a las emociones más comúnmente presentadas.

---

7 Cabe señalar que en esta publicación no es menester profundizar en la conceptualización de cada una de las dinámicas traumatogénicas, sino que mostrar como éstas operan y se expresan en los NNA víctimas de ESC, al mismo tiempo que se exponen algunos enfoques y técnicas para su abordaje.

## Sexualización Traumática

Las víctimas de ESCNNA han desarrollado su sexualidad de un modo muy adverso e inapropiado, en tanto ha ocurrido un aprendizaje de la sexualidad disociado de la afectividad y con elementos que no se corresponden a su etapa evolutiva. Dado que la mayoría han sido abusados/as previamente, han sido muchos los perpetradores tanto intrafamiliares como extrafamiliares que les han solicitado y reforzado la ejecución de conductas sexuales inapropiadas para su edad, incorporando un rol adulto (lo que Barudy llamó resocialización secundaria) y sexualizando los vínculos que establece con su entorno.

Esta iniciación absolutamente invasiva, donde los sentimientos del NNA no importan, instala un circuito de cosificación de la sexualidad o del cuerpo (Araya et al., 2006; Ibaceta, 2007) reforzando la disociación.

Barudy (1998) señala que se suma, además, el intento constante del abusador de excitar sexualmente a su víctima, lo que explica la búsqueda compulsiva de estos niños/as a contactos sexuales y el fenómeno de sexualización traumática, que se expresa en diversas conductas que el niño/a muestra: seducción, agresividad sexual, masturbación compulsiva, juegos sexuales, promiscuidad sexual, trastornos de la identidad sexual, comercio sexual infantil, pareja abusadora.

En la experiencia clínica muchos de estos NNA se muestran altamente seductores en su modo de actuar, como si tuvieran que estar constantemente seduciendo al otro para ser aceptado y/o escuchado. El daño también se aprecia en su forma "ganancial" o de "intercambio" que manifiestan ante pequeñas solicitudes realizadas por otros. Araya et al. (2006) confirman esta misma forma de relacionarse mostrada por algunos NNA a partir de la experiencia clínica de ONG Raíces, refiriendo que "establecen relaciones manipuladoras y seductoras (y en algunos casos erotizadas) para lograr sus objetivos. Actitudes que se han reforzado en las relaciones de negociación y que han aprendido con los clientes" (p. 55).

La disociación se aprecia principalmente en la narración que hacen de las agresiones sexuales tanto intrafamiliares previas o las propias de la explotación. Esto se considera en las etapas iniciales de la terapia, como un mecanismo adaptativo para evitar el dolor que significaría contactarse con todas las emociones de



asco, indefensión, rabia, miedo, vergüenza y culpa sufridas.

Araya y sus colaboradores (2006) dan cuenta de la disociación vivenciada en la esfera de la sexualidad en narraciones como:

*"A mí el viejo nunca me hizo nada, solo me tocó, pero a mis amigas les hizo de todo", "yo me metía con viejos porque tenía que llegar con plata para mi mamá, pero siempre me las rebusqué por las mías (...) Un día, en la población, una loca que conozco me invitó a irme a trabajar pal'sur. Me dijo que era para ir a un restorán a sacarle copete a los viejos, y como yo era buena pal'copete, seguro que me iba a ir bien y que pagaban bien. Llegué allá a trabajar a un cabaret".*

Al avanzar la psicoterapia es necesario mostrar esta disociación, de modo que puedan comenzar a reconocer y aceptar aquellos sentimientos dolorosos, como también mostrarles que esta separación con sus afectos les permitió sobrevivir a tanto dolor.

Una joven de 17 años, que ya no se encontraba en explotación sexual comercial en espacios públicos hace algunos años, pero que mantenía una relación de pareja abusiva con un adulto, y que presentaba altos recursos cognitivos para narrar y reflexionar sobre su propia vida, señaló en algún momento de la terapia: "yo no sé por qué me dejaba abusar... dejaba que los hombres abusaran de mí, no sé como podía dejar que esto sucediera", aludiendo precisamente a la disociación que presentaba. El diálogo terapéutico que se sucedió en esa sesión estuvo ligado a mostrarle y explicarle el funcionamiento de este mecanismo de defensa, ilustrándoles todas aquellas acciones que ella misma realizaba para mantener sus afectos disociados, y que hoy ya no tenía que realizar, pudiendo hacer en cambio la reflexión descrita.

Respecto de su cuerpo, la mayoría presenta una imagen corporal negativa y/o distorsionada, siéndoles muy difícil expresar partes corporales de sí mismos que les agraden, lo que obviamente está ligado a las experiencias traumáticas vividas. En etapas más avanzadas de la terapia algunos NNA develan fuertes sentimientos de asco y rechazo a su propio cuerpo, como también algunos son capaces de reconocer que experimentaron placer en muchos contactos sexuales. Esta develación ocurre en una etapa avanzada de la terapia y no en todos los casos, ya que hacerlo

requiere sobrepasar, al menos por un momento, la vergüenza y la culpa vivenciada. Muchas veces la culpa está estrechamente ligada a la experimentación de placer por parte del NNA.

El trabajo psicoterapéutico ligado al asco e imagen corporal negativa, se ha realizado a través de técnicas de imaginación y de relajación, donde el NNA pueda poco a poco tomar contacto con su cuerpo de una manera diferente a la vivenciada hasta ahora, donde pueda además tener la percepción de control sobre éste. Además se han utilizado técnicas de trabajo con papelógrafos donde se trabaje sobre su propia silueta hacia el reconocimiento de partes de su cuerpo que le agraden, como en la búsqueda de vivencias no abusivas de contacto corporal con personas significativas y protectoras. Respecto del placer, el diálogo apoyado con material alusivo a las áreas fisiológicas de placer, educando en la imposibilidad de no sentir placer cuando estas zonas son estimuladas, ha permitido el alivio para muchos NNA que además habían incorporado creencias erróneas acerca de sí mismos/as, como, por ejemplo, que son "calientes" o que "les gustaba" ser abusados sexualmente.

Finalmente, la pérdida o inadecuación de los límites corporales también constituye una manifestación de la sexualización traumática que viven. En algunos NNA se observa la incapacidad de adecuarse a las normas sociales asociadas a la moral y respeto por el cuerpo de sí mismo y de otros.



## Estigmatización, culpa y vergüenza

La vivencia de estigmatización se observa claramente en las víctimas de agresiones sexuales (Barudy, 1998; Barudy & Dantagnan, 2005; Finkelhor & Browne, 1985).

Liberona (2007) señala que las adolescentes involucradas en ESC reconocen implicancias del involucramiento en ESC en su vida actual, ligado a lo que han tenido que vivir posteriormente a las situaciones de comercio sexual. El estigma social, la vergüenza y el autodesprecio aparecen como dos de las formas descritas por las adolescentes de lo que ha significado ser víctima de ESC, que se aprecia en frases como *"mi pareja supo y me lo saca en cara y todo..."*, *"porque todos siempre miran para atrás, lo que yo hice antes, siempre que me mando 'cantás' me sacan todo en cara"*, aludiendo a como son tratadas por su entorno más inmediato; y *"no sé por qué llegué a hacer eso ¿ve o no?... la vergüenza... si a mí nunca me enseñaron así, eso no más"*, donde la joven alude al juicio personal que hace de sí misma, reconociendo sentimientos de vergüenza, pero donde queda claramente explicitada también la culpa.

Las víctimas de ESC cargan con una doble estigmatización en comparación con las víctimas de ASI intrafamiliar, dado que se ven expuestas a la estigmatización tanto en su entorno privado como en los espacios públicos, recibiendo juicio social y condena por la comunidad en general. Muchos NNA beneficiarios/as cuentan sobre el trato recibido por los operadores de los distintos organismos que deberían velar por su protección, ya sean policías, instituciones de justicia y de salud, por nombrar donde más ocurre esta discriminación y estigmatización.

La vivencia se expresa en una sensación de estar marcado por su historia personal, pero que además esta "marca" es visible ante los ojos del resto, como si "se les notara" cuál ha sido su pasado y sus comportamientos. Ligado a esto, puede aparecer la percepción de sentirse sucios/as tanto simbólica como físicamente, lo que se observa en algunos casos por el pobre aseo personal, conductas autodestructivas, entre otros.

El sentimiento de culpa es claramente el impacto psicológico más fuerte ligado a la estigmatización, ya que desde niños han crecido con la idea que son ellos los responsables de los malos tratos y de las agresiones sexuales intrafamiliares, lo que más tarde se confirma con la sensación de pseudocontrol que creen tener al involucrase en la explotación sexual.

El trabajo psicoterapéutico realizado para derribar estas creencias tan fuertemente arraigadas está orientado a mostrarle su posición de niño o niña en comparación con los adultos perpetradores con quienes ha tenido contacto, mostrándole la incapacidad en ellos/as para detener los actos abusivos, como también mostrarle la responsabilidad que les cabe a los adultos de negarse a tener contactos sexuales con personas menores de edad.

La gran mayoría de los NNA víctimas de ESC han incorporado una idea adultizada de sí mismos/as, lo que les impide verse como NNA. De esta forma, el objetivo será que logren una mirada más realista de sí mismos/as, a través de técnicas de dibujo, imaginación y observación de otros niños, de modo que comienzan a desculpabilizarse de las vulneraciones vivenciadas, desde la óptica de la etapa evolutiva en la que se encontraban cuando fueron víctimas de ASI y ESC.

La adquisición de bienes materiales y/o dinero y la sensación de pseudocontrol, hacen que se refuerce la culpa y la vergüenza. El equipo ESCI Iquique (2007) refiere que “las niñas atendidas no se sienten víctimas, en cuanto se atribuyen la responsabilidad de la ESC, explicando su involucración en la misma como un momento en el que ellas tomaron la decisión sin ser obligadas por nadie” (p. 54). Liberona (2007) señala en su estudio que las adolescentes manifiestan distintos estilos atribucionales para su involucramiento en la ESC, donde ninguno prevalece por sobre otro, tales como la influencia de los pares, directamente por la familia, como profecía autorrealizatoria y como decisión personal con finalidad económica.

Todas estas cogniciones arraigadas se encuentran a la base de los sentimientos de culpa y vergüenza, donde la tarea terapéutica será nuevamente mostrarles su posición de indefensión, como también promover la comprensión sobre que nunca se trató de un intercambio justo entre las partes.

## **Indefensión**

La indefensión observada en las víctimas de ESC está “impresa” en ellos/as cada vez que sus cuerpos son invadidos repetidamente, siendo contravenidos persistentemente su propia voluntad, deseos y sentimientos de autoeficacia. Por esta razón, además

de la disociación descrita en la sexualización traumática, puede explicarse la mantención de NNA en la explotación sexual, dada la pérdida de límites corporales y de su sentido de control sobre su propio cuerpo y sobre su vida.

Potenciar y reforzar aquellas áreas libres de daño diagnosticadas al comienzo, como la promoción y adquisición de nuevos aprendizajes permitirán el descubrimiento de habilidades personales, elevar su autoestima y autoeficacia. El apoyo de la psicoterapia con otras actividades de expresión plástica, musical, corporal o deportes han resultado ser beneficiosas en esta área.

Esta indefensión también se expresa en muchas adolescentes que se involucran sentimentalmente con adultos explotadores, revictimizándose y permitiendo que otro tome el poder sobre sus vidas y decisiones.

## **Traición, pérdida y rabia**

La traición también ha sido conceptualizada como una de las dinámicas traumatogénicas presentes en el modelo propuesto por Finkelhor y Browne (1985), que Barudy & Dantagnan (2005) la conceptualiza como sentimiento de pérdida. Ambas referidas al sentimiento que afecta a los NNA luego de tomar conciencia que quienes debían haberle protegido y cuidado, les han dado malos tratos y causado sufrimiento.

Dado que la historia de vida de la gran mayoría de los niños y niñas atendidos está caracterizada por malos tratos en cualquiera de sus formas, es común encontrarse con estas vivencias, las que son descritas a través de sentimientos de rabia hacia sus progenitores y/o adultos significativos, como también a través de la rabia hacia sí mismos y la consecuente culpa.

Este es un ámbito de arduo trabajo psicoterapéutico, ya que muchos NNA que logran superar las otras áreas dañadas descritas, se mantienen atados al dolor que les significó la traición por sus referentes afectivos. El objetivo específico a abordar dice relación con lograr un distanciamiento afectivo de sus figuras paternas y/o significativas que les permita "observarlos" de una manera realista, con virtudes y defectos, y desde ahí entender sus conductas negligentes.

Tanto la rabia como la soledad experimentada y la necesidad afectiva requerida, se expresan y traducen en sentimientos ambivalentes hacia

sus figuras significativas, manteniéndose de manera subyacente atadas emocionalmente a éstas (Liberona, 2007).

Con preadolescentes y adolescentes se ha utilizado la elaboración conjunta del genograma de tres generaciones, de modo que puedan visualizar desde dónde sus padres han incorporado la incapacidad para cuidarlos/as y protegerlos/as, visualizando más allá de su propia historia de vida, integrando la historia de vida de sus padres. También, mediante este procedimiento, es posible observar patrones transmitidos intergeneracionalmente.

Tanto con niños, niñas y adolescentes se ha utilizado la técnica del genograma animado de la familia nuclear, donde a través de miniaturas o recortes de animales, puedan proyectar las características de cada uno de los integrantes de su familia, facilitándose el diálogo desde una postura más distante, e integrando los aspectos más negativos de sus figuras significativas.

### **C. Fase de integración**

Esta última fase de integración se relaciona con los focos terapéuticos que Ibaceta (2007) y Llanos & Sinclair (2001) describen ya avanzada la psicoterapia, lo que en la terapia a víctimas de ESC está ligado principalmente a los siguientes aspectos:

- Reconocer las consecuencias de la ESC y/o del ASI en la vida actual, conectando el pasado con su presente.
- Identificación de las estrategias de supervivencia a la ESC, conectando al NNA con sus propios recursos y capacidades internas que le permitieron enfrentar y superar los problemas asociados.
- Desarrollo y fortalecimiento de las áreas libres de abuso, hacia la construcción y desarrollo de la competencia personal y autovaloración.

En esta fase se integran los avances logrados en la etapa anterior, realizando ejercicios que le permitan unificar su vida en un continuo que integre el pasado, presente y futuro, incorporando aquellos episodios dolorosos escindidos previamente.

De acuerdo a la experiencia clínica, en la mayoría de los casos no se logra llegar a esta fase de integración del proceso psicoterapéutico, dada la alta inestabilidad en la vida de las víctimas, referida a cambios de domicilio, de su situación familiar, embarazos tempranos e hijos pequeños, por nombrar algunas de las dificultades; abandonando la psicoterapia en etapas previas.

Cabe señalar que los NNA logran distintos niveles de integración de los eventos traumáticos de su vida, es decir, puede suceder que integren y resignifiquen con mayor facilidad eventos de abuso sexual y/o de explotación sexual, pero no lo hagan respecto de la negligencia psicoafectiva de sus progenitores, o viceversa.

Con aquellos casos donde se logra llevar a cabo esta fase se han utilizado técnicas narrativas como la elaboración de cartas hacia sus progenitores, cartas testimoniales de sus avances en el proceso, diarios de vida, cuentos sobre su historia de vida, como también elaboración de dibujos o líneas de tiempo donde puedan expresar y visualizar en una producción gráfica lo que ha sido su historia de vida y/o la psicoterapia. Se insta a que identifiquen los cambios en su manera de verse a sí mismos, de los sentimientos predominantes en cada etapa, cómo se encuentran actualmente y cómo se visualizan en el futuro.

Por otra parte, en esta fase las sesiones se orientan a reforzar las áreas libres de daño, y a potenciar los recursos personales con el fin de elevar su autoestima y percepción de autoeficacia.

## **Tercera Etapa: Evaluación y Cierre**

Las últimas sesiones de evaluación de los objetivos terapéuticos y cierre se realizan revisando los objetivos que se plantearon en un inicio con el NNA. También se utiliza una pauta de logros de objetivos terapéuticos, elaborada por las psicólogas del programa, lo que permite orientar el diálogo para obtener la percepción que actualmente tiene el NNA de sí mismo y de su historia de vida, y la percepción del grado de superación de los síntomas y secuelas.

Luego del cierre del proceso, la gran mayoría de los NNA permanece ligado/a al programa por algunos meses más, lo que hace posible monitorear el nivel de funcionalidad adaptativa que presenta.



## Comentarios Finales

La resignificación del daño vivenciado por las víctimas de ESC, no sólo pasa por la posibilidad de realizar un proceso psicoterapéutico, sino que por una intervención que incorpore primordialmente otras dimensiones asociadas a la vida del niño/a. Estas pueden ser su contexto familiar, y la posibilidad de disminuir la exclusión social de la que también han sido víctimas, a través de la reinserción al sistema escolar e inserción al mundo laboral en aquellos adolescentes donde se ha privilegiado el desarrollo de competencias hacia la vida independiente. Si bien en este artículo se fundamentó la necesidad de narrar y describir un modelo psicoterapéutico individual que mitigue el trauma que sufren los NNA víctimas de ESC, se cree que esto sólo será posible en la medida en que se acompañe con acciones en las dimensiones mencionadas, ya que como señalan metafóricamente Cotterill & Delaney (1999) no basta con reparar el agujero de un bote, sino que primeramente hay que reflotarlo, mantenerlo seguro de modo que la corriente no se lo lleve, y realizar acciones para drenar el río.

Cabe señalar que además de la psicoterapia individual descrita, se han implementado otras formas de psicoterapia como lo son la coterapia, la psicoterapia grupal, y la terapia focalizada en el vínculo madre-hijo en adolescentes madres. La coterapia se ha utilizado en aquellos casos de alta complejidad dada la rigidización de sus estructuras cognitivas y afectivas, patología psiquiátrica asociada y resistencia o rechazo a entrevistas individuales.

La disminución de la culpa y de la vergüenza ligada a la estigmatización que vivencian se beneficia del contexto que brinda la psicoterapia grupal, donde los NNA pueden darse cuenta que no son los únicos que han vivido estas vulneraciones y que comparten sentimientos comunes con el grupo, pudiendo compartir estrategias de afrontamiento, de resolución de conflictos, además del desarrollo de habilidades sociales, que frecuentemente se encuentran muy empobrecidas dadas sus historias de malos tratos.

Con el propósito de romper con patrones de transmisión transgeneracional y fortalecer competencias hacia el cuidado y la protección, se ha desarrollado paralelamente la psicoterapia focalizada en el vínculo que establecen las adolescentes madres beneficiarias de nuestro programa con sus hijos/as, la que se ha realizado de manera individual y grupal, con distintas técnicas de trabajo con el fin de motivar a las jóvenes.

Se requiere incorporar nuevas formas de abordaje para la intervención en la esfera de la sexualidad y de la corporalidad, la que se ha abordado preferentemente a través de técnicas orientadas a la desculpabilización, además de imaginerías y técnicas de relajación con el fin de lograr un mayor contacto y control sobre su propio cuerpo; sin embargo, se hace necesario introducir prácticas novedosas donde el NNA experimente y desarrolle una nueva relación con su cuerpo, ligadas al deporte y la expresión corporal. En este contexto, la ONG Raíces ha implementado desde el año 2004 un taller de teatro con resultados positivos en esta área, disminuyendo niveles de vergüenza y, de acuerdo a la sistematización realizada de dicha experiencia, permitiendo en los NNA incorporar vivencias de resiliencia, además de potenciar y desarrollar recursos individuales y colectivos como la empatía, creatividad, disciplina y rigurosidad, entre otros.

Finalmente es necesario señalar que el camino hacia la resignificación de los daños asociados a la ESCNNA se ha construido a partir del mismo trabajo psicoterapéutico con las víctimas, y desde ahí se ha aprendido a distinguir aquellas buenas prácticas que hoy permiten diseñar modelos y/o estrategias más apropiadas para su éxito.

Todas las acciones complementarias tendrán un valor sanador en la medida que se establezcan sobre la base de un vínculo seguro y confiable con el NNA, donde los operadores (SENAME, 2008) estén llamados a tener conciencia de las consecuencias de sus intervenciones y no reediten en la relación vincular experiencias traumatizantes de la historia vital del NNA, efectuando un acompañamiento global que permita a ellos y ellas “alcanzar la estatura más alta de la dignidad humana<sup>8</sup>”.

---

8 Palabras de Monseñor Ricardo Ezzati, Arzobispo de Concepción, mayo 2008, en charla a los operadores que trabajan por la infancia vulnerada de La Fundación Social Novo Millennio.



## Referencias

- Araya, D., Almendras, I., Ramírez, A., Vásquez, D. & Magun, A. (2006). *Ya no tengo nada que esconder*. Experiencias de reparación con niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial. Santiago de Chile: ONG Raíces.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Capella, C. (2009). Psicodiagnóstico en niños/as asociado a agresiones sexuales. Clase expositiva, módulo psicodiagnóstico, diplomado en Intervenciones clínicas en abuso sexual infantil y adolescente. Primera versión, 2009, Universidad San Sebastián, Concepción, Chile.
- Capella, C., Contreras, L., Guzmán, L., Miranda, J., Núñez, L. & Vergara, P. (2003). Una Aproximación Clínica a las Producciones Gráficas de Niños (as) Víctimas de Agresión Sexual. *Anales del V Congreso Iberoamericano de Psicología Jurídica*.
- Castro, D. & Chaves, K. (2002). *Explotación sexual comercial y el ciclo intergeneracional de la violencia basada en género: estudios de casos a partir del modelo contextual intergeneracional* [Versión electrónica]. Tesis para optar al grado de licenciatura en psicología de la Universidad de Costa Rica. En: Explotación Sexual Comercial. Documentos de trabajo
- Reflexiones sobre programas de atención a víctimas. San José, Costa Rica, Oficina Internacional del Trabajo, 2003.
- Centro Antú - ONG PAICABÍ (2004-2005). *Los Secretos del Eclipse*. Explotación Sexual Comercial Infantil. Sistematización de la experiencia del centro Antú de la corporación Paicabí. Valparaíso. Extraído 27 julio, 2010 de [http://www.paicabi.cl/documentos/explotacion\\_sexual\\_comercial\\_infantil\\_ong\\_paicabi.pdf](http://www.paicabi.cl/documentos/explotacion_sexual_comercial_infantil_ong_paicabi.pdf)
- Colombo, R. & Beigbeder de Agosta, C. (2003). *Abuso y maltrato infantil. Hora de juego diagnóstica*. Buenos Aires: Sainte Claire Editora.
- Corbella, S. & Botella, L. (2003). La alianza terapéutica: historia, investigación y evaluación. *Anales de Psicología*, 19(2), 205-221.
- Cotterill, C. & Delaney, S. (1999). The Psychosocial Rehabilitation of Children who had been Commercially Sexually Exploited. ECPAT International. Bangkok: Ecpat. Extraído de [http://www.ecpat.net/EI/Publications/Care\\_Protection/Rehab\\_TrainingManual\\_ENG.pdf](http://www.ecpat.net/EI/Publications/Care_Protection/Rehab_TrainingManual_ENG.pdf)
- Declaración del Primer Congreso Mundial contra la Explotación Sexual Comercial Infantil (1996). Estocolmo.
- Del Pozo, M. & Vaisman, K. (1998). Abuso sexual infantil, víctimas y familias. *Terapia Psicológica*, 29(7), 35-40.

- Equipo ESCI Iquique (2007). *Caracterización y sistematización de las experiencias de niños, niñas y adolescentes víctimas de ESCI*. Modelo de Intervención Reparatorio desde una Perspectiva de Género. Extraído 8 de julio, 2010 de [http://www.opcion.cl/documentos/publicaciones/Investigacion\\_ESCI\\_Iquique.pdf](http://www.opcion.cl/documentos/publicaciones/Investigacion_ESCI_Iquique.pdf)
- Finkelhor, D, & Browne, A. (1985). The traumatic impact of child sexual abuse: A conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(4), 530-541.
- Hintikka, U., Laukkanen, E., Marttunen, M. & Lehtonen, J. (2006). Good Working Alliance and Psychotherapy are Associated with Positive Changes in Cognitive Performance among Adolescent Psychiatric Inpatients. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 70(4), 316-335.
- Ibaceta, F. (2007). Agresión sexual en la infancia y viaje al futuro: clínica y psicoterapia en la edad adulta. *Terapia Psicológica*, 25(2), 189-198. Extraído 28 julio, 2010 de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-48082007000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082007000200010&lng=en&nrm=iso)
- Instituto Interamericano del Niño (2003). *La protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes frente a la violencia sexual*. Extraído el 11 de marzo, 2006 de [http://www.iin.oea.org/La\\_proteccion\\_de\\_los\\_derechos.pdf](http://www.iin.oea.org/La_proteccion_de_los_derechos.pdf)
- Liberona, P. (2007). Construcción psicosocial de la identidad en adolescentes que han vivido Explotación Sexual comercial Infantil. *Revista de Psicología Universidad de Valparaíso*, 4, 83-102.
- Lira Mendiguren, G. (2004-2005). Capítulo 1: Explotación sexual comercial infantil y adolescente (Escia). En Centro Antú - ONG PAICABÍ (Eds.), *Los Secretos del Eclipse* (pp.11-24). Valparaíso, Chile.
- Llanos, M. & Sinclair, C. (2001). Terapia de reparación en víctimas de abuso sexual. Aspectos fundamentales. *Psykhé*, 10(2), 53-70. Extraído el 12 junio, 2010 de <http://www.buentrato.cl>
- Martínez, J. (2001). Terapia de grupo en abuso sexual infantil. En Arón, A. (Ed.), *Violencia en la familia*. Santiago: Galdoc.
- Marco para la acción contra la explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes (2000). Asociación Chilena pro Naciones Unidas, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, Fundación Margen, Instituto Interamericano del Niño, Ministerio de Justicia. Santiago, Chile.
- Musalem, A. (2001). *Aproximación a la explotación sexual infantil con fines comerciales en Chile y las acciones del Estado*. Presentación gubernamental de Chile en el marco del Congreso Gubernamental Regional sobre Explotación Sexual Infantil, Uruguay. Extraído el 3 de marzo, 2006 de [http://www.derechosdelainfancia.cl/docs/imgs/imgs\\_doc/129.pdf](http://www.derechosdelainfancia.cl/docs/imgs/imgs_doc/129.pdf)

- OIT/IPEC (2001). *Explotación sexual infantil en sudamérica: sistematización de la experiencia IPEC*. Extraído el 4 de enero, 2005 de <http://www.oit.org.pe/ipec/documentos/expsexinf.pdf>
- Pool, A. (2006). Análisis desde el Modelo Traumatógeno de los Indicadores Gráficos Asociados a Agresiones Sexuales Infantiles en la Prueba Persona Bajo la Lluvia. *Psykhé*, 15(1), 45-55.
- Save The Children - Suecia (2006). *Abuso sexual infantil y explotación sexual comercial infantil en América Latina y El Caribe. Informe genérico situacional*. Bogotá. Extraído el 12 julio, 2010 de [http://www.scslat.org/web/noticias\\_detalle.php?id=E&tip=P&cod=260&are=1&sare=14&rgc=&srgc=&ani=](http://www.scslat.org/web/noticias_detalle.php?id=E&tip=P&cod=260&are=1&sare=14&rgc=&srgc=&ani=)
- SENAME, Servicio Nacional de Menores (2004a). *Estudio sobre la explotación sexual comercial infantil y adolescente en Chile*. Extraído el 3 de marzo, 2006 de <http://www.sename.cl/interior/publicaciones/explotacionsexual.pdf> y de <http://www.sename.cl/interior/publicaciones/explotacionsexual2.pdf>
- SENAME, Servicio Nacional de Menores (2004b). *Estudio sobre la situación de niños, niñas y adolescentes en peores formas de trabajo infantil: una aproximación cualitativa*. Extraído el 22 de mayo, 2006 de [http://www.sename.cl/interior/publicaciones/peores\\_formas\\_trabajo.pdf](http://www.sename.cl/interior/publicaciones/peores_formas_trabajo.pdf)
- SENAME, Servicio Nacional de Menores (2006). Información extraída el 3 de marzo de 2006 del sitio web oficial de Sename.
- SENAME, Servicio Nacional de Menores (2008). *Manual para las intervenciones de los programas de protección especializados del Departamento de Protección de Derechos de Sename*. Santiago de Chile.
- Thompson, S., Bender, K., Lantry, J. & Flynn, P. (2007). Treatment Engagement: Building Therapeutic Alliance in Home-Based Treatment with Adolescents and their Families. *Contemp Fam Ther*, (29), 39-55 [versión electrónica]

## Biografía

**Patricia Liberona González** es psicóloga (2001) y Magíster en Salud Familiar (2007) de la Universidad de Concepción. Cuenta también con un Diplomado en Intervenciones Clínicas en Abuso Sexual Infantil y Adolescente (2009). Su interés académico y laboral se ha centrado en grupos víctimas de desigualdad y abuso de poder y violencia. Se ha desempeñado como psicóloga clínica con mujeres víctimas de violencia intrafamiliar entre los años 2001 y 2002. Desde el año 2003 a la fecha, trabaja como psicóloga clínica en el Proyecto Aura, colaborador de Sename, atendiendo a víctimas de explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes.







## **CAPÍTULO 4**

# **APORTES PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN CHILE**

Jorge Varela Torres y  
Javiera Astudillo Buzeta

## Introducción

Tradicionalmente los establecimientos educacionales han cumplido con una importante función socializadora, pues en ellos los niños y adolescentes que asisten a sus aulas, adquieren conocimientos y destrezas fundamentales para desenvolverse en el mundo. Asimismo, allí también comienzan a formarse como ciudadanos, al ir asumiendo derechos y deberes que la sociedad establece para una convivencia sana y pacífica. Un atributo de los establecimientos educacionales es que son espacios sociales pacíficos, lo cual lleva a que los padres confíen en que sus hijos estarán en un lugar seguro, donde crecerán intelectual y afectivamente. Sin embargo, cuando episodios de violencia ocurren dentro de los colegios, se transforman automáticamente en una fuente de temor, desconfianza y preocupación para toda la comunidad escolar (Opazo, 2004).

Si bien la violencia escolar o *bullying* es de antigua data, no es hasta principio de 1970 que se comienzan a hacer esfuerzos para realizar estudios sistemáticos al respecto. Hay que mencionar que aún no existe un total consenso en la traducción de *bullying*. En los países nórdicos partieron denominándolo como *mobbing* (Magendzo & Donoso, 2000; Magendzo, Toledo & Rosenfeld, 2004), en Japón se habla de *ijime* (Coloroso, 2003), mientras que en Italia y Francia hablan de *racket* (Zerón, 2004). En Chile se han utilizado variadas nomenclaturas como violencia escolar, violencia en la escuela, acoso escolar, victimización, hostigamiento, maltrato entre pares, matonaje, agresión entre pares, entre otros. Entre las décadas de 1980 y 1990, el *bullying* escolar comienza a cobrar importancia pública, legal y empírica en otros países tales como Japón, Inglaterra, Canadá, Australia y Estados Unidos de Norteamérica (Ananiadou & Smith, 2002). Con respecto a Chile, en la actualidad no existe mucha información empírica sobre cómo intervenir frente al *bullying* o violencia escolar, ni tampoco de la existencia de legislaciones específicas sobre el tema. El siguiente artículo pretende entregar algunas ideas teóricas y prácticas para liderar un proceso de cambio que fortalezca la convivencia escolar previniendo conductas de violencia escolar a futuro.

## Violencia Escolar. ¿Qué es?

El fenómeno de la violencia escolar no tiene una definición común para los investigadores debido a que va a depender del marco de referencia que se use. Charlot (2002) propone ver el fenómeno de violencia escolar de acuerdo al vínculo que se puede establecer entre la violencia y la escuela. En relación con esto describe tres formas posibles de relación: (1) violencia *en* la escuela, (1) violencia *hacia* la escuela y (3) violencia *de* la escuela. Esta clasificación permite entender mejor las posibles manifestaciones del fenómeno, en donde ya no sólo se acota a un fenómeno de agresión entre pares, sino que también abarca a otros actores del sistema escolar, como por ejemplo a los profesores(as) o a toda la institución escolar (ver Tabla 1).

<b>Tipos</b>	<b>Características</b>
Violencia en la escuela	Cualquier fenómeno de agresión que suceda en la escuela, como un escenario más. Por ejemplo, cuando se da una pelea entre un grupo rival que usa la escuela como una escenario más ya que dicha situación también se hubiese podido dar fuera del recinto educacional.
Violencia hacia la escuela	Violencia ligada a la naturaleza de las actividades del establecimiento o hacia la institución misma, por ejemplo, daño contra su infraestructura e inmuebles, o contra los docentes y directivos.
Violencia de la escuela	Violencia institucional o simbólica ejercida por la escuela en sus prácticas pedagógicas hacia los alumnos.

Tabla 1. Formas de entender y explicar la violencia escolar (tomado de Charlot, 2002)

Si se toma como referencia el *uso del poder*, un subtipo de agresión es el denominado *bullying* (matonaje). Este fenómeno se entiende como un abuso sistemático de poder, que se relaciona con un comportamiento agresivo intencional y repetido contra una víctima que no puede defenderse fácilmente. Se puede ejercer entre pares, desde los profesores hacia los estudiantes o viceversa, incluso entre los mismos profesores (Farrington, 1993; Olweus,

1993).

A comienzo de 1980, el matonaje consideraba dentro del abuso de poder sólo los ataques físicos y verbales directos, en la que la agresión física era entendida como cualquier ataque de la integridad física de alguien y la agresión verbal como cualquier ataque o amenaza en palabras o vocalizaciones (Hawker & Boulton, 2000). Una década después, los alcances de la definición se fueron ampliando incluyendo la agresión indirecta, la agresión relacional y agresión social (Underwood, 2002). Actualmente, este fenómeno trasciende los límites del espacio físico de la comunidad, como el *ciberbullying*. Este tipo de violencia, marcado por el uso de tecnología informática como el Internet, es definido como ser cruel con otros mediante el envío o publicación de material dañino u otras formas de agresión social usando tecnologías digitales (Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippet, 2006). Tal como se puede apreciar, a pesar de haber numerosas definiciones y alcances de bullying, aún existen aspectos a reformular.

A partir de los trabajos de Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen (1996), se observó que no sólo podemos distinguir a un agresor y a una víctima, sino que el rango de actores involucrados es más amplio. Es posible identificar a niños/as considerados "cabecillas", los cuales organizan a un grupo de agresores y comienzan el maltrato. También se encuentran los "seguidores" quienes participan de la agresión, pero no la inician. Además de los dos anteriores se encuentran los "reforzadores", quienes no participan de manera directa en la agresión pero lo hacen pasivamente al estar mirando, animando o riendo de las situaciones de agresión. Por otra parte, se encuentran aquellos llamados "forasteros" que no se involucran en lo absoluto en la agresión, y por otro, los "defensores" que se preocupan de recurrir por ayuda, de detener al agresor o ayudar a la víctima.

Otros autores han descrito también otros modelos conceptuales que permitirían comprender el problema de la violencia en las escuelas y que se deben tener presente para el desarrollo de estrategias de prevención e intervención de la violencia entre pares (Orpinas, 2009; Orpinas & Horne, 2006). Un primer modelo se denomina "Modelo de Salud Pública", el cual está compuesto por cuatro etapas. La primera etapa corresponde a la *definición del problema*, donde el tipo de intervención dependerá del diagnóstico del problema (frecuencia, características víctima y/o agresor, lugar de la agresión, etc.). La segunda etapa implica la *identificación de los factores de riesgo y protectores*, en la

que las estrategias para modificar los factores es una variable central para cualquier tipo de intervención. La tercera etapa es el *desarrollo y evaluación de intervenciones*, que involucra las dos etapas anteriores y donde tanto los educadores como los investigadores, deben desarrollar y evaluar los programas que están siendo aplicados. La última etapa es la de *diseminación de las intervenciones efectivas*, lo cual se determina según la etapa anterior y se continúa con la aplicación de las intervenciones a mayor escala, por ejemplo, aplicándola en varias escuelas.

Otro modelo que permite comprender el fenómeno del matonaje es el *modelo ecológico*, el cual permite considerar una multiplicidad de factores que pueden influir en cómo actuará una persona. Los círculos presentados en la Figura 1, muestran los distintos niveles que influyen a una persona, así como los distintos niveles que se pueden intervenir. Este modelo demuestra la importancia de comprender los distintos niveles que pueden influir en el fenómeno, y así considerarlos a la hora de evaluar el problema.

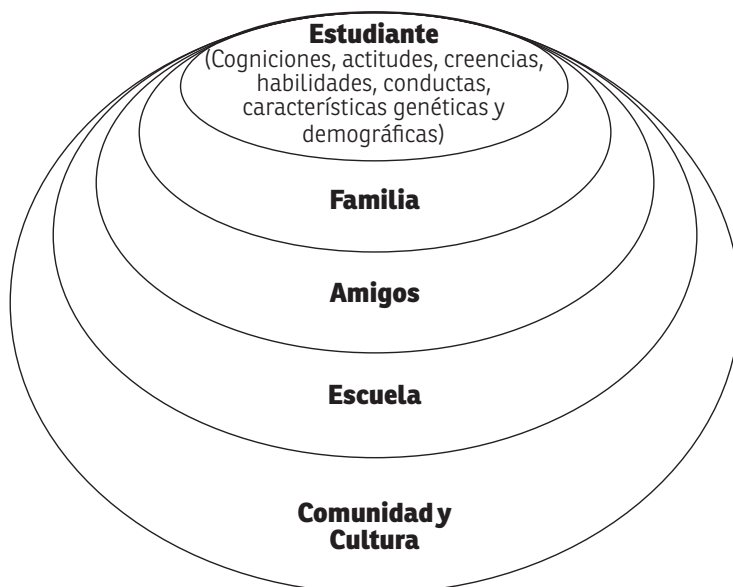


Figura 1. Modelo ecológico para entender la violencia escolar (tomado de Orpinas, 2009)

El tercer modelo corresponde a un modelo basado en las teorías del desarrollo, que intentan explicar cómo se inician, desarrollan y progresan las conductas agresivas. Acá la autora propone el modelo desarrollado por Horne llamado *Modelo Social-Interaccional*, el cual pretende explicar cuáles son los factores que influyen en el desarrollo, ya sea de conductas prosociales o, por el contrario, conductas agresivas y delictivas.

Tal como se ha visto, no hay sola forma de entender la violencia escolar. Cada uno de los modelos antes descrito han sido útiles herramientas para comprender mejor este fenómeno, lo cual resulta de gran relevancia a la hora de intervenir en una comunidad escolar.

## **Prevalencia, género y edad**

La frecuencia de la violencia escolar va a depender del instrumento que se utilice para evaluarla y de las diferentes realidades contextuales. A partir de estudios realizados en los últimos veinte años, se evidencian diferencias importantes entre género: los hombres son 3 a 4 veces más violentos físicamente que las mujeres. Sin embargo, estas últimas utilizan mayormente la violencia relacional. En cuanto a las evidencias que existen entre la relación que tiene el lugar del maltrato y el tipo de violencia, hay una tendencia a que las agresiones verbales y sociales se den principalmente en la sala de clases, y las agresiones físicas y agresivas (como el abuso sexual o la amenaza con armas) se realicen en lugares abiertos. Con respecto al comportamiento agresivo entre pares, se evidencia que suele comenzar de modo más identificable a los 6-7 años, llegando a su apogeo a los 10-13 años, disminuyendo en la adolescencia la violencia física y siendo reemplazada por la violencia relacional (Crick & Grotpeter, 1996).

En Chile, el Ministerio de Interior junto con el Ministerio de Educación, presentaron el 16 de noviembre del 2006 los resultados del "Primer Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar". Dicho estudio se aplicó a una muestra de 14.761 alumnos y 3.670 docentes de 7º básico a 4º medio, de establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados, y privados de Chile. Del total de alumnos, el tipo de *agresiones más frecuentes* declarada fue haber recibido agresiones físicas con un 82,3%, el 91,7% agresiones psicológicas y el 45,4% discriminación.

A su vez, independiente del tipo de agresión quienes declararon haber recibido estas, el 48,1% eran hombres y el 41,6% mujeres. En cuanto a *dónde ocurren* dichas agresiones, el mayor porcentaje fue en los espacios de recreación y deportes en un 72,3%, el 59,5% en la sala de clases y 47,8% en el casino y pasillos del establecimiento educacional. Por otra parte, el 38,1% del total de alumnos declaró haber agredido a alguien dentro del establecimiento educacional, y de estos sólo el 36,8% declaró haber agredido a otro estudiante, donde el 45,9% son hombres y el 30,5% son mujeres. Con respecto a estos, el 41,5% se encontraban en un rango de edad entre los 10 y 13 años, el 37,2% entre los 14 y 16 años y, el 36,3% entre 17 años o más (Ministerio de Educación & Ministerio del Interior, 2006).

En el 2007, la empresa ADIMARK GFK realizó la "Segunda versión de la Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar". En esta investigación fueron entrevistados 15.037 estudiantes de 7° año básico a 4° medio, 3.294 profesores y 996 asistentes de la educación. El análisis consideró el tipo de dependencias del establecimiento educacional, incorporando también la comparación de los principales resultados entre los años 2005 y 2007. Los resultados mostraron un descenso significativo de la población de estudiantes que declara haber sido agredido: de 45,2% el 2005 a 26,3% el 2007. Asimismo se encontró una disminución significativa de 6,9% de la población de estudiantes que declaró haber sido agredido: de 38,1% a un 31,2%. Tanto en el 2005 como en el 2007, los tipos de agresiones más frecuentes fueron las psicológicas y las físicas. No obstante, si se comparan ambos estudios, se aprecia una disminución en este tipo de agresiones (psicológicas: de 43,2% a 22,2% y físicas: de 30,6% a 17,7%), pero aumentan las agresiones de tipo sexual (de 1,0% a 3,0%), las agresiones con armas (2,2% a 4,3%), los atentados contra la propiedad (de 5,7% a 9,6%), las amenazas u hostigamiento permanente (de 7,6% a 11,1%) y la discriminación o rechazo (de 12,5% a 13,5%) (Ministerio del Interior & ADIMARK GFK, 2008)<sup>1</sup>.

---

1 El año pasado se aplicó una tercera versión del instrumento, lo cual permitirá identificar realmente si hay o no tendencias significativas en los valores reportados en las versiones anteriores.

## Estrategias de Prevención e Intervención de Violencia Escolar

En la actualidad, no sólo se dispone de mayor conocimiento sobre el fenómeno de violencia escolar, sino también se cuenta con diversas estrategias que han resultado ser efectivas en la prevención e intervención de la violencia escolar. El primer programa desarrollado en el mundo denominado *Olweus Bullying Prevention Program* (Olweus, 1993, 2003, 2004, 2005) opera en diversos niveles: a nivel escolar, a nivel de curso/clase, a nivel individual (tanto para víctimas y victimarios de *bullying*) y a nivel parental. La estrategia se fundamenta en los resultados de los investigaciones previas y cuyos resultados sugieren un cierto grado de efectividad, cuando se incluye distintos aspectos como la importancia de valores escolares compartidos, la coherencia de enfoque del colegio, el acuerdo de un conjunto de reglas, un plan de acción a largo plazo y el involucramiento de padres y apoderados. En cada uno de estos niveles, se plantean distintas acciones concretas que permiten dar un enfoque integral a la intervención (ver Tabla 2).

<b>Prerrequisitos generales</b>	<b>Atención e involucramiento</b>
Medidas a nivel escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conferencias escolares</li> <li>- Supervisiones y espacios de recreo</li> <li>- Patios de recreo más atractivos</li> <li>- Teléfonos de contacto</li> <li>- Reuniones y encuentros entre profesionales escolares y padres</li> <li>- Equipos de profesores para el desarrollo del entorno social escolar</li> <li>- Círculos parentales</li> <li>- Formación de un equipo de prevención del <i>bullying</i></li> <li>- Aplicación de un cuestionario para conocer la naturaleza y prevalencia del problema</li> <li>- Entrenamiento al equipo y adultos</li> <li>- Implementar un sistema de supervisión</li> <li>- Adoptar reglas para toda la escuela contra el <i>bullying</i></li> <li>- Desarrollar las adecuadas consecuencias positivas y negativas según el comportamiento de los estudiantes, pero nunca físicas o humillantes</li> <li>- Mantener una discusión grupal sobre el programa</li> <li>- Involucrar a los padres</li> </ul>



Medidas a nivel de sala de clases	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reglamento de clases contra el <i>bullying</i>: clarificación, refuerzos y sanciones</li> <li>- Reuniones de clases regulares con los alumnos para incrementar su conocimiento y empatía</li> <li>- Literatura y juego de roles</li> <li>- Aprendizaje cooperativo</li> <li>- Actividades grupales positivas</li> <li>- Reuniones de clase informativas para profesores, padres e hijos</li> <li>- Reforzar las normas contra el <i>bullying</i></li> </ul>
Medidas a nivel individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Serias conversaciones con víctimas y victimarios de <i>bullying</i> por separado</li> <li>- Serias conversaciones con los padres de los alumnos implicados</li> <li>- Uso de imaginación en padres y profesores</li> <li>- Ayuda de alumnos "neutrales"</li> <li>- Ayuda y apoyo para padres (carpeta parental, etc.)</li> <li>- Grupos de discusión para padres con hijos víctimas y victimarios de <i>bullying</i></li> <li>- Cambio de clase o de colegio</li> </ul>

Tabla 2. Características del programa de prevención del bullying de Olweus (adaptado de Olweus & Limber, 2007a, 2007b).

Entre los factores de éxito del programa, destacan dos condiciones generales muy importantes a la hora de alcanzar las metas de un programa de intervención escolar. Es importante que los adultos estén atentos y alineados con las medidas del colegio acerca de los problemas de matonaje, y al mismo tiempo, decidan involucrarse seriamente en algún grado a favor de cambiar la situación de matonaje. Estas condiciones se hacen indispensables en la intervención y prevención, debido a que ningún ambiente escolar es absolutamente a prueba de matonaje. Pueden aparecer tendencias de este fenómeno en cualquier momento, en donde haya agrupación de alumnos, en especial aquellas situaciones en donde no han podido seleccionar la membresía del grupo por sí mismos y haya ausencia de algún adulto (Olweus, 1993).

Existen también otros enfoques que han demostrado resultados positivos cuando son adaptados al contexto local. Uno de estos enfoques está basado en los trabajos de Farrington (1993), el cual se focaliza en los factores de riesgo (psicológicos, familiares, sociales o situacionales). Sin embargo, el modelo presenta algunas limitantes debido a la imposibilidad de lograr modificar los factores

causales del entorno social del fenómeno. Otro enfoque se basa en la escuela, en su modo de organización, en sus normas, su calidad de enseñanza, su cohesión con sus equipos docentes y en la escolarización y socialización. Este ha ido más allá de los factores de riesgo o las estrategias de prevención centrados en el discurso académico o moralizador. Sus resultados han logrado demostrar que la escuela no sólo es parte del problema de la violencia de los jóvenes, sino también parte de la solución. Existe también un enfoque centrado en la seguridad en las escuelas, lo cual a su vez implica la seguridad del entorno del barrio y de la comuna. Su premisa es lograr incorporar a los miembros de estos espacios, dándole una dimensión multicausal al problema y haciendo que el problema no se aisle de su entorno (Vanderschueren & Lunecke, 2004). Finalmente, Orpinas (2009) plantea 7 recomendaciones concretas para la implementación de programas exitosos para prevenir y disminuir la violencia escolar (Tabla 3). Estas se basan en los tres modelos que se describieron anteriormente (modelo de salud pública, modelo ecológico y modelo social-interaccional).

<b>Tipo de recomendaciones</b>	<b>Descripción</b>
Definir el problema	Es fundamental la evaluación de los tipos e intensidad de las conductas agresivas, los lugares en que ocurren y las características de los agresores y las víctimas. Para esto es importante la aplicación de encuestas a estudiantes, profesores, padres y administradores. Esto permitirá medir si realmente disminuye o no la violencia escolar, luego de la implementación de un programa.
Examinar factores de riesgo y protectores	Es importante considerar que los factores de riesgo no son estáticos, ya que dependerán en gran medida de la etapa del desarrollo en que se encuentre el individuo. También es importante destacar que muchos de los factores de riesgo y protectores planteados son basados en estudios realizados mayormente en Estados Unidos de Norteamérica y Europa.

	<p>A su vez, es importante considerar que tanto las conductas como los factores que la influyen van a cambiar en el tiempo (por ejemplo: <i>ciberbullying</i>). Por último, hay que tener presente que para poder definir y evaluar los factores protectores y de riesgo, es fundamental considerar a los jóvenes ya que son ellos los que ayudarán a reconocer, entender y resolver el problema.</p>
Empezar temprano	<p>El modelo Social-Interaccional evidencia la importancia de la intervención temprana para la prevención de futuros problemas.</p>
Fortalecer la familia	<p>El modelo ecológico deja en evidencia la importancia de la familia dentro del problema de la violencia escolar, principalmente al ser el grupo más cercano del individuo. En toda organización de un programa de intervención es fundamental considerar a la familia principalmente por su influencia en las conductas de riesgo, ya sea a través de su modelaje o apego, y por su influencia en la elección de amistades y una constante supervisión.</p>
Crear escuelas de excelencia académica	<p>Considerar la excelencia académica para la implementación exitosa de un programa de intervención de violencia escolar es fundamental, ya que las cualidades académicas ayudan a motivar a los alumnos a estudiar y aprender, disminuyendo así la probabilidad de presencia de comportamientos agresivos.</p>
Fomentar un clima escolar positivo	<p>Considerar un clima escolar positivo en el desarrollo de programas de intervención de violencia en las escuelas, es indispensable debido al impacto positivo que tiene sobre las conductas agresivas. Esto se puede observar en el aumento de la identificación del alumno con su escuela. A su vez, permite que el profesor esté capacitado para manejar los problemas conductuales a través de estrategias positivas. Además, el implementar un programa de intervención en un clima escolar positivo, cuando el curriculum es coherente con el programa, ayuda a obtener el impacto positivo que se espera. Finalmente, un clima escolar positivo es un apoyo social fundamental, principalmente cuando los alumnos provienen de familias desorganizadas o tienen pocos recursos fuera de la escuela.</p>

<p>Implementar programas o políticas de prevención basados en teoría e investigación</p>	<p>Corresponde a la tercera etapa del modelo de salud pública, donde se deben implementar las estrategias para prevenir y reducir la violencia escolar. En este punto se hace fundamental destacar la importancia de la implementación y evaluación de los programas en un ambiente controlado de investigación científica.</p>
--	---

*Tabla 3.* Siete recomendaciones para la implementación de prácticas exitosas para prevenir y disminuir el matonaje escolar (Orpinas, 2009).

A través de las investigaciones realizadas por Ortega y sus colaboradores en España (Del Rey & Ortega, 2001; Ortega, 1998a; Ortega, 1998b; Ortega y Del Rey 2003; Ortega, Del Rey & Fernández, 2003; Ortega, Del Rey & Mora-Merchán, 2004) sobre la prevención de la violencia y la mejora del clima social de la convivencia escolar, se diseñó el “Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. Proyecto Sevilla antiviolencia escolar”. Debido a que sus resultados han sido en general positivos, vamos a describir sus etapas.

### **Primera Fase:**

#### **Análisis del contexto y evaluación previa de necesidades**

Es fundamental conocer la realidad global en la que vamos a intervenir, así como las características sociales, culturales y psicológicas en las que nos vamos a mover. El objetivo es disponer de información objetiva sobre las condiciones económicas y culturales de la población a intervenir, como también de las condiciones de vida y el desarrollo social de los escolares y sus familias. Se deben explorar las relaciones centro educativo-familias y sociedad, cómo y cuándo se comunican, qué creencias y expectativas tienen entre ellos. Para esto se pueden llevar a cabo entrevistas, cuestionarios u otros instrumentos exploratorios. Luego se debe seleccionar la información y sistematizarla, para que sea de fácil acceso cuando se deba recurrir nuevamente a ella. Por otro lado, es importante conocer la historia del centro, tener presente el pasado de la institución, sus creencias y los valores asociados a ésta, lo que nos permitirá ir comprendiendo el ecosistema social institucional. También es importante evaluar con cuánto recurso humano se cuenta para hacer frente a este tema. En esta fase es fundamental explorar la conflictividad escolar, y así conocer la naturaleza del conflicto, reconocer si la

falta de interés o motivación es debido a la influencia del clima social, o por problemas en la gestión organizacional social o por la emergencia de serios problemas de violencia interpersonal provenientes de un grupo focalizado, sean estudiantes o no.

### **Segunda Fase:**

#### **Comprender la situación y priorizar la intervención**

Luego de haber analizado la información, traduciéndola en conocimiento de fácil acceso, hay que plantearse procesos más globales y que puedan resultar ser más urgentes. Es fundamental considerar los distintos niveles, escenarios y objetivos, sobre un esquema de jerarquización de las necesidades. Este es un paso previo fundamental antes de empezar con la intervención.

### **Tercera Fase:**

#### **Planificación y diseño de las acciones que hay que desarrollar**

Esta fase depende de los resultados del estudio de necesidades y las prioridades que se decidieron en los puntos anteriores. La planificación y el diseño de las acciones requieren no sólo actividades concretas y prácticas, sino también un cambio en el quehacer cotidiano del alumnado.

### **Cuarta Fase:**

#### **El desarrollo de las actividades y la secuenciación de las mismas**

Una vez determinadas las líneas de acción, se diseñan actividades concretas que se harán como parte del programa en cada uno de los niveles identificados como prioritarios. Se debe decidir si la persona que va a desarrollar las actividades va a ser un profesor, un tutor, el orientador o una persona ajena a los alumnos. No obstante, quien lo haga debe siempre anotar los incidentes y estrategias que van apareciendo durante las actividades. También es importante poder evaluar el proceso y reflexionar sobre lo que se ha estado haciendo y si se sigue adelante con los objetivos inicialmente planteados.

### **Quinta Fase:**

#### **Evaluar como un proceso de reflexión crítica que estimule el proceso**

Esta fase implica evaluar la intervención de manera consciente y planificada, con ojo crítico y con proyección de futuro. Para esto es importante contar con procesos de objetivación, por medio de instrumentos objetivos de evaluación. Puede ayudar la utilización de un cuestionario final que contenga campos idénticos a los

utilizados en la evaluación inicial, también medidas indirectas, como observar efectos sobre el clima. La evaluación permite saber qué salió bien, qué salió mal, qué hay que mantener y qué hay que cambiar, considerando preguntas como: ¿qué ha cambiado en las relaciones del centro?, ¿nos llevamos ahora mejor?, ¿para qué han servido las cosas que hemos hecho?, ¿qué podríamos mejorar?, ¿qué actividades hubieras incluido en el programa?, etc.

**Sexta Fase:**

**Elaboración de un informe y publicación de la experiencia**

es importante sistematizar el proceso desarrollado y los resultados de la evaluación, como también, los problemas que hayan surgido y, por ende, propuestas de mejora para próximas intervenciones.



## Comentarios finales

Es fundamental erradicar la violencia en el contexto escolar, a través de la promoción de formas positivas de vivir con otros y de la creación de ambientes propicios para la convivencia pacífica. Una buena convivencia puede enmarcar un clima social escolar saludable para todos los actores de una comunidad educativa. Un clima escolar positivo implica generar ambientes escolares que permitan al estudiante sentirse seguro, acompañado, querido y con la posibilidad de desarrollarse personalmente de manera positiva. Por el contrario, los climas escolares negativos producen estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente, como también conductas de violencia escolar (Arón & Milicic, 1999, 2000).

Tal como se puede apreciar no existe una forma única de prevenir la violencia escolar, sino que existen diversas formas efectivas de hacerlo. La revisión realizada en este trabajo apuntó a mostrar sobre todo casos de experiencias con un fuerte componente empírico, señalando sus alcances reales y su efectividad. Esto es importante subrayarlo, ya que para demostrar el éxito o no de un programa de intervención y/o prevención de violencia escolar, se necesitan fundamentos metodológicos que respalden el diseño de intervención y la evaluación de sus resultados. Para tal propósito se requiere de un instrumento de medición adecuado que permita registrar los datos observables que representan verdaderamente las variables que se quieren medir. A su vez, toda medición o instrumento de medición de datos debe cumplir con dos requisitos fundamentales: la confiabilidad y la validez<sup>2</sup>.

Orpinas (2009), destaca dos características importantes a considerar para la implementación de intervenciones exitosas en la prevención de la violencia escolar. La primera se refiere a que antes de comenzar la implementación de un programa, es importante que la escuela haya podido solucionar sus problemas organizacionales. Entre los problemas más comunes están la falta de liderazgo efectivo, la baja moral de profesores, la historia de fracasos en la implementación de todo tipo de programas, un ambiente de resignación respecto a la posibilidad de cambio y

---

2 La confiabilidad se refiere a que un instrumento de medición al ser aplicado de manera repetida al mismo sujeto u objeto, sea capaz de entregar resultados iguales. En cambio, la validez se refiere a la capacidad de un instrumento de medir realmente la variable que pretende medir (Hernández, Fernández & Baptista, 1995).

la alta rotación de personal. La segunda característica requiere que los programas sean comprensivos, es decir, incluyan todos los niveles del modelo ecológico. Asimismo, se proponen intervenciones pensadas a largo plazo, ya que los programas de corta duración presentan poca probabilidad de éxito.

Si bien esta revisión demuestra que hay algunos puntos de encuentro sobre lo que ha demostrado ser exitoso como programa de intervención, es posible resumir lo anterior en algunos ejes claves para prevenir eficazmente la violencia escolar en nuestros establecimientos educacionales:

- Programas con abordajes en varios niveles: individual, curso, escuela, familia, ambiente físico (Chaux, 2005; Mertz, 2006; Rigby, Smith & Pepler, 2004; Pepler, Smith & Rigby, 2004; Sprague & Golly, 2005; Sugai & Horner, 2006; Sugai et al., 2000).
- Prevención y promoción (Berger, Rodkin & Karimpour, 2008; Farrington, 1993; Ortega & Del Rey, 2003; Orpinas & Horne, 2006).
- Prevención primaria, secundaria y terciaria (Chaux, 2005; Sprague & Walker, 2000, 2005; Sugai, 2007; Sugai & Horner, 2006; Sugai et al, 2000).
- Larga duración y largo alcance (Gottfredson, 1997).
- Énfasis en temas de gestión de la disciplina (entrenamiento docente, normas escolares, monitoreo, etc.) (Gottfredson, 1997; Gottfredson, Wilson & Skroban, 2002; Sugai, 2007; Welsh, 2007).
- Contar con plan de trabajo, un buen diagnóstico y una evaluación sostenida (Rigby et al., 2004; Ortega & Del Rey, 2003; Farrington, 1993).

En Chile, el fenómeno de violencia ha logrado captar la atención pública nacional, lo cual ha generado que muchos colegios estén desarrollando estrategias que promuevan una sana convivencia escolar o prevengan situaciones de violencia. Sin embargo, no se cuenta con evaluaciones de sus resultados e impacto, que permitan dar cuenta de su efectividad. De seguro los próximos desafíos nacionales a futuro apuntarán en esta dirección.





## Referencias

- Ananiadou, K. & Smith, P. K. (2002). Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries. *Criminal Justice* 2, 471-491.
- Aron, A. M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9, 117-124.
- Berger, C., Rodkin, P. C. & Karimpour, R. (2008). Bullies and victims at school: Perspectives and strategies for primary prevention. En T. Miller (Ed.), *School violence and primary prevention* (pp. 295-322). New York: Springer-Verlag.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 8, 432-443.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander. From preschool to high school. How parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: Harper Collins.
- Chaux, E. (2005). El programa de prevención de Montreal: Lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales* 21, 11-25.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Gottfredson, D. (1997). School-based crime prevention. En L. Sherman, D. Gottfredson, D. Mackenzie, J. Eck, P. Reuter, & S. Bushway (Eds.), *Preventing crime: What works, what doesn't, what's promising*. University of Maryland.
- Gottfredson, D., Wilson, D. & Skroban, S. (2002). School-based crime prevention. En L. Sherman, D. Farrington, B. Welsh & D. MacKenzie (Eds.), *Evidence-based crime prevention* (pp. 56-164). London: Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1995). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill: México.
- Hawker, D. & Boulton, M. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 41, 441-455.

- Magendzo, A. & Donoso, P. (Eds.) (2000). *Cuando a uno lo molestan: Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Santiago: LOM.
- Magendzo, A., Toledo, M. & Rosenfeld, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos*. Santiago: LOM.
- Mertz, C. (2006). *La prevención de la violencia en las escuelas*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana.
- Ministerio de Educación & Ministerio del Interior (2006). *Estudio nacional de violencia en el ámbito escolar*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio del Interior & ADIMARK GFK (2008). *Encuesta de violencia en el ámbito escolar 2005-2007*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12.
- Olweus, D. (2004). The Olweus bullying prevention program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: University Press.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design and effects of the Olweus bullying prevention program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402.
- Olweus, D. & Limber, S. (2007a). *Teacher guide. Olweus bullying prevention program*. Hazelden: United States of America.
- Olweus, D. & Limber, S. (2007b). *Schoolwide guide. Olweus bullying prevention program*. Hazelden: United States of America.
- Opazo, M., (2004). *Violencia Escolar en Chile: Características y desafíos*. Primer simposio nacional de investigación sobre violencia y delincuencia. Santiago: Instituto de Sociología Pontificia Universidad Católica de Chile y Fundación Paz Ciudadana.
- Orpinas, P. (2009). La prevención de la violencia escolar: de la teoría a la práctica. En Berger, C. & Lisboa, C. (Eds.), *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Orpinas, P., & Horne, A. (2006). *Bullying prevention. Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Ortega, R. (1998a). Intervención educativa: El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 60-65.

- Ortega, R. (1998b). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ortega, R., Del Rey, R. & Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P. K. Smith (Eds.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 209-240).
- Ortega, R., Del Rey, R. & Mora-Merchán, J. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. En P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Pepler D., Smith, P. & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively. En P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Rigby, K., Smith, P. & Pepler, D. (2004) Working to prevent school bullying: Key issues. En P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippet, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Recuperado el 25 de Septiembre del 2008 en [http://www.antibullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/cyberbullyingreportfinal230106\\_000.pdf](http://www.antibullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/cyberbullyingreportfinal230106_000.pdf)
- Sprague, J. & Golly, A. (2005). *Best behavior. Building positive behavior support in schools*. SOPRIS WEST Educational Services.
- Sprague, J. R., & Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. *Exceptional Children*, 66, 367-379.
- Sprague, J. & Walker, H. (2005). *Safe and healthy schools practical intervention strategies*. Washington: The Guilford Press.
- Sugai, G. (2007). Promoting behavioral competence in schools: A commentary on exemplary practices. *Psychology in the Schools*, 44(1), 113-118.
- Sugai, G. & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.

## Biografías

- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull III, H. R., Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131-143.
- Underwood, M. K. (2002). Sticks and stones and social exclusion: Aggression among girls and boys. En P. K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 533-548). Oxford: Blackwell.
- Vanderschueren, F., Lunecke, A. (2004). *Prevención de la delincuencia juvenil: análisis de experiencias internacionales*. Santiago: Ministerio del Interior & Universidad Alberto Hurtado.
- Welsh, B. (2007). *Evidence-based crime prevention: The scientific basis, trends, and results, with implications for Canada. Final report*. Canada: Department of Public Safety and Emergency Preparedness Canada.
- Zerón, A. (2004). Violencia escolar y violencia antiescuela: Aportes teóricos para una aproximación sociológica. *Boletín de Investigación Educativa PUC*, 19(2), 43-61.
- Jorge Varela Torres** es psicólogo e investigador de la Fundación Paz Ciudadana y del Centro de Estudios e Intervención en el Niño (CEEIN) de la Universidad del Desarrollo. Ha participado como consultor en la creación de documentos relacionados con el tema de la violencia escolar. Ha sido consultor del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el proyecto: "Sistematización de Buenas Prácticas y Lecciones Aprendidas en Prevención de la Violencia Escolar. Formación de la Política de Seguridad Ciudadana" (2009). Ha sido invitado a exponer en diversos seminarios y congresos relacionados con la violencia escolar. El 2007 participó del Expert meeting "Stopping violence in schools: What works?" UNESCO, Paris, presentando información sobre la violencia escolar en Chile.
- Javiera Astudillo Buzeta** es psicóloga de la Universidad del Desarrollo. Como parte de su seminario de título, adaptó para Chile el instrumento Internet Experiences Questionnaire para medir ciber-bullying, a escolares de Santiago que cursan entre séptimo año básico a cuarto año medio.



## CAPÍTULO 5

# LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO COMO FACTOR PROTECTOR DEL DESARROLLO ADOLESCENTE

Verónica Villarroel

## Introducción

La Organización Panamericana de la Salud (2003) señaló la necesidad de fomentar el desarrollo de colegios bajo el modelo de "*escuelas protectoras de la salud*", ya que la promoción de la salud y la prevención de situaciones de riesgo en el ámbito escolar mejoraban las condiciones de vida de los jóvenes. En los últimos años, la literatura reporta diversos estudios que relacionan ciertas prácticas docentes con indicadores positivos del desarrollo de los niños y adolescentes, tales como autoestima positiva (Arón & Milicic, 1995; Cheng, 1994; Hughes, 2002), alta motivación (Church, Elliot & Gable, 2001; Roeser, Midgley & Urdan, 1996), bajo nivel de agresión y problemas de conducta (Bru, Murberg & Stephens, 2001; Roland & Galloway, 2002) y buen rendimiento escolar (Turner et al., 2002). Por otra parte, existe también un volumen considerable de investigaciones sobre riesgo y salud mental en jóvenes que indican una asociación positiva entre el auto-reporte de vivencia de stress y la incursión de los adolescentes en conductas de riesgo (Colten & Gore, 1991; Steiffge-Krenke, 2000).

Considerando ambos conceptos, el objetivo del presente artículo es revisar las distintas investigaciones acerca del papel que las prácticas docentes cumplen en la disminución de conductas de riesgo en niños y adolescentes. La línea argumental que se eligió fue focalizarse en las prácticas docentes positivas, es decir, aquellas que generan un ambiente acogedor y respetuoso al interior del aula, promuevan el aprendizaje no competitivo y favorezcan la convivencia escolar.



## Factores protectores del desarrollo humano

Las investigaciones acerca de los factores protectores se enmarcan dentro de los estudios sobre resiliencia. El término resiliencia surgió en la física y se refiere a la habilidad de resistencia que muestran ciertos cuerpos contra la ruptura, es decir, con su capacidad de recuperar el tamaño y forma original después de ser comprimido, doblado o estirado (Kotliarenco, Cáceres & Fontecilla, 1996). Ante eventos límite, algunos seres humanos tienen la capacidad para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecidos e incluso transformados (Gordon, 2001). Este concepto entrega además un punto de vista positivo sobre el desarrollo humano, menos determinista y que muestra la posibilidad de cambio, sobrevivencia y éxito a pesar de estar frente a amenazas (Henderson & Milstein, 2003).

La resiliencia se define como la capacidad de recobrar y mantener el comportamiento adaptativo después de recibir una amenaza al *self* o sí mismo (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Masten, 2001). Ungar (2004) conceptualiza al *self* como producto de una negociación y construcción narrativa. Desde esta perspectiva, la resiliencia es el resultado de las negociaciones entre los individuos y su ambiente para mantener un *self* saludable. De acuerdo a los variados estudios sobre el tema, Johnson (2008) plantea que se puede entender la resiliencia como:

- a. El *proceso*, la *capacidad para* o el *resultado* de adaptación exitoso a pesar de las circunstancias desafiantes o amenazantes enfrentadas (Masten, Best & Garmezy, 1990).
- b. El polo positivo del fenómeno de las diferencias individuales en la respuesta de diferentes personas ante el estrés y la adversidad (Rutter, 1993).
- c. La capacidad inherente y aprendida del ser humano para enfrentar los estresores de la vida, de manera de no permitirles afectar la salud y completitud de sus vidas (Johnson, 2008).
- d. Una clase de fenómeno caracterizado por buenos resultados a pesar de las serias amenazas a la adaptación o al desarrollo (Masten, 2001)

Estas definiciones intentan capturar la característica esencial de este concepto, que se refiere tanto a *procesos* como *resultados* al enfrentar riesgos, adversidad o amenazas al bienestar. Asimismo, involucra un interjuego entre fortalezas internas del individuo y factores de apoyo externo del ambiente social del individuo (Johnson, 2008). En resumen, la resiliencia sería un proceso dinámico de adaptación positiva dentro de un contexto de adversidad, que es relevante para el desarrollo, ya que enfatiza el proceso en que se construyen las identidades a partir del diálogo entre personas que participan colaborativamente en el discurso social.

Masten y Coatsworth (1998) sostienen que las cualidades individuales y las del medio ambiente han sido asociadas a un mejor funcionamiento psicológico dentro de un contexto de adversidad. Entre estas cualidades, los dos mejores predictores de resiliencia se refieren a la relación de cuidado con un adulto y el buen funcionamiento intelectual. De esta manera, cuando la adversidad es alta y ningún adulto efectivo interactúa con el niño o el adolescente, el riesgo de un mal ajuste o dificultades en la adaptación es alto. En esta línea, Washington (1994) plantea que la existencia de por lo menos un vínculo significativo con un adulto, aparece como el hito más crucial en la vida de niños y jóvenes que han podido sobrevivir a situaciones adversas en buenas condiciones de salud mental. Asimismo, Taylor, Seaton y Rodríguez (2002), mostraron que el apoyo de un adulto está positivamente asociado con la autonomía y confianza del adolescente en sí mismo, y negativamente asociado con ansiedad y problemas de conducta.

Para los adolescentes de alto riesgo, las interacciones con los padres juegan un rol importante al proveer un contexto de intercambio de puntos de vista, donde son practicadas las habilidades necesarias para negociar un *self* saludable y resiliente (Ungar, 2004). Aún en familias que enfrentan riesgos, el bienestar de niños y adolescentes puede ser mantenido, en la medida en la que el hogar provea oportunidades que permitan a los hijos sentir que tienen el control sobre sus vidas, y logren percibirse a sí mismos como teniendo la capacidad de superar las adversidades. Del mismo modo, la ausencia de un adulto cuidador implicaría la no existencia de alguien disponible con quien negociar una identidad saludable.

Resulta importante destacar, entonces, que este rol no sólo lo pueden cumplir los padres, sino un adulto que cumpla el rol de un "cuidador", que interactúe y dialogue con el joven. Los

adolescentes , después de todo, gastan más de un tercio de su día en el ambiente escolar. Después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los alumnos experimenten las condiciones que promueven la resiliencia. Esto es, las condiciones necesarias para que los estudiantes logren un buen nivel de desarrollo y una adaptación satisfactoria a pesar de los riesgos y exigencias propias de su edad. Henderson & Milstein (2003) plantean que para favorecer los procesos de resiliencia en los adolescentes se deben promover cambios en la forma en que los profesores y alumnos se relacionan dentro del ambiente escolar. Por ejemplo, que los profesores fijen límites claros y firmes a los estudiantes, enseñen a sus alumnos habilidades que les sirvan para la vida, les brinden afecto y apoyo, establezcan y les transmitan expectativas elevadas, y brinden oportunidades de participación significativas. Esto concuerda con lo observado por Turner y colaboradores (2003), quienes señalan que las experiencias escolares que involucran apoyo por parte de los pares, influencias positivas de los profesores y oportunidades para experimentar éxito en la situación escolar, están relacionados positivamente con procesos de resiliencia en adolescentes.

## **El profesor y sus prácticas pedagógicas**

Dentro del ambiente escolar un rol relevante lo cumple el profesor. Los docentes son un referente social para los alumnos acerca de los atributos de sus compañeros y de sí mismos. A través de su rol, el profesor constantemente está entregando información sobre el desempeño académico, social, afectivo y conductual de sus alumnos (Hughes, Cavell & Wilson, 2001). Las características y actitudes del profesor, así como también sus prácticas docentes y la relación que establece con los alumnos, marca la diferencia entre el ambiente interno que se percibe en una sala de clases y en otra, y esta diferencia se ve reflejada en la motivación, la autoestima y la capacidad de enfrentar la adversidad que muestran sus alumnos (Hughes, 2002). Por su parte, Brody, Dorsey, Forehand y Armistead (2002) hallaron que las expectativas del profesor y el involucramiento de los estudiantes en la toma de decisiones, se ha asociado con las creencias de los alumnos acerca

de su propia competencia, motivación escolar y funcionamiento emocional.

Con respecto a los estudiantes, estos evalúan constantemente la calidad de la relación que tienen con sus profesores. Aron y Milicic (1995) observaron que los factores a los cuales los alumnos dieron mayor importancia en la relación profesor-alumno son la confianza, la justicia, la valoración, la actitud empática y la disposición de los profesores a ayudarlos. En función de todas estas características, los alumnos califican a sus profesores y se relacionan con ellos. Hendry & Reid (2000) afirman que las relaciones sociales en los adolescentes tienen un enorme impacto en su salud emocional. Sin embargo, el apoyo social que los jóvenes requieren no sólo puede provenir de un amigo, sino que también incluye a un individuo que tenga la habilidad de escuchar, ser imparcial, confiable y estar disponible. En rigor, son estas las características que los alumnos valoran de sus profesores.

Para profundizar sobre la calidad de la relación entre profesores y alumnos, Roeser, y colaboradores (1996) examinaron los procesos a través de los cuales las metas académicas como la dimensión relacional percibida dentro del aula, se relacionaban con el funcionamiento psicológico adolescente y el logro académico. Estos autores encontraron que un ambiente apoyador en la sala de clases y prácticas docentes que enfatizan el esfuerzo y el mejoramiento individual, se asocian con patrones adaptativos en cognición, afecto y conducta. Asimismo, este efecto no ocurre en ambientes escolares percibidos como menos apoyadores y con prácticas docentes que enfatizan la competencia y la comparación social entre los compañeros. Por otro lado, los estudiantes que reportaron una relación positiva entre el profesor y el alumno también evaluaron positivamente a su colegio. Así, esta relación se comporta como un mediador importante y genera que los estudiantes se sientan más eficaces y menos inseguros académicamente.

En la situación escolar los alumnos también aprenden a partir de las prácticas pedagógicas que el profesor utiliza para enseñar. Los alumnos aprenden de la comparación que hacen entre la comprensión que el docente tiene de la tarea y su propia comprensión. Esto requiere que el profesor intente regular el desempeño del aprendiz a través de su enseñanza, y el alumno, por su parte, intenta comprender el punto de vista del docente. Es decir, ambos están involucrados en un entendimiento intersubjetivo de la tarea. De esta forma, el niño aprende a regular su propia conducta y pensamiento a través de la internalización

de este diálogo social (Tomasello, Kruger & Ratner, 1993). En esta misma línea de análisis, Bronfenbrenner (1987) otorga mucha importancia a las actividades *molares* como motivadoras del desarrollo humano. Estas son descritas como aquellas conductas progresivas que poseen un momento propio, y que tiene un significado o una intención para los que participan en el entorno. En este sentido, las prácticas de enseñanza pueden ser entendidas como actividades molares, ya que se despliegan en la relación entre el profesor y el alumno, donde a través de la atención y la actividad conjunta se internaliza la relación diádica y se logra la autorregulación.

Para Hughes (2002), las prácticas docentes que se llevan a cabo dentro de la sala de clases pueden atenuar el efecto de características personales de los estudiantes, como son dificultades sociales y académicas con las que algunos alumnos ingresan al colegio. Los profesores que se caracterizan por ejercer prácticas pedagógicas autoritarias, logran una dinámica relacional positiva dentro del aula. Estos profesores son responsivos y cálidos frente a las necesidades de los alumnos, pero al mismo tiempo son capaces de estructurar el ambiente escolar y demandar a sus alumnos el esfuerzo y despliegue de sus capacidades. A través de estas prácticas docentes se logra que estudiantes que antes eran calificados como agresivos y disruptivos, mejoren significativamente su comportamiento. Siguiendo esta idea, Bru y colaboradores (2001) muestran que la magnitud de los problemas de conducta presentados por adolescentes que reportan una buena relación con sus profesores, es cuatro veces menor que la reportada por los que mantienen una peor relación con ellos.

Church, Elliot y Gable (2001) estudiaron la relación entre la percepción del ambiente escolar, la adopción de metas de logro, el desempeño académico y la motivación intrínseca de los alumnos. Ellos encontraron que el ambiente social percibido dentro de la sala de clases se relacionaba con la adopción -por parte de los alumnos- de ciertas metas de logro. Esta adopción influyó directamente en el desempeño escolar y la motivación intrínseca de ellos. En este sentido, los autores enfatizaron la necesidad que los educadores tomen conciencia de las estrategias que utilizan en la sala de clases para enseñar, ya que los objetivos, tareas y evaluaciones, ejercen una influencia en cómo se percibe el ambiente social dentro del aula.

Las prácticas docentes también están relacionadas con la disciplina y el ambiente de respeto que existe entre los alumnos

dentro de la sala de clases. Respecto a este punto, Roland y Galloway (2002) analizaron la intimidación (*bullying*) que algunos estudiantes hacen sobre otros en el ámbito escolar. Estos autores encontraron que las prácticas docentes se asocian con la conducta de intimidación, mientras que el manejo del profesor de la disciplina tiene un impacto directo sobre el predominio de la intimidación sobre otros alumnos. Es importante destacar que el manejo disciplinario de la clase influyó en las prácticas pedagógicas generada al interior de ella, y por consiguiente, la cantidad de intimidación que ocurre.

Con respecto a Chile, uno de los grandes desafíos de la Reforma Educacional Chilena tiene relación con el rol formador de la institución escolar. Para lograr este objetivo, el sistema educacional necesita llevar a cabo un proceso de transformación que implique modificar las prácticas pedagógicas, especialmente aquellas autoritarias, discriminadoras y poco participativas. Para Magendzo, Donoso y Rodas (1998), esta transformación supone un proceso de modificación en las maneras de asumir y ejercer el rol docente. El propósito de esto es crear un ambiente social escolar con relaciones interpersonales participativas y democráticas, donde la dignidad y el respeto estén a la base de dichas relaciones. Pero, ¿qué se entiende por un buen ambiente social escolar y por qué ayudaría a la escuela a cumplir su rol formador? Comúnmente, el ambiente social se ha descrito como una percepción generalizada del establecimiento educacional completo. Es decir, cómo perciben los alumnos el lugar en el que desarrollan sus actividades habituales. Su importancia radica en que este ambiente social se ha encontrado relacionado positivamente con la autoestima de los alumnos y con la capacidad para retenerlos dentro del sistema escolar (Aron & Milicic, 1995). Sin embargo, es necesario hacer algunas precisiones al respecto, para entender adecuadamente esta relación.

Lo que cotidianamente los alumnos perciben de su colegio y profesores ocurre en un entorno específico que es el aula, y muchas veces la percepción que los alumnos tienen del colegio se refiere a la evaluación que hacen de lo que viven dentro de la sala de clases. Para Hughes, Cavell y Willson (2001), las salas de clases son el contexto en el cual los alumnos se relacionan con adultos, practican habilidades y se comprometen o no con el aprendizaje. Es en este ambiente donde los estudiantes construyen sus metas, desarrollan la iniciativa y se comprometen en interacciones cooperativas o competitivas con sus pares. Cheng (1994) estudió el ambiente interno de la sala de clases y encontró que el ambiente social escolar dentro

del aula puede influir la actitud y conducta frente al aprendizaje y, luego, afectar el logro escolar, propiamente tal. En sus estudios, la investigadora encontró que un ambiente cálido, respetuoso y apoyador dentro de la sala de clases correlacionaba altamente con el desempeño afectivo de los estudiantes. Por estos motivos, es la evaluación de este contexto interno, y no necesariamente la evaluación general del establecimiento educacional, lo que se ha visto más directamente relacionado con la autoestima, motivación y el aprendizaje de los alumnos.

## **Adolescencia y estrés**

Si bien se plantea que la adolescencia es el periodo más saludable de la vida, esta visión está basada sólo en datos de morbilidad y mortalidad, y no considera el impacto subyacente pero acumulativo de conductas riesgosas que en el futuro pueden provocar consecuencias negativas para la salud. Esto explica por qué la mayoría de las causas de enfermedad en los adolescentes no sean infecciosas sino sociales y conductuales (Blum, 1998; Call et al, 2002; Florenzano, 1998).

La adolescencia es un período de desarrollo acelerado que lleva consigo una gran cantidad de stress, que puede tener consecuencias para la futura adaptación. Los eventos estresantes experimentados por los adolescentes pueden contribuir a problemas emocionales y conductuales y alterar el desarrollo general, pudiendo generar ansiedad, depresión, problemas conductuales y abuso de drogas (Rudolph, 2002; Seiffge-Krenke, 2000). Debido a que la adolescencia es un período de grandes cambios, algunos pueden sentirse en esta etapa vulnerables y estresados (Kimmel & Weiner, 1998). En el paso de la pubertad a la adolescencia, Colten y Gore (1991) observaron que existe un incremento sustancial en la experiencia de emociones negativas como rabia, preocupación y dolor. Al mismo tiempo, los adolescentes que reportan mayor vivencia de emociones negativas, informan experimentar mayor número de eventos estresantes, lo que puede llevar a la aparición de síntomas psicológicos en adolescentes, entre ellos la incursión en conductas antisociales y de riesgo (Bru et al., 2001). Por su parte, en un estudio longitudinal de tres años, Seiffge-Krenke (2000) estudió a 94 adolescentes y sus madres. El principal hallazgo fue que eventos estresantes mayores

y menores mostraron un aumento entre los 13 y 14 años, mientras que niveles altos de estrés se mantuvieron hasta los 15 años.

Es interesante notar que existen diferencias de género en la vivencia de estrés. Rudolph (2002) encontró que las mujeres experimentan mayores niveles de estrés (una variedad fuertemente asociada con la depresión) en comparación con los hombres. La tendencia de las mujeres a socializar dentro de relaciones diádicas, las llevó a valorar la apertura y la intimidad mutua con amistades cercanas. Por el contrario, la tendencia de los hombres a socializar en grupos de pares numerosos, los lleva a valorar su status y el logro de dominancia y respeto. Esto implica que las mujeres sienten significativamente más estrés en sus relaciones cercanas, mientras que los hombres experimentan más estrés con su grupo de pares. Estas características hacen más probable que en las mujeres el estrés genere problemas internos (como la ansiedad y la depresión), y que en los hombres se observen problemas externos (como la agresividad y el abuso de drogas).

Vale la pena destacar que no siempre se presenta una relación lineal entre estrés y conductas de riesgo. En términos estadísticos, a veces no se encuentra este efecto principal. Existen ciertos recursos individuales y ambientales que cumplen una función amortiguadora, es decir, podrían atenuar las consecuencias negativas experimentadas por los jóvenes (Dumont & Provost, 1999). Según Hendry & Reid (2000), el contar con amigos buenos o cercanos tiende a tener un impacto funcional en el *self* y la autoestima, actuando como un amortiguador en contra del estrés. Este efecto ha sido probado particularmente cuando el adolescente está aporreado. De esta misma forma Brody y sus colaboradores (2002), plantean que ciertas cualidades de la parentalidad (p.e., involucramiento, apoyo y monitoreo) y de los procesos que ocurren en la sala de clases (p.e., organización, claridad en las reglas e involucración de los estudiantes), contribuyen al ajuste de los niños y adolescentes en los procesos de autorregulación, contrarrestando el riesgo asociado a vivir en condiciones de pobreza.

Tal como se señaló en el comienzo de este artículo, existen factores a nivel personal, familiar, escolar o social que cumplen un rol protector. Estos ayudarían a las personas que están viviendo momentos difíciles en su vida, a no involucrarse en comportamientos que pueden resultar dañinos para ellos (Resnick, 2000). Resnick y sus colaboradores (1997) identificaron factores de riesgo y protección en la familia, el colegio y en el propio



adolescente, respecto a cuatro dominios de la salud y morbilidad adolescente: *salud emocional, violencia, uso de sustancias y sexualidad*. Se realizó un diseño longitudinal compuesto por 12.118 estudiantes norteamericanos de séptimo a décimo segundo grado. Los resultados mostraron que tanto la relación parental-familiar como la relación profesor-alumno percibidas como apoyadoras y positivas, protegían al adolescente de cada una de las conductas de riesgo medidas, excepto del embarazo. Es decir, los adolescentes que se sentían positivamente vinculados con su familia y/o profesores, presentaban menores conductas de riesgo en comparación de quienes no contaban con este tipo de relaciones.

En consecuencia, puede inferirse que las prácticas docentes que muestran respeto y confianza hacia las capacidades de los alumnos, premian el esfuerzo y aprendizaje no competitivo, facilitan el diálogo, la interacción social y una adecuada convivencia escolar, podrían cumplir un rol protector para el desarrollo adolescente, y prevenir la involucración de adolescentes en conductas de riesgo.

Es importante destacar que durante las últimas dos décadas, el foco de las investigaciones en resiliencia se ha trasladado a la identificación del proceso a través del cual estos factores protectores actúan (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Esto demuestra la necesidad de considerar las dinámicas transaccionales entre las variables individuales y ambientales que contribuyen a la adaptación, ya que existe una influencia bidireccional en los sistemas de vida. El que los efectos de la adversidad puedan ser moderados o amortiguados por cualidades del individuo o el ambiente, han sido representados y probados estadísticamente a través de modelos de interacción.

Entre estos estudios, es importante destacar que la variable moderadora es más importante cuando existen altos niveles de adversidad (Masten, 2001). Este efecto moderador o amortiguador se puede enfatizar utilizando rótulos más específicos que indiquen simultáneamente la existencia y dirección de un proceso interactivo. Luthar, y colaboradores (2000) señalaron tres posibles títulos que satisfacen estas condiciones: el *protector-estabilizador* (cuando el atributo confiere estabilidad en la competencia a pesar del riesgo creciente), el *protector-reforzante* (cuando el atributo aumenta la competencia cuando existe riesgo creciente) y el *protector-reactivo* (cuando el atributo confiere menores ventajas cuando el nivel de riesgo es más alto que bajo). Sin embargo, aun cuando el efecto de interacción captura conceptualmente un subgrupo interesante que da cuenta del fenómeno de la resiliencia, es importante considerar que estos modelos son más complicados y están abiertos a variadas

dificultades relacionadas con el testeo estadístico, en especial, en lo referente a que el tamaño del efecto es bajo.

Para estudiar la resiliencia se debe poner atención a dos grandes requisitos. Primeramente a la existencia de *riesgo*: los individuos no son considerados resilientes, si ellos no han tenido nunca una amenaza significativa a su desarrollo, es decir, debe haber un riesgo demostrable (Rutter, 1993). En segundo lugar, debe considerarse el *ajuste psicosocial*. En otras palabras, para la definición de resiliencia se debe aludir a la existencia de una adecuada adaptación o desarrollo humano (Luthar et al., 2000; Masten, 2001).

En este artículo se entiende el riesgo de dos formas. La primera tiene que ver con la vivencia de *malestar emocional o distrés* experimentado por los adolescentes al sentirse sobrepasados o sobre exigidos. Esto tiene que ver con la apreciación de que sus recursos son insuficientes para hacer frente a las demandas recibidas del ambiente. La segunda, se relaciona con el *estrés*, en el sentido de experimentar o haber experimentado eventos de vida que son percibidos como estresantes. Es importante mencionar que la percepción que tiene del estrés el propio sujeto, es un aspecto central al momento de investigar el estrés adolescente. Es así como el significado y la valencia afectiva que la persona asigna al evento estresante condicionan la manera en que se responde a la situación y, por tanto, al resultado adaptativo (Cumsille & Martínez, 1994).

El segundo criterio de importancia en la definición de resiliencia tiene que ver con la *capacidad de adaptación*. Muchos estudios han conceptualizado esta capacidad adaptativa considerando criterios de competencia personal y social como un juicio interno de bienestar psicológico. Otros, en tanto, han utilizado criterios de adaptación externa, tales como el logro académico o la ausencia de delincuencia (Masten, 2001).



## **La relación profesor- alumno como un indicador del clima y convivencia escolar**

La escuela es el segundo espacio donde los niños tienen la oportunidad de desarrollar vínculos positivos, ya que ofrece múltiples oportunidades para corregir, desarrollar y/o fortalecer la vivencia inicial de vínculos nutritivos. Los niños que no han contado con experiencias de relaciones muy satisfactorias, encuentran en sus profesores una invaluable oportunidad para experimentar una relación que les brinde un sostén estable y confiable, y que, junto con dar satisfacción a sus necesidades, va fomentando su autonomía (Mena, Bugueño y Valdés, 2008).

Se considera que el clima escolar es positivo cuando el alumno se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente donde existe apoyo, confianza y respeto mutuo entre el profesorado y los alumnos, así como entre los iguales. Por lo tanto, los dos principales elementos que constituye el clima escolar son la calidad de la relación profesor-alumno y la calidad de la interacción entre compañeros (Yoneyama & Rigby, 2006). Los factores a los cuales los alumnos dan mayor importancia en la relación profesor-alumno son la confianza, la justicia, la valoración, la actitud empática y la disposición de los profesores a ayudarlos (Aron y Milicic, 1995).

¿Por qué es importante el vínculo positivo entre el profesor-alumnos? Algunos autores han planteado que tiene que ver con establecer relaciones de apego y confianza extraparentales. Un vínculo pedagógico positivo caracterizado por el afecto, respeto y expectativas realistas sobre las capacidades de los alumnos, es una oportunidad única de brindar la experiencia de cuidado a otro, y sentar las bases para la autonomía y apertura al aprendizaje (Mena et al., 2008). Por otra parte, esta relación tiene un impacto en la construcción de la identidad y fortalecimiento de sí mismo. Disponer de apoyo aumenta la autonomía y la confianza consigo mismo, disminuyendo la ansiedad frente a situaciones nuevas. Además, las interacciones entre el profesor y el alumno tienen un rol de modelado en los estudiantes a nivel cognitivo, afectivo, social y conductual (Aron & Milicic, 1995).

Asimismo, un vínculo positivo entre el profesor y los alumnos puede atenuar el efecto de características personales negativas de los estudiantes, como son dificultades sociales y académicas con las que algunos alumnos ingresan al colegio. Siguiendo esta idea, Bru y colaboradores (2001) demostraron que la magnitud

de los problemas de conducta presentados por adolescentes con una buena relación con sus profesores, es 4 veces menor que la reportada por los que mantienen una peor relación con ellos. Estos hallazgos son complementados por estudios que muestran que la probabilidad de que niños enfrentados a estrés crónico mantengan trayectorias de desarrollo normativo, es mayor cuando ellos tienen acceso a un contexto que funciona como "medio de confort", lo que se puede facilitar si se existe una buena relación con el profesor (Brody et al., 2002). Por el contrario, la interacción negativa entre profesores y alumnos puede traducirse en conductas antisociales y violentas en la escuela (Reinke & Herman, 2002). Otros estudios han demostrado que los estudiantes que presentan un autoconcepto negativo y actitudes desfavorables hacia la autoridad institucional escolar, se encuentran en una situación de riesgo más evidente para el desarrollo de conductas violentas (Estévez, Murgui, Moreno, & Musitu, 2007).

## **Conclusiones y discusión**

En los colegios no sólo se aprenden contenidos, sino que también se desarrollan competencias sociales y emocionales que son cruciales para el funcionamiento psicológico saludable de los estudiantes (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001). La revisión realizada demuestra que el rol del profesor es fundamental como modelo de comportamiento y figura de autoridad. La calidad de la relación o el vínculo afectivo creado entre el docente y sus alumnos, tiene un impacto relevante en la vida de los estudiantes. La mayoría de los estudiantes reconoce a la figura del profesor como una persona importante su vida. Los jóvenes necesitan confiar y creer en ellos. Asimismo, esperan de su profesor apoyo y orientación, reconocen su autoridad y lo respetan, e incluso influyen significativamente en sus decisiones vocacionales (INJUV, 2009).

Lo importante de este análisis es entender que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores utilizan intencionadamente prácticas pedagógicas que facilitan la interacción social entre el profesor y el alumno, y este diálogo tiene enormes repercusiones para el desarrollo no sólo cognitivo, sino también emocional y social del estudiante. A través de estas prácticas pedagógicas, ambos actores del proceso educativo comparten sus formas de

pensar, y el alumno es capaz de internalizar no sólo el contenido o la materia que se enseña, sino abstraer de la relación y del diálogo con el maestro un principio más general que le permite llevar a cabo un proceso de autorregulación.

“¿Soy para mis alumnos una fuente de apoyo socio-emocional?” y “¿qué dirían los estudiantes sobre mí como persona y profesor?” son preguntas que este artículo espera generar en los docentes. El desafío es reflexionar sobre la calidad de nuestra relación con los estudiantes y cómo cumplimos con este rol moderador, protector y estabilizador del desarrollo adolescente que plantea la literatura. De esta forma, el aporte al bienestar, al desarrollo y la resiliencia de los alumnos desde los factores protectores, más que desde la mirada de los factores y conductas de riesgo, ilumina y abre posibilidades a nuestro quehacer.

Considerando los hallazgos de las investigaciones respecto al efecto de una relación-profesor alumno positiva como también de su impacto en la convivencia escolar, Trianes y colaboradores (2001), plantearon 4 puntos a considerar por los establecimientos educacionales:

1. Mejorar el clima y convivencia escolar al interior de la sala de clases. Una forma de hacerlo es considerar las siguientes tareas:

- a. Incrementar el conocimiento mutuo entre pares y entre profesor-alumno, contando con instancias el diálogo permanente entre ellos.
- b. Promover la aceptación de las diferencias interpersonales entre alumnos, y entre el profesor y sus alumnos.
- c. Inculcar con el ejemplo y el diálogo, el respeto a normas y acuerdos del curso. A medida que los estudiantes crecen, es importante recoger sus opiniones y sugerencias para la negociación de estas normas.
- d. Resaltar la responsabilidad grupal frente al cumplimiento o no cumplimiento de estas normas y acuerdos.
- e. Mantener como docente un comportamiento justo e imparcial con todos los estudiantes, valorando y aceptando las diferencias entre ellos.

2. Aprender a solucionar adecuadamente los problemas. Para ello es necesario considerar los siguientes aspectos:

- a. Desarrollar e implementar en los estudiantes y profesor estrategias adecuadas para manejo de conflictos. Esto basado en el no enjuiciamiento previo, sino en el diálogo que promueva la comprensión de la dificultad y las necesidades de quienes están en conflicto.
- b. Desarrollar e implementar en los estudiantes y profesor estrategias de negociación.
- c. Desarrollar en los estudiantes y profesor habilidades como la asertividad y la empatía.
- d. Promover en los estudiantes la reflexión y el discernimiento moral-ético frente al comportamiento individual y sus consecuencias para otros.
- e. Mostrar como docente un comportamiento confiable.

3. Aprender a colaborar entre iguales. Para esto se requiere de:

- a. Realizar trabajos académicos considerado grupos cooperativos.
- b. Promover la colaboración por sobre la competencia.
- c. Fomentar la conducta prosocial.
- d. Modelar y promover la tolerancia y trabajo en equipo.

4. Desarrollar sentido de pertenencia e identidad al interior del aula y con el establecimiento educacional. Para ello es necesario considerar:

- a. Desarrollar actividades académicas y extracurriculares que favorezcan una alianza a interior del aula y donde tengan que diferenciarse de otros cursos.
- b. Premiar el esfuerzo y mejoramiento individual. No comparar entre estudiantes.
- c. Centrarse en las fortalezas y lo positivo de los alumnos, por sobre lo que tiene que mejorar.
- d. Mostrar como docente, apertura y disponibilidad hacia los estudiantes.

Ciertamente, las indicaciones antes mencionadas requieren de la voluntad institucional como también del compromiso real de cada uno de sus docentes. Una buena relación profesor-alumno necesita, principalmente, del interés genuino del profesor por el desarrollo humano y aprendizaje de sus estudiantes. Se trata de comprender que el primer paso para una satisfactoria convivencia escolar lo debe dar el docente, como adulto, en una relación con jóvenes, donde la asimetría entre ellos no es sólo formal sino cognitiva, emocional y social. Los docentes deben reconocer el poder y la responsabilidad social asociada a su rol, como también la mayor madurez, experiencia y experticia sobre sus alumnos. Sin embargo, esta diferencia debe sembrar la motivación por la tutoría, el acompañamiento y colaboración con los estudiantes, por sobre el autoritarismo, la unilateralidad y rigidez.

Con este artículo he intentado fundamentar que las prácticas pedagógicas caracterizadas por un ambiente cálido y de respeto, orientadas a promover el esfuerzo y aprendizaje no competitivo (*mastery goals*) y a crear una satisfactoria convivencia escolar, favorecen una interacción positiva y dialógica entre profesores y alumnos. Este capítulo invita a poner en relieve la necesidad de un trabajo introspectivo del profesor sobre su propia persona. Repensar íntimamente su capacidad para manejar frustraciones y conflictos, como también su autoestima, habilidades comunicativas y confianza personal. Estas condiciones son indispensables para establecer relaciones sanas, positivas y nutritivas con los estudiantes y futuros ciudadanos.





## Referencias

- Aron, A. M. & Milicic, N. (1995) Resiliencia y clima social en el contexto escolar. *Psykhé*, 4, 57-68.
- Brody, G., Dorsey, S., Forehand, R. & Armistead, L. (2002). Unique and protective contributions of parenting and classroom process to adjustment of African children living in single-parent families. *Child Development*, 73, 274-286.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bru, E., Murberg, T. & Stephens, P. (2001) Social support, negative life events and pupil misbehaviour among young Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 24, 715-727.
- Call, K., Riedel, A., Hein, K., McLloyd, V., Petersen, A. & Kipke, M. (2002). Adolescent health and well-being in twenty-first century: A global perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 69-98.
- Cheng, Y. (1994). Classroom environment and student affective performance: An effective profile. *Journal of Experimental Education*, 62, 221-239.
- Church, M., Elliot, A. & Gable, S. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals and achievement outcome. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Colten, M. E. & Gore, S. (1991). *Adolescents stress. Causes and consequences*. New York: Aldine de Gruyter.
- Cumsille, P. & Martínez, M. L. (1994). Efectos del estrés y el apoyo social sobre el bienestar psicosocial de los adolescentes: Revisión de la literatura. *Psykhé*, 3, 115-123.
- Dumont, M. & Provost, M. (1999). Resilience in adolescents: protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 343-363.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conductual violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Florenzano, R. (1998). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gordon, K. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence*, 24, 461-472.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Hendry, L. & Reid, M. (2000). Social relationships and health: The meaning of social "connectedness" and how it relates to health concerns for rural Scottish adolescents. *Journal of Adolescence*, 23, 705-719.

- Hughes, J. (2002). Authoritative teaching: Tipping the balance in favor of school versus peer effects. *Journal of School Psychology, 40*, 485-492.
- Hughes, J., Cavell, T. & Wilson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology, 39*, 289-301.
- INJUV (2009). *Sexta encuesta nacional de la juventud*. Santiago: Chile.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationship which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling, 36*, 385-398.
- Kimmel, D. & Weiner, I. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1996). *Estado del arte en resiliencia*. Santiago: OPS- Fundación Kellogs-Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543-562.
- Magendzo, A., Donoso, P. & Rodas, M. T. (1998). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist, 56*, 227-238.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*, 425-444.
- Masten, A. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments: lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*, 205-220.
- Mena, I., Bugueño, X. & Valdés, A. M. (2008). *Vínculo pedagógico positivo: Principios para su desarrollo*. Santiago: Documento Valoras UC.
- Organización Panamericana de la Salud (2003). *Escuelas promotoras de la salud. Fortalecimiento de la iniciativa regional. Estrategias y líneas de acción 2003-2012*. Washington DC: Serie Promoción de la Salud.
- Reinke, W.M. & Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools, 39*, 549-559.
- Resnick, M. (2000). Resilience and protective factors in the lives of adolescents. *Journal of Adolescents Health, 27*, 1-2.
- Resnick, M., Bearman, P., Blum, R., Bauman, K., Harris, K., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R., Shew, M., Ireland, M.,

- Bearinger, L. & Udry, R. (1997). Protecting adolescent from harm: Findings from de National longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832.
- Roeser, R., Midgley, C. & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Rudolph, K. (2002). Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 30, 3-13.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescents symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691.
- Taylor, R., Seaton, E. & Rodriguez, A. (2002). Psychological adjustment of urban, inner-city ethnic minority adolescents. *Journal of Adolescents Health*, 31, 280-287.
- Trianes, M. V., Sánchez, A. & Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectiva de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 73-93.
- Tomasello, M., Kruger, A. & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.
- Turner, J., Meyer, D., Anderman, E., Midgley, C., Gheen, M. & Kang, Y. (2002). The classroom environment and student's reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.
- Ungar, M. (2004). The importance of parents and others caregivers to the resilience of high-risk adolescents. *Family Process*, 43, 23-41.
- Washington, V. (1994). Beyond survival: Promoting the well-being of young children. *Lecture at the Salzburg Seminar*, Salzburgo.
- Yoneyama, S. & K. Rigby (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25, 34-41.

## **Biografía**

**Verónica Villarroel** es psicóloga de la Universidad de Concepción, Magister en Psicología Educacional y Doctora(c) en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es la Directora de la Facultad de Psicología y del Magíster en Psicología Educacional de la Universidad del Desarrollo (Concepción). Sus áreas de interés son la psicología evolutiva y la psicología educacional.



## CAPÍTULO 6

"COMO UNO ERA DE OTRO  
PAÍS, COMO QUE TENÍAN UN  
POQUITO DE BRONQUITA"

JÓVENES INMIGRANTES DE ORIGEN LATINOAMERICANO  
EN EL CONTEXTO ESCOLAR (HILENO)

Kerstin Hein

## Introducción

A partir de la década de 1990, nuestro país comienza a recibir un creciente número de inmigrantes de origen latinoamericano, lo que genera inquietud entre la población general, debido a la posibilidad que Chile se haya convertido en un polo de atracción para extranjeros (Martínez, 2003). A pesar de que Chile no aparece como un polo de migración destacado al interior de Latinoamérica (CEPAL/CELADE, 2006; Martínez, 2003; Stefoni, 2003), y que en términos relativos existe una proporción más bien moderada de extranjeros con respecto a la población general (Martínez, 2003), lo cierto es que la presencia de inmigrantes ha sido especialmente visible, sobre todo debido al nuevo perfil de las personas que llegan a nuestro país. En este sentido, mientras que anteriormente prevalecía el ingreso de individuos de origen europeo, en la actualidad se aprecia una mayor proporción de inmigrantes de origen latinoamericano, sobre quienes pesa un mayor grado de estigmatización (Hein, 2006; Stefoni, 2003).

Dentro del marco antes señalado, hemos focalizado nuestra atención en la especial situación de los hijos de inmigrantes, quienes pueden ser definidos como la Segunda Generación de Migrantes en Chile. El término de Segunda Generación busca dar cuenta de que los efectos de un movimiento migratorio no terminan en la generación de personas que abandona su país de origen para instalarse en otro lugar, sino que también afecta la vida de sus hijos. Los hijos de residentes extranjeros tienen una experiencia distinta a la de sus padres en al menos dos sentidos. En primer lugar, no eligen emigrar por cuenta propia, sino que son sus padres quienes deciden por ellos. En segundo lugar, su primera inserción en el país no ocurre a través del mercado laboral, sino a través del establecimiento escolar.

En el presente capítulo abordaremos la inserción de jóvenes extranjeros en el contexto escolar, tanto desde un punto de vista formal y académico, como también desde la perspectiva de su integración social. Tal información se enmarca dentro de un estudio<sup>1</sup> cuyo principal objetivo fue conocer la manera en que hijos de inmigrantes de origen latinoamericano en Chile viven,

---

1 FONDECYT N° 11085001 "Estudio Biográfico Interpretativo acerca de la Significación y Manejo de la Transición de la Escuela al Trabajo por parte de Jóvenes con Trasfondo Migratorio de Origen Latinoamericano en Chile".



entienden y manejan la transición de la escuela al trabajo. En general, los estudios sobre la Segunda Generación de Inmigrantes han tendido a focalizarse más en la formación de identidades culturales en contextos multinacionales (Auernheimer, 2007, 1988; Heckmann, 1981; Teo, 1994; Ward, Bochner & Furnham, 2001), y no tanto en su proceso de transición a la vida adulta (Bolzman, Fibbi & Vial, 2005). Resulta relevante investigar la transición de la escuela al trabajo debido a varias razones, una de las cuales tiene relación con las dificultades en el rendimiento escolar que se ha visto presentan niños y jóvenes de origen extranjero a nivel internacional (Bechman & Moerch 2006; Bendit, 1997, 2006; Marbach, 2006; PISA, 2006; Walther y Stauber, 2002). Esto sugiere la necesidad de resolver si esta situación se repite en nuestro país. Otro aspecto de relevancia tiene relación con el tránsito de la escuela al trabajo, el cual constituye un período especialmente sensible a la inclusión o exclusión de jóvenes en general, y de jóvenes con antecedentes de migración en particular (Bendit, 2006; Walther & Stauber, 2002). En esta ocasión, sin embargo, nos limitaremos a abordar solamente el primer punto.

## **Hijos de Inmigrantes en el Contexto Escolar Chileno**

En el presente capítulo daremos a conocer los resultados de nuestro estudio vinculados a la integración de jóvenes inmigrantes en el contexto escolar chileno. En nuestro país aún existe relativamente poca información al respecto, sin embargo se observan algunos elementos que llaman la atención (Stefoni, Acosta, Gaymer & Casas-Cordero, 2009). En primer lugar, cabe destacar los avances realizados en la normativa que regula el acceso a la educación de niños y jóvenes inmigrantes. Con anterioridad a la normativa vigente, los padres o tutores debían presentar documentos de identificación, visa vigente y un certificado de estudios del último año aprobado legalizado en distintas instancias del país de origen, con el fin de acceder al sistema educacional chileno. Estas exigencias llevaron a frecuentes rechazos de matrícula y otro tipo de situaciones que implicaban la exclusión a veces prolongada del niño o joven del sistema escolar, debido a las dificultades asociadas a la obtención

de este tipo de documentación. Dado este escenario, el Ministerio de Educación emite un instructivo sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de los alumnos migrantes en los establecimientos educacionales, a través del cual se solicita a los establecimientos facilitar el ingreso de alumnos inmigrantes por medio de una matrícula provisoria. Además, se especifica que un alumno con matrícula provisoria tiene los mismos derechos que un alumno regular.

Sin embargo, a pesar de la garantía del derecho a la educación para niños y jóvenes migrantes, se han observado dificultades en la implementación de tales derechos, sobre todo en los sectores más bajos. Al respecto, llama la atención la concentración de matrículas de alumnos extranjeros en determinados colegios de la capital. Por un lado, se observa que niños y jóvenes inmigrantes acceden de manera preferente a la educación municipalizada, a pesar de que en el sector en el cual se ubican, predominan los establecimientos particulares subvencionados. Por otro, existen determinados colegios que tienen más del 10% de matrículas de alumnos extranjeros, algunos de los cuales han pasado a ser estigmatizados como "colegios de migrantes" (Stefoni et al., 2009, p. 43). Entre los factores que pueden explicar esta concentración se encuentran recursos económicos limitados, redes sociales, concentración de la población migrante en determinados sectores de la capital y asignación de matrículas de acuerdo a la cercanía del lugar de residencia (Stefoni et al., 2009).

Es preciso destacar que las familias de origen extranjero tienden a mostrar una alta valoración de la educación e inculcan en sus hijos la preocupación por el estudio, lo que hace que niños y jóvenes migrantes se muestren altamente motivados y comprometidos con sus estudios. Sin embargo, esta disposición no es suficiente para asegurar la movilidad social. De acuerdo a estudios a nivel internacional, hijos de inmigrantes no logran traducir su alto nivel de motivación por el estudio en un rendimiento escolar acorde (PISA, 2006). En este sentido, se puede observar que personas con trasfondo migratorio alcanzan menores niveles de educación comparado con sus pares sin antecedentes migratorios (Bendit, 1997, 2006; Marbach, 2006; PISA, 2006, Walther & Stauber, 2002). Además, tienden a realizar trayectorias escolares problemáticas, a presentar problemas de aprendizaje y lenguaje, y a desertar de la educación escolar. La explicación de este fenómeno resulta variada e incluye expectativas más limitadas con respecto al nivel educacional al que se puede aspirar (Reiðig & Braun, 2006), una

situación económica mayoritariamente precaria (Marbach, 2006), hablar un idioma distinto en la familia que en el colegio (PISA, 2006), recibir menos apoyo por parte de los padres a la hora de realizar tareas escolares, sufrir los efectos de la discriminación (Bendit, 2006) y tener conflictos de identidad cultural.

Ahora bien, es necesario señalar que los niños y jóvenes de origen extranjero en Chile, a diferencia de lo que ocurre en otros países, sí logran adaptarse de manera satisfactoria a las exigencias académicas del sistema escolar chileno. En ocasiones incluso logran tener mejor rendimiento que sus pares chilenos (Stefoni et al., 2009). Sin embargo, dada la inequidad que existe en la educación de nuestro país y el tipo de educación al cual logran acceder, el positivo desempeño escolar al igual que la positiva disposición ante los estudios no resultan suficientes para garantizar la movilidad social.

Finalmente, destaca el alto nivel de discriminación observado al interior de los establecimientos educacionales hacia niños y jóvenes de origen extranjero. Stefoni et al. (2009) consideran que esto constituye el problema más grave que afecta a hijos de inmigrantes en el colegio, y que limita de manera importante la integración social en nuestro país. La discriminación abarca situaciones de maltrato tanto físico como psicológico, frente a lo cual los alumnos inmigrantes responden, ya sea recurriendo a la violencia física, o bien manteniéndose al margen de su grupo de pares. Por otro lado, se observa la emergencia de la categoría del inmigrante peruano, como una categoría con una fuerte carga negativa y que tiende a ser extendida a otras nacionalidades, generando un efecto de "peruanización" de migrantes bolivianos, ecuatorianos o colombianos. Estos, a su vez, al ser percibidos a través de la categoría del inmigrante peruano, pasan a ser objeto de una fuerte exclusión por parte de sus compañeros (Stefoni et al., 2009).

## **Participantes**

En el estudio participaron 13 jóvenes migrantes de origen latinoamericano, quienes fueron contactados y entrevistados por primera vez cuando se encontraban en el último año de la educación secundaria. Los mismos jóvenes fueron contactados y entrevistados por segunda vez un año después, con el fin de conocer lo que hicieron una vez finalizada la Enseñanza Media.

La estrategia antes señalada se elaboró en concordancia con el objetivo general de la investigación y a partir de los resultados de la Quinta Encuesta de Juventud (2006), la cual sugería que la trayectoria más frecuente para los jóvenes del país es finalizar la Enseñanza Media e ingresar directamente al mercado laboral.

Si se analiza la configuración de la población de origen extranjero en Chile según el censo del año 2002, se puede observar que existe una proporción relativamente baja de niños y jóvenes, sobre todo entre inmigrantes peruanos y bolivianos, lo que se explica fundamentalmente a partir de la motivación laboral del flujo migratorio (Martínez, 2003; Stefoni et al., 2009). Dada esta situación, se consideró que la integración de los hijos de inmigrantes al sistema educacional chileno correspondía más bien a un escenario incipiente, por lo que se optó por un acceso diversificado a la muestra para así maximizar las posibilidades de encontrar a nuestros participantes.

El principal canal de contacto fueron los establecimientos educacionales ubicados en las comunas de Santiago, en donde se registra la mayor concentración de población inmigrante<sup>2</sup> (Martínez 2003, Stefoni et al., 2009). También contamos con el apoyo de la Oficinas de Protección de Derechos (OPD) de Recoleta, así como del Programa Refugio de la Vicaría de la Pastoral Social.

Nuestro primer contacto con los potenciales participantes consistía en una charla o encuentro informativo, ya sea individual o grupal. El segundo contacto era telefónico y ocurría unos días más tarde, con el fin de confirmar la participación de los jóvenes en el estudio. Si la respuesta era positiva, procedíamos a ponernos de acuerdo para realizar la primera entrevista. En todos los casos se entregaron y firmaron cartas de consentimiento informado, tanto para padres como para hijos.

En el estudio participaron ocho peruanos, dos ecuatorianos y tres colombianos. Seis eran mujeres y siete hombres. Sus edades fluctuaron entre 16 a 19 años, la primera vez que los contactamos. El tiempo de estadía en Chile osciló entre uno a siete años. En relación a la situación legal, durante el primer contacto registramos cinco casos con residencia definitiva, seis con permiso de residencia temporal y dos en condición de refugiados. Esta situación cambia durante el seguimiento, en donde la mayoría ha obtenido o solicitado la residencia definitiva.

En casi todos los casos<sup>3</sup>, uno de los padres –habitualmente

---

2 Santiago, Recoleta, Estación Central e Independencia.

la madre– emigra primero, lo que significa la existencia de un tiempo de separación familiar que para nuestros participantes tuvo una duración promedio de 3 años. Durante este tiempo, la mayoría de los entrevistados permaneció bajo el cuidado de sus abuelos, con quienes establecieron un estrecho contacto. Esta situación contribuyó a la desvinculación afectiva entre padres e hijos, por lo que los participantes tendieron a manifestar una actitud negativa ante la migración a Chile. A esto se suma que la mayoría de los participantes abandonó su país de origen durante la adolescencia, considerada como uno de los momentos más sensibles y críticos en la vida de un individuo para emigrar de un país a otro. Ambas situaciones pueden ser consideradas como fuentes de vulnerabilidad para los jóvenes entrevistados.

## Método

El propósito de la investigación fue conocer la situación de hijos de inmigrantes desde una perspectiva subjetiva, ya que otras formas de aproximación no siempre logran comprender lo que significa este tipo de experiencia. En este sentido, se utilizó un enfoque biográfico interpretativo, cuyo objetivo es reconstruir la historia de los individuos a partir del sentido atribuido por los sujetos a su propia historia (Bertaux, 2005; Cornejo, 2006; Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008; Rosenthal, 2005).

Los datos fueron recolectados a través de entrevistas biográficas narrativas y evaluaciones cualitativas de redes sociales. La entrevista biográfica narrativa tiene la particularidad de ser una entrevista abierta en la cual no se utiliza una pauta de temas para guiar la conversación, sino que se permite que sea el entrevistado mismo quien estructure la entrevista según sus propios criterios de relevancia subjetiva (Flick, 2004; Rosenthal, 2005; Rosenthal, Köttig, Witte & Blezinger, 2006). Para la evaluación cualitativa de redes sociales se utilizó el método de evaluación EGONET-QF, el cual visualiza la red social de una persona individual ubicando las personas más significativas de la red social en círculos concéntricos más o menos alejados de un núcleo que representa

---

3 La excepción la constituyen los dos jóvenes refugiados que llegaron al país a través del Programa de Reasentamiento de Las Naciones Unidas.

al entrevistado (Straus, 1994, 2002). Durante la primera etapa de investigación se realizaron 3 a 4 encuentros con cada uno de los participantes, mientras que durante la etapa de seguimiento se realizó un solo encuentro.

A partir de los datos obtenidos mediante entrevistas y evaluaciones de redes, se realizaron reconstrucciones biográficas de cada caso (Rosenthal, 2005; Rosenthal et al. 2006; Rosenthal & Fischer-Rosenthal, 2000). Este procedimiento consiste en reconstruir la historia de vida de cada participante en orden cronológico a partir de un análisis secuencial de datos biográficos, un análisis secuencial del relato, y la comparación e integración de historia vivida y narrada, a lo cual nosotros añadimos además el análisis de las redes sociales. En un paso posterior, también realizamos un análisis de contenido, con el fin de facilitar la comparación de los casos. Las categorías para el análisis de contenido fueron desarrolladas a partir de la reconstrucción de casos y en relación a los objetivos de la investigación.

## **Resultados**

A continuación revisaremos algunos resultados vinculados a la integración escolar de los participantes. Entre los temas tratados destacan la discriminación de extranjeros y las relaciones con chilenos y extranjeros en el contexto escolar. De manera secundaria, se mencionan algunos elementos vinculados al rendimiento escolar, mientras que prácticamente no se abordan aspectos formales. Lo último permite suponer que los aspectos formales constituyen un tema que resuelven los padres, mientras que los entrevistados simplemente acatan la decisión de los adultos.

## **Aspectos Formales de Integración Escolar**

Por lo general, los padres planifican el viaje de sus hijos de tal manera que ellos comienzan a asistir a clases a los pocos días o semanas de haber llegado a Chile. Esto significa que el establecimiento escolar frecuentemente constituye el primer contacto directo con el contexto nacional chileno. Además, indica que para la mayoría de los casos se

cumplen los derechos a la educación de niños y jóvenes inmigrantes en Chile (Stefoni et al., 2009).

La mayoría de los entrevistados asistió a un establecimiento educacional cercano al lugar de residencia familiar y relataron dificultades en encontrar matrículas disponibles. Esto último era interpretado por los participantes como una consecuencia de haber llegado "demasiado tarde". La dificultad para encontrar un cupo puede haber sido un efecto de la desinformación de los involucrados con respecto a los plazos del sistema educacional chileno. Por otro lado, también podría tratarse de una medida de discriminación para evitar el ingreso de alumnos extranjeros a ciertos colegios (Stefoni et al., 2009).

Un aspecto que fue mencionado de manera repetida fue la tendencia a "bajar de curso" en uno o dos años a los recién llegados. Esta medida fue percibida por los jóvenes como una falta de reconocimiento y una forma de discriminación. De acuerdo con Stefoni et al. (2009), esto no debería suceder debido a que la asignación de curso se encuentra normada por el Convenio Andrés Bello, el cual se basa en el número de años de estudio cursados.

En relación con nuestros entrevistados, descubrimos que el "bajar de curso" no representaba una medida discriminatoria, sino que se debía a un desajuste en los años que comprende la Educación Primaria y Secundaria en los distintos países. En el caso peruano, por ejemplo, la Enseñanza Primaria cuenta con dos años menos que la Educación Básica en Chile, por lo que los alumnos extranjeros que se encontraban en la Educación Secundaria, eran ubicados dos niveles por debajo del nivel que cursaban en su país de origen. En cambio, entrevistados que llegaron a Chile durante su Enseñanza Primaria no pasaron por esta situación. El ser "bajado de curso" generó mucha molestia entre los entrevistados y fue calificado como una forma de discriminación por parte de las instituciones educacionales chilenas. Será relevante en el futuro poder aclarar este punto a padres e hijos provenientes del extranjero, de modo que esta medida no sea percibida como una forma de discriminación institucional.

## **Rendimiento Escolar, Capital Cultural y Expectativa de Estudios Posteriores**

El rendimiento académico de nuestros participantes osciló entre un rendimiento promedio y de excelencia, lo que significa que fueron capaces de ajustarse a las exigencias del sistema escolar chileno. En ocasiones, incluso destacaron en relación a sus pares chilenos, obteniendo las mejores calificaciones de su promoción. Este hallazgo fue concordante con el estudio sobre la inserción de niñas y niños migrantes en Chile realizado por Stefoni et al. (2009), mientras que contrastó con lo observado a nivel internacional (PISA, 2006).

En general, fue posible identificar tres grupos de participantes de acuerdo al rendimiento escolar. El primer grupo comprendía a entrevistados que tenían promedio sobre seis. Estos jóvenes mostraron interés por los estudios y su aspiración era ingresar a la universidad. Algunos de ellos incluso tenían parientes cercanos o lejanos con educación universitaria.

El segundo grupo tenía un promedio que oscilaba entre cinco coma ocho y seis. La mayoría pensaba que obtenía este promedio sin invertir mayor esfuerzo, y que podía mejorar sus notas, si así lo quería. Su objetivo no era sobresalir por las notas, sino que le tendía a otorgar mayor importancia a otras cosas como, por ejemplo, las amistades o el trabajo.

En el tercer grupo estaban los participantes con un promedio que giraba en torno al cinco coma cinco. Estos jóvenes encontraban que el sistema escolar chileno era más exigente y que las clases eran más difíciles que en el país de origen. Entre los ramos que mayor dificultad les causaban, se encontraba inglés.

Es importante mencionar que la mayoría de los padres de los entrevistados sólo poseía estudios escolares completos o incompletos. En pocos casos se observaron padres con estudios de nivel técnico o universitario. Por otra parte, sí se observaron hermanos o primos que habían ingresado a la universidad, ya sea en el país de origen o en Chile, lo que da cuenta de un movimiento social ascendente en varias familias.

El nivel educacional de padres y familiares cercanos tenía una importante influencia sobre los planes de estudio de sus hijos. En este sentido, los hijos de padres con educación universitaria manifestaron en mayor medida el propósito de ingresar a la universidad que los demás participantes. Asimismo, tener padres



y familiares cercanos con formación técnica, motivaba a sus hijos a seguir por este camino.

En cuanto a los planes de estudio, llamó la atención que gran parte de los participantes se encontraba completamente desorientada con respecto a lo que quería hacer tras finalizar la Enseñanza Media. También mostraron amplio desconocimiento sobre alternativas de estudio y posibilidades de financiamiento. Mientras que sí manifestaron gran preocupación por desarrollar una estrategia viable que les permitiese estudiar en el futuro. Dicho de otra manera, no importaba tanto qué estudiar, ni en qué institución hacerlo, lo que importaba era lograr generar los recursos y el tiempo necesarios para emprender un estudio.

De manera concordante, se pudo observar que la mayoría de los participantes esperaba trabajar con anterioridad o en paralelo a sus estudios, lo que también refleja la falta de recursos materiales de las familias para financiar un estudio. Esta apreciación concuerda con los resultados de una encuesta realizada en seis países latinoamericanos con respecto al trabajo juvenil, en donde la mayor parte de los jóvenes encuestados manifestó tener que trabajar para financiar sus gastos de educación (Segovia et al., 2009).

## **El Primer Día de Clases**

El primer día de clases en Chile fue un momento importante en el relato de los entrevistados. La manera de presentarlo fue muy llamativa, tanto por la puesta en escena como por la consistencia entre los distintos relatos.

El primer día de clases comenzaba con la desorientación de los participantes debido a diversos factores como la inseguridad con respecto a la forma de vestirse, la hora de llegada o la sala a la cual dirigirse.

Una vez que los jóvenes ingresaban a sus respectivas salas se efectuaba la presentación de los recién llegados ante el curso. La presentación resultaba significativa, pues demostraba el reconocimiento inicial o la falta de tal reconocimiento por parte de compañeros y profesores. Al término de la presentación, los jóvenes se ubicaban o eran ubicados al lado de un compañero poco popular o marginal al interior del curso. Frecuentemente se trataba de un alumno extranjero, aunque también podían ser compañeros

alocados, feos o gordos. El punto está en que este compañero era el blanco preferido de las burlas y los malos tratos por parte de sus compañeros.

*Claro, entonces me senté al costado de un compañero gordito, es feo decirlo, pero todos mis compañeros dicen que es feito, pero yo no sé, yo encuentro bien agradable y me senté a su costado así para hacer amistad [...] y lo molestaban mucho, le tiraban papelitos a él, le tiraban naranjas podridas, le tiraban, entonces cuando yo veía eso que pasaba, me cambié de lugar, igual no me llegaban a mí las cosas, porque a mí me respetaban, no me decían nada (Jorge, 410-412)*

Lo llamativo de la situación era que los participantes manifestaban, de manera sistemática, que eran sus compañeros de banco quienes eran objeto de discriminación, mientras que ellos, por motivos inciertos, se salvaban de la situación. Esto resulta curioso, pues los entrevistados frecuentemente compartían la condición de extranjero, además que se sentaban al lado del "otro discriminado". De cualquier forma, la discriminación del "otro" generaba una importante sensación de amenaza entre los participantes.

El relato sobre el primer día de clases da cuenta acerca de lo fundamental que resulta la discriminación en la experiencia escolar de los jóvenes de origen extranjero en Chile. Aún cuando ellos negaron ser víctimas directas de tales situaciones, la forma y el momento en que introducían el tema en el contexto de la entrevista, hacían sospechar que se trataba de un problema que causaba gran preocupación.

## **Discriminación de Extranjeros en el Contexto Escolar Chileno**

La preocupación que los inmigrantes de origen latinoamericano ha despertado en la población chilena se debe, entre otras cosas, a que representan un contraste con respecto a migraciones anteriores constituidas principalmente por extranjeros provenientes de

Europa (Hein, 2006; Stefoni, 2003). Dado lo anterior, conocer la existencia y las características de la discriminación de jóvenes extranjeros en Chile, fue uno de los intereses centrales de la presente investigación.

Aparte de la procedencia del extranjero, existe también otro elemento que constituye un criterio de diferenciación relevante al interior del grupo de personas con trasfondo migratorio. Se trata del nivel socioeconómico de los inmigrantes. De acuerdo con Stefoni et al. (2009), el nivel socioeconómico de las familias inmigrantes determina su ubicación inicial al interior de la estructura social chilena, lo que permite o limita el acceso a cierto tipo de viviendas, barrios y establecimientos educacionales, a la vez que incide en la frecuencia e intensidad de las experiencias de discriminación.

Considerando lo anterior, nuestros participantes se encontraban en una situación especialmente vulnerable frente a la discriminación, tanto por su origen nacional como por su condición socioeconómica.

Las situaciones de discriminación aparecieron de manera preferente al interior de los establecimientos educacionales. Si bien se observaron experiencias de discriminación en otros contextos –como, por ejemplo, la calle o el sistema de salud– estas aparecieron de manera aislada y por lo general fueron menos intensas y frecuentes que al interior del colegio.

## **Ser Visible como Extranjero**

Desde el primer día de clases los entrevistados se dieron cuenta que ser visible como extranjero favorecía la discriminación por parte de sus compañeros. Por lo general, llegaban a esta conclusión al ser testigos de la discriminación de su compañero de banco.

Casi la totalidad de los entrevistados pensó que su visibilidad como extranjeros se debía fundamentalmente a la forma de hablar. En este sentido, creían que sus compañeros los reconocían por su acento, por utilizar palabras distintas, y por el hecho de no comprender ni usar los modismos chilenos.

*Es que igual hay diferencias, uno porque uno es de otro país, habla distinto, tiene diferentes dialectos por la forma de hablar, y por sus propias costumbres (Julio, 730)*

Resulta importante subrayar que los entrevistados resultaron ser visibles a partir de la forma de hablar, pero no por el idioma que hablaban. Al respecto, es interesante hacer notar que el hecho de que nacionales y extranjeros hablen el mismo idioma constituye más bien una excepción a nivel internacional. Por lo general, se piensa que gran parte de los problemas de adaptación de inmigrantes responde a dificultades en el manejo de la lengua nativa de la sociedad de acogida, por lo que la mayoría de las políticas de integración cultural buscan remediar este aspecto. Este no es el caso de los inmigrantes de origen latinoamericano en Chile, quienes en su mayoría hablan el castellano como idioma materno. Esta también podría ser una de las razones, por las cuales el rendimiento escolar de los entrevistados se encuentra en el mismo nivel o en un nivel superior que el rendimiento de alumnos chilenos.

De acuerdo a los participantes, la forma de hablar resultó ser mucho más relevante como factor de visibilidad que la apariencia. En este sentido, fueron muy pocos los entrevistados que creyeron ser visibles a partir de su color de piel, pues lo compararon con la de sus compañeros chilenos y encontraron que no era muy distinto.

Stefoni et al. (2009) hablan de la existencia de un fenómeno de "peruanización" de inmigrantes, que ocurre sobre todo en sectores bajos, y que consiste en la tendencia a agrupar a todo tipo de extranjero de origen latinoamericano bajo la categoría de inmigrante peruano. Esto tiene como consecuencia que bolivianos, ecuatorianos y colombianos son leídos a partir del estereotipo negativo del inmigrante peruano. En nuestra investigación también observamos este fenómeno, el cual afectó a los participantes ecuatorianos y colombianos. Estos decían sentirse irritados y molestos cuando eran confundidos con peruanos, e inmediatamente trataban de resolver la confusión. Una vez aclarada la situación, planteaban que la actitud hacia ellos cambiaba, lo que demuestra una distinción existente entre peruanos y demás inmigrantes. El temor ante ser tratados de la misma manera que los peruanos hacía que nuestros participantes ecuatorianos y colombianos se esforzaran lo más posible para diferenciarse de ellos. Como consecuencia de esta distinción, algunos entrevistados ecuatorianos y colombianos asumían el estereotipo negativo del inmigrante peruano y justificaban la discriminación en contra de ellos.



*Y ya po, y que si que como acá igual por ser ecuatoriano tener como rasgos, a mí me confunden con peruanos y como agarré como un xenofobismo y siempre preguntan, eres peruano, eres peruano, eres peruano, cada vez me ofusco [...] Como quedé un poco mal con lo que nos pasó en Perú, yo le conté, y de ahí como que viene una desconfianza hacia las personas, sobre todo con los peruanos, no los tolero (Bruno, 172, 328)*

*Y ahí yo tuve que hablar con ella y me dijo que ningún problema conmigo, que el problema era con la niña peruana, uno porque era morena, dos porque igual en el verano, ni un problema. Bueno, ella tenía el problema porque el pololo se juntaba conmigo, y el pololo le dijo que tuviera amigas y ahí le dijo que yo era blanca. Entonces ahí le dijo que ningún problema que se juntara conmigo (Natalie, 239)*

La situación anterior nos lleva a pensar que el maltrato de extranjeros no es solamente una nueva forma de expresión del fenómeno de violencia escolar, sino que se trata más bien de una discriminación de acuerdo a criterios nacionales y racistas.

## **Situaciones y Experiencias de Discriminación**

La principal forma a través de la cual los entrevistados dieron cuenta acerca de las experiencias de discriminación en el contexto escolar, consistió en señalar que eran otros quienes sufrían este tipo de maltrato, mientras que ellos no eran víctimas de la discriminación, o bien sufrían una forma moderada de maltrato.

Es posible interpretar esta situación de distintas maneras. Por un lado es posible pensar que los entrevistados efectivamente fueron víctimas de una forma moderada de maltrato, aunque creemos que es poco probable debido a varias razones. En primer lugar, cabe destacar que la discriminación que sufrían los demás era bastante intensa, lo que lleva a preguntarnos qué es lo que determinaba la diferencia entre los participantes y los "otros discriminados".

Los jóvenes intentaron dar cuenta de esta diferencia, pero no lograron explicar de manera convincente los motivos de su supuesta invisibilidad.

En segundo lugar, nuestros participantes mostraron alta preocupación por el maltrato: introducían el tema de manera espontánea al inicio de la entrevista, y lo volvían a mencionar de manera repetida a lo largo de la misma. Además, resultaba difícil pensar que el maltrato sólo afectaba a sus compañeros, pues si siempre eran otros los maltratados, en algún momento tendríamos que haber llegado a la conclusión que nadie lo era.

Debido a lo anterior, pensamos que colocarse como testigos y no como víctimas de discriminación constituye en sí una estrategia de afrontamiento frente al maltrato. Esta estrategia evita tener que percibirse a sí mismo como víctima, a la vez que permite mantener la percepción de control sobre las circunstancias.

En términos concretos, se observaron ocho casos en los cuales se aludía a la presencia de un "otro discriminado". Por lo general, el "otro discriminado" era un compañero peruano, quien frecuentemente constituía el primer contacto de los entrevistados al interior del establecimiento. En dos ocasiones el "otro discriminado" no fue extranjero, sino un compañero marginado al interior del curso por su apariencia o por su forma de ser. En un caso el "otro discriminado" fue un profesor de origen peruano.

*Pero después igual al principio hubo en el colegio me quería pegar como a la niña peruana, pero a mí nunca me han discriminado. Pero en el colegio hubo a una niña que la llegaron a golpear porque era una niña buena yo creo que eso influyó mucho también gracia a dios nunca pasó nada (Natalie, 11)*

La ausencia de un "otro discriminado" estuvo relacionado con dos situaciones: por un lado, fue expresión de la existencia de un ambiente escolar tolerante a la diversidad; por otro, ocurría la situación opuesta, es decir, se observaba un contexto con alto nivel de discriminación. Posiblemente, estas condiciones hacían que no fuese convincente indicar a otro como víctima del maltrato, por lo que dejaba de constituir una estrategia de afrontamiento efectivo.

En su versión más moderada, la discriminación hacia extranjeros se expresó a través de molestias, burlas o imitaciones. Estas

formas de discriminación se caracterizaron por ser constantes y sistemáticas, lo que causaba irritación entre los entrevistados.

*A mí no me molestan, pero a mí igual me tiraban tallas, me tiraban, oye peruano, cómo es este país así, como son la armada, igual me dicen, oye vamos a ir a guerra con tu país, me dicen así ja, ja [...] pero es que es que hay veces, habían tallas que se metían con la familia y no me gustaba, que se metieran con la familia (Jorge, 496, 525)*

Cuando la molestia excedía cierto nivel de tolerancia, algunos se atrevían a confrontar a sus compañeros señalando la molestia. Ante esto, los responsables se defendían argumentando que se trataba de una broma que no debía ser tomada en serio. Esta ambivalencia hacía muy difícil confrontar este tipo de situaciones.

En otros casos, la discriminación se expresó a través de maltrato directo, el cual incluía insultos, amenazas de golpe, e incitaciones a pelear, o bien lo contrario, es decir, no tomar en cuenta y aplicar la "ley del hielo". Esta última forma de rechazo fue menos frecuente, mientras que las demás fueron relativamente comunes entre nuestros entrevistados.

*Porque los cabros chicos son....molestosos, o de repente compañeros que me tocaban en primero, pero nunca los pesqué, y siempre cuando no los pescas te molestan más, típico picao a choro. No los pesqué, y en vez de ponerme a pelear no los pescaba y me iba, eso (Claudio, 176)*

*He tenido varias experiencias negativas, te humillan, te marginan (Carlos, 981)*

En términos generales, da la impresión que los profesores permanecían al margen de las situaciones de discriminación, pues los entrevistados poco o nada los mencionan al relatar estos episodios. Es posible pensar que los maltratos ocurrían a sus espaldas, por lo que no se daban cuenta. También es posible pensar



que no querían darse cuenta, por no contar con las herramientas necesarias para enfrentar este tipo de situaciones. Por otro lado, también se puede calificar la pasividad de autoridades, directores y profesores ante el maltrato como una forma encubierta de discriminación (Stefoni et al., 2009).

## **Afrontamiento de Situaciones de Discriminación**

En general, fue posible apreciar tanto respuestas pasivas como activas ante situaciones de discriminación. Estas se desarrollaron de manera secuencial, por lo que las primeras reacciones tendían a ser pasivas, mientras que las respuestas activas se desarrollaban con el tiempo y de acuerdo con los recursos de cada sujeto.

La primera estrategia utilizada por la totalidad de los participantes fue guardar silencio, lo que lograba evitar de manera inmediata las burlas por la forma de expresarse. Otros manifestaron guardar silencio con el fin de ganar tiempo, en el sentido que permitía a sus compañeros acostumbrarse a su presencia, haciendo que el rechazo posterior fuese menos violento.

*Igual yo no hablaba mucho por el cuento que cuando uno habla la gente se quedaba mirando y como que todos se callan y eso me intimida un poco eso. Entonces yo prefería no hablar (Natalie, 10)*

Junto con el silencio, los entrevistados también manifestaron mantener la distancia. Mantener la distancia significaba alejarse del entorno social, con lo cual se lograba evitar el maltrato. En el caso específico de los hombres, mantener la distancia también significaba evitar las peleas a golpes. Sin embargo, mantener la distancia no solo alejaba al individuo de los problemas, sino también de potenciales amistades, por lo que no resultaba ser una estrategia de afrontamiento efectiva.

Otra forma de enfrentar la discriminación fue la minimización de la agresión. Desde este punto de vista, presentarse como testigo en vez de víctima de violencia puede ser interpretado como una forma de minimización de la discriminación. Otro tipo de

minimizaciones fueron no tomar en serio lo sucedido, no dejar que las cosas afecten o darle un nuevo significado a las bromas.

De acuerdo con los entrevistados, con el tiempo ellos fueron capaces de desarrollar estrategias de afrontamiento más activas y efectivas. Una de las más comunes fue asimilarse a la juventud chilena, lo que para la mayoría significaba aprender a hablar como chileno.

*Y después con el transcurso de la semana me enseñaron palabras, palabras, palabras y me enseñaban palabras, por ejemplo las malas palabras que se decían allá, sonaban chistosas acá. Por ejemplo las cosas acá, hubo un periodo, un primer mes, de las cosas que yo decía que yo enseñaba, ellos decían, no, esto se dice así y así (Javiera, 192)*

*Yo no hablaba ni raro, ni como peruano ni como chileno, pero se me pegó demasiado rápido el acento de acá. Después de dos meses como que ya estaba hablando así (Claudio, 125)*

Dentro de las estrategias de afrontamiento activas también se observó la capacidad de defenderse. Aprender a defenderse era presentado como un logro, e implicaba tanto la defensa a través de una actitud asertiva, utilizando la palabra y la argumentación, como también la defensa a través del golpe. Esta última forma de afrontamiento parecía ser bastante efectiva como medida para ganarse el respeto de los demás, sobre todo en los entrevistados hombres.

*No me acuerdo, un día como que me aburrió demasiado ese loco, y no sé, me di vuelta lo empujé y como que él me iba a pegar y se metieron todos los demás, y no más. No lo pesqué más, y él no dijo nada más, nunca más (Claudio, 423)*

## Nosotros y los Otros: Relación entre Extranjeros y Chilenos

El rechazo que los compañeros demuestran a través del maltrato hacia extranjeros tiene su contrapartida en la mala opinión que tienen los inmigrantes sobre sus pares chilenos.

La manera en que los entrevistados dan cuenta de la juventud chilena se puede resumir en una palabra: decadencia. A ojos de los participantes, los chilenos son decadentes, porque son rebeldes, contestatarios, y sobre todo poco respetuosos hacia la autoridad. Esta apreciación lleva a pensar, que la relación entre adultos y jóvenes se estructura de manera más conservadora en los respectivos países de origen, y que los adultos son vistos como figuras a las cuales uno debe respeto y obediencia.

*Con los profesores...ya que aquí no está bien...ehh... como le dicen acá...bien.....ehhh, no le enseñan muy bien a los jóvenes aquí a respetar a los profesores [...] Irrespetuosos en todo el sentido de la palabra (Cristóbal, 231, 241)*

*Otra cosa es que los alumnos son malcriados y no le tienen respeto al profesor (Jorge, 924)*

*Entonces allá en Colombia nos enseñan que tenemos que respetar a los adultos (Natalie, 43)*

Por otro lado, todo indica que los padres de origen extranjero piensan de manera muy similar a nuestros entrevistados, pues desean que el colegio enseñe a sus hijos a ser disciplinados y a respetar la autoridad, y se sienten molestos cuando perciben que los colegios son más bien permisivos (Stefoni et al., 2009).

Lo decadente de la juventud chilena también fue vinculado a su forma de ser más liberal. Este último punto aludía especialmente al caso de las mujeres chilenas que usan el uniforme demasiado corto, se maquillan en exceso, o se visten con prendas llamativas. Este comportamiento fue comparado con la manera de ser

más recatada, discreta y tímida de las jóvenes en otros países latinoamericanos, y calificado como "poco lady".

*Como que acá en Chile es como más abierto al público, allá no [...] Y como que eso no es apropiado en mi país, el maquillaje, como que las niñas son así. [...] el uniforme, abajo de la rodilla y acá no [...] Pero como que la mujer debe ser así, como sin pintura como que no puede estar mostrando todo y acá no po, como que son más liberales (Javiera, 165, 175)*

Los hombres chilenos, por su parte, fueron percibidos como groseros, poco educados y poco esforzados.

*No sé si serán todos los colegios...yo creo que no... pero en este colegio, en especial los alumnos, la gran mayoría son muy perezosos...flojos (Cristóbal, 140)*

*Porque como que hablaban muchos garabatos aquí, como que hablan mucho, mucho a la madre y como que eso en realidad se me pegó un poco, pero yo trato igual un poco de no, es que habla mucho garabato aquí los jóvenes chilenos, no respetan a los profesores, son un poco rotos para comer, porque en la comida se... la madre, se tiran panes, se tiran comida, eeh, se tiran eructos en la mesa (Jorge, 420)*

En general, cabe señalar que hubo poca comprensión por la cultura juvenil, las formas de diversión y expresión juvenil en Chile, especialmente cuando se trataba de jóvenes que pertenecen a tribus urbanas.

*Para empezar en Colombia, los hombres son los hombres y no tienen por qué andar con aritos en las orejas. No tiene que andar con el pelo largo y todo ese cuento, y el cuento de los pantalones abajo yo veía eso como no sé, o sea yo no tengo que andar viendo como se viste otra persona pero lo de los pantalones abajo no sé son como cosas raras [...] Las tribus, son muy raras y otra cosa el cuento de las lesbianas (Natalie, 138, 141)*

A pesar de lo anterior, los entrevistados establecieron amistades con compañeros chilenos. Sin embargo, estas relaciones nunca llegaron a ser tan cercanas ni tan significativas como las relaciones con los pares de origen extranjero. Además, aún las mejores amistades con chilenos tendían a no ir más allá de la jornada escolar, es decir, permanecían restringidas al contexto educativo. Probablemente sea posible explicar este fenómeno a través de la imagen negativa que los entrevistados tenían de la juventud chilena. Por otra parte, también hay que considerar que los participantes tendían a sentirse irritados por las constantes molestias y los malos tratos por parte de sus compañeros chilenos, lo que incidió negativamente en su relación con ellos.

## **Un año después: Algunas Conclusiones**

Actualmente, la mayoría de los entrevistados se encuentra estudiando alguna carrera, ya sea técnica o universitaria. En sus nuevos entornos prácticamente no existen otros extranjeros aparte de ellos mismos, por lo que se han visto obligados a entablar vínculos exclusivamente con nacionales.

Resulta interesante observar que la imagen con respecto a los pares chilenos ha cambiado. Se trata de una mirada mucho más diferenciada de lo que era antes. Si bien algunos entrevistados aún tienen una mala opinión con respecto a sus compañeros, la manifiestan de manera mucho más moderada que anteriormente. También aparecen opiniones positivas, en donde los compañeros de estudio son descritos como personas respetuosas y colaboradoras. Esto expresa un importante contraste con lo que sucedía en el colegio.

*Pero es distinto el instituto del colegio, porque veo que en el instituto como que todos son más amigables, no son como en el colegio, que son todos como cabros chicos... Todas las personas en el instituto son maduras, son centradas, se apoyan. Ahí se ve la diferencia entre los jóvenes chilenos y los jóvenes chilenos que son como... como que no piensan (Seguimiento Jorge, 126)*

Sin embargo, independiente de la opinión con respecto a los nuevos compañeros, la mayoría planteó que prefería mantener distancia. El principal motivo fue querer darle prioridad a los estudios por sobre las relaciones de amistad. Por otro lado, los entrevistados no limitaron sus interacciones con chilenos al horario de clases, sino que se juntaron con ellos durante su tiempo libre, lo que marca otra diferencia con respecto a lo que ocurría en el contexto escolar.

Además, cabe destacar que desaparece el tema de la discriminación en prácticamente todos los relatos. Los participantes dejan de ser visibles como extranjeros, o bien, ser extranjero deja de ser relevante. Aparecieron nuevos criterios de diferenciación que fueron más importantes que el origen nacional: edad, género y nivel socioeconómico.

A pesar de lo anterior, se observaron bromas aisladas aludiendo al origen extranjero de los participantes. Sin embargo, a diferencia del colegio, estos comentarios ocurrían dentro del marco de relaciones de amistad, por lo que no constituían expresiones de rechazo. Si las bromas causaban molestia, los entrevistados se limitaron a confrontar a los responsables indicando su malestar, lo que en todos los casos solucionó el problema.

Las entrevistas de seguimiento nos brindaron la posibilidad de observar la dinámica que se desarrolla entre chilenos y extranjeros desde una nueva perspectiva. En este sentido, todo parece apuntar a que el colegio constituye el principal contexto de discriminación de niños y jóvenes de origen extranjero. Constituye, además, la principal fuente de experiencia de diferencia cultural y de construcción de una identidad extranjera. Tras concluir la investigación, estamos además convencidos de que la discriminación de inmigrantes supera lo que se conoce como violencia escolar, ya que se orienta según criterios de origen nacional, utiliza argumentos racistas y expresa de manera específica el rechazo hacia personas provenientes del extranjero.



## Referencias

- Auernheimer, G. (1988). *Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher*. Frankfurt a.M.; New York: Campus Verlag.
- Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: WBG.
- Bechman, T. & Moerch, S. (2006). *Transitions to work of young people with an ethnic minority or migrant background*. Up2youth - Youth as actor of social change. Work document.
- Bendit, R. (1997). *Wir wollen unsere Zukunft sichern. Der Zusammenhang von beruflicher Ausbildung und Lebensbewältigung bei jungen Arbeitsmigranten in Deutschland*. Aachen: Shaker Verlag.
- Bendit, R. (2006). Migration - ein steiniger Weg? Jugendliche als Akteure zwischen Politik und eigenen Wünschen. *DJI Bulletin* 76.
- Bertaux, D. (2005). *Los Relatos de Vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bolzman, C.; Fibbi, R. & Vial, M. (2005). Bildungsprozesse und berufliche Integration der „Zweiten Generation“. Die Rolle der intergenerationellen Beziehungen. En F. Hamburger, T. Badawia & M. Mummrich (eds.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- CEPAL/CELADE (2006). *Migración Internacional*. Santiago de Chile: Observatorio Demográfico América Latina y el Caribe.
- Cornejo, Mendoza & Rojas (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39.
- Cornejo, M. (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psykhé*, 15(1), 95-106.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata. Coruna: Fundacion Paideia Galiza.
- Heckmann (1981). *Die Bundesrepublik: Ein Einwanderungsland? Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwandererminorität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hein, K. (2006). *Hybride Identitäten. Bastelbiografien im Spannungsverhältnis zwischen Lateinamerika und Europa*. Bielefeld: transcript.
- INJUV (2006). *Quinta Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago de Chile: INJUV
- Marbach (2006). Wie deutsch ist deutsch? Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes. *DJI Bulletin* 76.
- Martínez, J. (2003). *El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el censo de 2002*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- PISA (2006). *Where Immigrant Students Succeed. A comparative Review of performance and engagement in PISA 2003*. OECD Publishing.
- Reißig, B. & Braun, F. (2006). Ganz anders und



- total normal. *DJI Bulletin* 76.
- Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim, München: Juventa.
- Rosenthal, G. & Fischer-Rosenthal (2000). Analyse narrativ-biographischer Interviews. En U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (eds.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.
- Rosenthal, G., Köttig, M., Witte, N. & Blezinger, A. (2006). *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Segovia, D., Ribeiro, E., Iñiguez, E., Ghiardo, F., Noboa, L., Dávila, O., Lânes, P., Reyes Novaes, R. & Filardo, V. (2009). *Sociedades sudamericanas: lo que dicen jóvenes y adultos sobre las juventudes*. Río de Janeiro, Sao Paulo, Valparaíso: IBASE, PÓLIS, CIDPA.
- Stefoni, C. (2003). *Inmigración peruana en Chile. Una oportunidad a la integración*. Santiago de Chile: FLACSO; Universitaria.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. & Casas-Cordero, F. (2009). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado y Organización Internacional para las Migraciones.
- Straus, F. (1994). Netzwerkanalyse – Egozentrierte Netzwerkkarten als Instrument zur Erhebung von sozialen Beziehungen in qualitativen Interviews. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Straus, F. (2002). *Netzwerkanalysen. Gemeindepsychologische Perspektiven für Forschung und Praxis*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Teo, T. (1994). Zur Identität der sogenannten Mischlingen. En P. Mecheril & T. Teo (eds.), *Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft*. Berlin: Dietz.
- Walther, A. & Stauber, B. (2002). Misleading trajectories, Integration policies for young adults in Europe? Opladen: Leske + Budrich.
- Ward, C., Bochner, S. & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. East Sussex, Philadelphia, New York: Routledge.

## Biografía

**Kerstin Hein Willius** es psicóloga y Doctora en Psicología y Sociología de la Ludwig-Maximilians-Universität en Munich (Alemania). Trabajó como asistente de investigación en el Instituto de Juventud Alemán en Munich (Alemania). Actualmente se desempeña como investigadora asociada y subdirectora de Investigación y Postgrados de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile. Es profesora de cursos en pre y postgrado de Psicología Social y Metodologías Cualitativas de Investigación. Sus líneas de investigación abarcan temas de juventud e inmigración.



## CAPÍTULO 7

# APROXIMACIONES A LA MALDAD, LA AGRESIÓN Y LA VIOLENCIA DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:

DE REGRESO AL TERRENO ÁSPERO

Horacio Salgado y David Sirlopú

## Introducción

Los sucesos, consignados profusamente en la prensa, pueden resumirse en unas cuantas líneas. Ocurren en la precordillera cercana a la ciudad de Chillán, durante un campamento scout de la Tropa "Stella Maris" perteneciente al Colegio Sagrados Corazones de Viña del Mar. En la madrugada del 9 de enero de 2010, un joven de 18 años es conducido por integrantes de la "tribu Sachem" a un lugar apartado con el objeto de realizarle una "iniciación", rito secreto que incluía el ser desnudado y golpeado en las extremidades, dar muestras de confianza como arrojarse de espaldas sobre brasas encendidas –ignorando que sería sujetado antes de caer por miembros de la tribu–, develar alguna situación íntima que le produjera profunda tristeza, y ser quemado en las nalgas con un cuchillo al rojo. El joven resiste a duras penas la golpiza y, tras sentirse indispuesto durante el resto del día en el interior de su carpa, debe ser trasladado de urgencia a una clínica privada y luego al hospital de Chillán, desde el cual con el diagnóstico de "politraumatismo, contusiones en pulmón e hígado, insuficiencia renal aguda y hemorragia digestiva alta" es derivado vertiginosamente, con riesgo vital, a la ciudad de Santiago. Afortunadamente, luego de algunas semanas críticas, el muchacho sobrevive. Entre quienes participaron en esta "iniciación" se encuentran un estudiante de medicina y uno de derecho. Casi un año después, en noviembre de 2010, los perpetradores se disculparon públicamente con el joven como parte de un acuerdo de reparación propiciado por el Tribunal de Garantía respectivo.

La situación relatada constituye, desde luego y siguiendo una noción wittgensteiniana, parte de lo que podríamos denominar una familia de fenómenos de *parentesco diverso* que incluye, sin ser exhaustivos, el maltrato infantil, el bullying, la violencia intrafamiliar, la discriminación, el homicidio, la violencia sexual, la tortura, el terrorismo y el genocidio, entre otros. Y dado que dicho linaje ha acompañado a la Humanidad desde sus albores, es comprensible que haya tenido abordajes y explicaciones a la luz de perspectivas tan distintivas como la filosofía, la religión, la literatura, el derecho y las ciencias sociales.

En esa línea, la contribución específica que un texto de psicología pueda ofrecer a la sociedad al inicio de la segunda década del siglo XXI debiera emplazarse, ineludiblemente, como el horizonte de sentido explícito que los autores, mediante sus argumentaciones y

evidencias, intentan conseguir. No es trivial enfatizar esto cuando un acendrado prurito –imbricado en prácticas y procedimientos metodológicos por lo demás rastreables (ver Latour, 1999)–, instiga a los científicos, en el instante de alzar la voz, a escamotear sus propias convicciones y valores, sus esfuerzos y desaciertos, dejándolos tras bambalinas, suficientemente lejos del escenario “objetivo” de la ciencia. La presencia de los autores pareciera difuminarse en la página impresa, en las gráficas, las tablas e imágenes, todas las cuales contribuyen a nutrir esas ideas de fiabilidad, seguridad y objetividad tan propias de la modernidad (Ibáñez, 2001).

La pretensión de este capítulo es abiertamente doble. Por un lado, deseamos presentar *parte* del interesante mosaico de evidencias que la investigación psicológica ha acumulado a lo largo de los últimos 80 años en torno a esta familia de fenómenos, particularmente en lo que respecta a la agresión y la violencia. Por otro lado, puesto que el aspecto anterior no es ajeno a una literatura que suele abundar en *indicar* condiciones que propician tal o cual efecto, evadiendo sin embargo hacerse responsable por ellas, avanzaremos algo más a fin de articular una reflexión sobre el aporte genuino que esta literatura puede ofrecer al *mejoramiento* de nuestra sociedad. Ambas pretensiones serán desarrolladas metodológicamente a través de una discusión sobre la noción de “maldad” que, si bien recorre la espina dorsal de la historia humana, sólo en las últimas dos décadas ha dado luces de perfilarse como temática potencial en la psicología para abordar los fenómenos que nos ocupan. Nuestra intención es emplear dicha discusión para examinar bajo una nueva lente tales fenómenos.

Pero, antes de abordar esta discusión y a fin de iluminar las pretensiones señaladas, es preciso preguntarse por qué habríamos de desear una sociedad *mejor*. Más específicamente, ¿es función de la psicología, como disciplina científica, aspirar –o incluso facilitar– la consecución de una sociedad mejor? Eludiendo una discusión abstracta y alambicada, bastará con recordar que la preocupación enraizada históricamente en temas como el prejuicio, la discriminación o la violencia, no sólo devela *intuitivamente* la sensibilidad social de la disciplina, sino que además atestigua por contrapartida la valoración positiva –aunque muchas veces subrepticia– respecto de las condiciones que favorecen sociedades menos prejuiciadas, discriminatorias y violentas. Las ciencias sociales han sido desde sus orígenes sensibles a las necesidades sociales (Ibáñez, 1990), siempre han sido intentos por responder a desafíos, por resolver problemas sociales (Zúñiga, 2004). ¿Por

qué centrarnos en el prejuicio en su vertiente negativa y no en la positiva?, preguntaba Rupert Brown (1995), a lo cual él mismo respondía con desparpajo que los prejuicios positivos difícilmente constituyen problemas sociales relevantes, al contrario del trato desconfiado, despectivo o incluso homicida que un grupo puede ejercer sobre otro.

Es necesario efectuar una última consideración antes de proseguir: pareciera que por *mejor* debiéramos entender todos lo mismo. Al menos pareciera que todos estaríamos de acuerdo con que una sociedad con menos prejuicios, menos discriminación, menos violencia y, si vamos avanzando, menos "maldad" sería mejor. Pues bien, tal es la base de nuestro razonamiento actual, nuestro punto de partida, y no es baladí el *acto* de señalarlo, pues sólo en función de explicitar el campo racional en el que se sitúa esta conversación es posible argumentar y discutir posiciones. Si alguien estuviera en desacuerdo con esta premisa básica cualquier discusión resultaría posiblemente estéril. No obstante, del aspecto previo brotan enseguida las interrogantes aun preliminares respecto a qué entendemos por "maldad" y sobre si ésta posee alguna relación con los fenómenos que nos interesan, y, en caso de que exista dicha relación, queda todavía la tarea de elucidarla. Tales serán los temas que discutiremos a continuación.

## **Algunas aproximaciones a la noción de "maldad"**

Como indicábamos, el tratamiento del concepto de "maldad" no es exclusivo de las ciencias sociales o de la psicología. Su exploración ha incluido a los distintos campos del conocimiento humano, a saber, la literatura, la religión y la filosofía. Así, por ejemplo, resulta fácil evocar al estudiante Raskolnikov, quien no cuenta con lo suficiente para sobrevivir y cuya hermana planea casarse con un comerciante de fortuna a fin de asistirle económicamente, ante lo cual el joven, desesperado por evitar dicho matrimonio, decide asesinar y robar a una anciana prestamista quien oculta mucho dinero en su hogar. Sin embargo, tras propinar tres certeros golpes de hacha en el occipucio de la vieja, Raskolnikov debe liquidar también a la hermana de ésta, quien lo ha sorprendido en la escena del crimen. El personaje creado por Dostoyevski se

debatirá a lo largo de las páginas siguientes respecto de si su acto ha sido malo o bueno.

En lo que respecta a las religiones, éstas también han tratado el tema del mal personificándolo, como es sabido, en la figura de Satanás y constituyendo directrices morales o mandamientos que prohíben determinadas acciones a causa de su maldad intrínseca. La filosofía, por su parte, ha abordado el complejo tema de la maldad en ensayos como el *Teodicea* de G. Leibniz o el más reciente *Eichman en Jerusalem* de Hannah Arendt (1963/1999), quien en una frase que se ha hecho célebre –“la banalidad del mal”– intenta sintetizar cómo personas comunes y corrientes son capaces de cometer actos malvados cuando actúan irreflexivamente, alejadas de la realidad.

En el campo de las ciencias sociales el término “maldad” es más bien reciente. Hasta antes de su tratamiento en el último cuarto de siglo su uso era, de hecho, muy esporádico. Por lo mismo, el concepto implica al menos dos dificultades fundamentales. En primer lugar, ha sido utilizado de modo inconsistente y ambiguo (Berkowitz, 1999), incluso cuando los autores se empeñan precisamente por su delimitación. Así, sin ser exhaustivos, en algunos casos, como indica Miller (2004), se habla de “maldad” para referirse a aquellos actos particularmente horribles, tales como el genocidio, la tortura, la violaciones, o el abuso infantil –o bien el asesinato gratuitamente cometido durante un crimen (Darley, 1992). Esta referencia permite definir el concepto –en una instancia paralela y de modo más abstracto– como el conjunto de aquellos aspectos característicos de las acciones que acostumbramos a denominar “malvadas”, a saber, que sean intensamente dañinas, no proporcionales a las condiciones que las instigan, y persistentes o repetitivas (Staub, 1999). En otros casos, se ha utilizado “maldad” para referirse a ciertas características más bien personales de los sujetos que han cometido actos malvados, perspectiva individualista imbricada, desde luego, en raíces de larga data (Berkowitz, 1999; Goldberg, 2000).

En el primero de los casos, el problema radica en que la definición dejaría fuera a las inacciones, las que autores como Zimbardo (2004) sí consideran (p.e., el adulto que a la orilla del lago contempla a un niño ahogándose y, pudiendo rescatarlo, se cruza de brazos). En el segundo caso, se suele infravalorar el papel que desempeñan las situaciones que facilitan a las personas la realización de ciertos actos, lo que se relaciona con el denominado “error fundamental de la atribución”, consistente en sobredimensionar las explicaciones basadas en las disposiciones

individuales respecto de la conducta de una persona en desmedro de las explicaciones situacionales que pudieran dar cuenta de ella (Ross, 1977). Por lo mismo, otra perspectiva utiliza el término "maldad" para referirse a la proclividad de las personas a ejecutar actos criminales o agresivos bajo ciertas condiciones, tales como ser parte de estructuras burocráticas altamente jerarquizadas (Darley, 1992). Más allá incluso, ciertos planteamientos manifiestan que la misma naturaleza humana ha desarrollado evolutivamente la capacidad para la maldad (Duntley & Buss, 2004).

Pero además de las dificultades relativas a la delimitación conceptual y tal vez a la base de dichas complicaciones, está el problema que Martín-Baró (1983) en su perspicaz análisis sobre la agresión y la violencia, denomina ideológico o valorativo. Es decir, el problema referente a la construcción social de los actos malvados, a su racionalidad y a su justificación. Esto alude al hecho de que matar a una persona, podría dejar de ser un acto malvado cuando dicha persona es identificada como enemiga de la sociedad o del país. Mandel (2002) nos recuerda esto al mostrar cómo el conflicto entre Estados Unidos de Norteamérica y algunos grupos islámicos, fue construido por ambos sectores como una encarnizada lucha entre "las fuerzas del bien contra las fuerzas del mal", etiqueta que pareciera haber sido valiosa a la hora de obtener apoyo para soluciones violentas, lo cual no sería más que una mera manipulación psicológica (Duntley & Buss, 2004).

Desde esta perspectiva, muchas veces quienes cometen actos que la mayoría encuentra malvados no se consideran a sí mismas como personas malvadas, e incluso se estiman cometiendo más bien actos buenos y nobles (Baumeister & Vohs, 2004). En ciertos casos esto puede llegar a horrorizar como se evidencia en el lenguaje de Arendt (1963/1999), al señalar que personas como Eichman, funcionario nazi con alta responsabilidad en la llamada "solución final", cometió sus acciones sin ser perverso ni sádico, sino terroríficamente normal, en circunstancias que le impidieron saber o intuir que ejecutaba actos malvados.

Como recuerda Miller (2004), para una persona alguien puede ser un terrorista, mientras que para otra bien puede ser un luchador por la libertad. Tal problema valorativo se circunscribe, como plantea Martín-Baró (1983), en el modo mismo de enfrentar el objeto de estudio, ya sea como una conducta conceptualizada según su apariencia de mensurabilidad o bien como una conducta cuyo sentido no siempre es sencillo discernir, dado que sus raíces se hunden en la estructura histórica de una sociedad. Sin la



elucidación *social* del concepto podríamos confundir fácilmente los golpes que recibe una persona en una multitud, con los que recibe el torturado a manos de su captor. En definitiva, esto deriva en que algunas manifestaciones de violencia, por ejemplo, bien podrían ser tildadas de “buenas” y no de “malas”. Estaremos de acuerdo con que la violencia ejercida por el esclavo que debe arrancar sus cadenas, no es la misma violencia ejercida por quien lo ha tiranizado (Martín-Baró, 1983).

Ahora bien, ¿es posible relacionar la noción de “maldad” con los conceptos de agresión y violencia? Esto es lo que intentaremos dilucidar más adelante. Pero para ello es preciso que revisemos previamente la literatura relativa a agresión y violencia. Naturalmente, debido a que la investigación social sobre la violencia y sus conceptos relacionados ha dado origen a una literatura balcanizada y desarticulada (Jackman, 2002), el esfuerzo será presentar una cartografía sobre dichos conceptos y su evidencia empírica.

## **¿De qué hablamos cuando hablamos de agresión y violencia?**

La historia de la humanidad ha estado signada por la presencia de conflictos sociales violentos de distinta índole y magnitud<sup>1</sup>. Según Waller (2006), tomando como ejemplo solo al siglo XX, durante los 40 años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, se registraron 150 enfrentamientos bélicos entre naciones, sin contar las numerosas guerras internas que ocurrieron en cada Estado. Por consiguiente, no llama a extrañeza que desde su aparición, las ciencias sociales tuvieran la pretensión de identificar y comprender los mecanismos que propician la conducta violenta, tanto a nivel individual como colectivo, con el fin de proponer estrategias para su reducción y control. Aunque hoy se carece de una respuesta concluyente, se ha logrado un avance sustantivo en la delimitación conceptual de términos como los de agresión y violencia. Seguidamente, presentaremos las principales características de cada uno de estos conceptos.

---

1 Hay que precisar que si bien la violencia se deriva de los conflictos, no todos los conflictos resultan inevitablemente violentos, ya que a menudo estos pueden ser de naturaleza constructiva.

## Agresión

En el terreno de la psicología, la agresión humana es definida como cualquier forma de conducta dirigida a dañar a otro individuo, el cual está motivado a evitar tal conducta (Anderson & Bushman, 2002). Esta definición permite identificar tres aspectos importantes: primero, la agresión es una conducta observable, y por tanto, puede ser medida por los investigadores. Segundo, la agresión es de carácter intencional. Sin embargo, no todas las conductas orientadas a causar daño son agresivas como es el caso de algunas intervenciones médicas. Tercero, la víctima debe querer evitar ser dañada. En este sentido, las prácticas sadomasoquistas no estarían incluidas en esta definición dado que sus practicantes gozan del dolor que se les inflige (Baumeister, 1989).

Los psicólogos sociales suelen distinguir entre dos tipos de agresión. La agresión *hostil*, por un lado, se caracteriza por ser impulsiva, carente de razonamiento y es guiada principalmente por la ira. Su fin último es dañar a un individuo o grupo determinados. Por otro, la agresión *instrumental* es una conducta fría, deliberada y cuyo propósito es dañar a una víctima pero como un medio para conseguir una meta (Bushman & Anderson, 2001). Lógicamente, los investigadores han señalado que estos tipos de agresión suelen solaparse en la realidad, encontrando que las motivaciones que subyacen a estas conductas pueden ser más bien mixtas.

Desde una perspectiva neuro-química, la agresión es conceptuada como una conducta social compleja que se despliega en el contexto de defensa o de la obtención de recursos, encontrando amplias similitudes entre los seres humanos y los animales (Nelson & Trainor, 2007). Se ha identificado que el cortex prefrontal provee señales inhibitorias a los circuitos en el hipotálamo y la amígdala, que pueden promover la agresión, aunque los resultados de estos descubrimientos distan de ser totalmente concluyentes (Davidson, Putnam & Larson, 2000). En este sentido, distintos estudios han aplicado un enfoque integrativo en la comprensión de los circuitos neurobiológicos de la agresión. Así, se ha observado que las personas con una tendencia a reaccionar impulsivamente, presentan una reducción en la activación del cortex prefrontal. Esto ha llevado a que varios investigadores realicen tratamientos usando algunos inhibidores selectivos de la serotonina en el cortex de personas agresivas, constatándose una reducción en sus niveles de agresión (New, Buchsbaum, Hazlett, et al., 2004).



Aunque la gran mayoría de psicólogos valora el rol de los factores biológicos en la agresión, suelen considerar que esta conducta no sería posible si no se estudian adecuadamente los factores externos que generan la agresión. Una de las primeras explicaciones psicológicas sistemáticas de la agresión fue formulada por Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears en 1939, y cuyos resultados fueron sistematizados en lo que hoy se conoce como la Hipótesis de la Frustración-Agresión (HFA), la cual plantea que la frustración siempre conduce a alguna forma de agresión. Distintos autores han objetado que esta explicación no toma en cuenta que la frustración puede tener otro tipo distinto de consecuencias además de la agresión, como puede ser la depresión o el letargo. Además, no toda agresión está precedida necesariamente de frustración. Una revisión posterior de la HFA plantea que la frustración conduce a la cólera, la cual a su vez genera agresión en presencia de ciertas señales externas (Berkowitz & Harmon-Jones, 2004).

La Teoría de Aprendizaje Social (TAS, Bandura, 1973), por otra parte, plantea que la conducta agresiva se configura como producto de una continua interacción entre influencias cognitivas y ambientales. La TAS ha servido de sustento, por ejemplo, a los estudios que han examinado el impacto de la exposición a programas televisivos con contenidos agresivos o los video-juegos violentos sobre la conducta agresiva. En este sentido, la literatura reporta que la exposición de las personas a video-juegos violentos se asocia con altos niveles de conducta agresiva, cognición agresiva, afecto agresivo e incremento de respuestas fisiológicas (Anderson et al., 2010).

Cuando se ha examinado la conducta agresiva durante el ciclo vital de los seres humanos, los psicólogos han encontrado datos muy interesantes. Por ejemplo, se ha encontrado que las primeras formas de agresión se dan en periodos muy tempranos de la vida. Así, entre los 4 y 7 meses ya aparecen señales incipientes que revelan conductas de ira. Del mismo modo, las expresiones agresivas pueden variar durante el ciclo evolutivo. Así, la pelea entre pares es más frecuente entre los 8 y 10 años, mientras que el vandalismo se encuentra a partir de los 12 años (Dodge, Coie & Lynam, 2006). En este sentido, se plantea que la conducta agresiva del adulto no surgiría espontáneamente, sino que estaría anclada en una historia de agresividad en la niñez y la adolescencia.

Finalmente, también es posible incluir explicaciones culturales para entender la agresión. Los antropólogos han señalado que el

repertorio de conductas violentas está intrínsecamente vinculado con la transmisión cultural de normas, valores y actitudes asociados a la agresión. Esto ocurre así porque la cultura funciona de manera prescriptiva en la conducta, lo que permite que algunas sociedades consientan actos agresivos que en otras culturas no estarían permitidos. Por ejemplo, se pueden encontrar sociedades que le otorgan gran importancia al honor, considerado en una doble faceta: el valor que una persona tiene de sí misma y lo que vale para los miembros de su sociedad. En tal sentido, la "pérdida del honor" que puede acaecer por la infidelidad (real o supuesta) de una esposa, puede ser el basamento para perpetrar uxoricidio (Pérez, Páez, Navarro-Pertusa & Arias, 2002).

## Violencia

La violencia es considerada como una agresividad que se distingue por "su malignidad, su falta de justificación, su ilegalidad y/o su ilegitimidad" (Alonso-Fernández, 1994, p. 44). La violencia, en este sentido, vendría a ser el uso desmedido de la agresión contra una víctima. Los científicos sociales distinguen tres tipos de violencia, aunque se asume que todas están altamente vinculadas. La violencia *directa* es aquella que se caracteriza por ser fácilmente detectada a través de la violencia física y/o verbal, y que puede incluir desde individuos a sociedades. La violencia *estructural* se refiere concretamente a situaciones de explotación, discriminación y marginación. Por último, la violencia *cultural* comporta aquellos aspectos relativos a la cultura, compuesto por una diversidad de aspectos simbólicos que sirven para justificar el ataque contra ciertos grupos (Galtung, 2003).

Si bien es objeto de controversia afirmar que en la actualidad la violencia excede a las manifestaciones observadas a lo largo de la historia, en cambio puede señalarse que ha dejado de ser ejercida exclusivamente por los adultos. En efecto, los niños y adolescentes que antes eran víctimas, hoy en día también son agentes de violencia. Al respecto, los teóricos han señalado que el aumento de la violencia en estos grupos se debe a una multiplicidad de factores entre los que se identifica principalmente la violencia familiar y la exposición de violencia en los medios de comunicación.

La violencia familiar o doméstica fue tratada durante muchos años como un tabú. Sin embargo, este tema se hizo visible debido a la valiente denuncia de miles de víctimas, generando con esto la atención pública y su posterior debate. Una de las consecuencias de esto fue la aparición de programas, en muchas partes del mundo, orientados a la prevención y tratamiento del abuso de niños, violación doméstica a mujeres y abuso de ancianos (Burgess & Roberts, 2002). Los estudios demuestran que en comunidades altamente violentas, los niños que han sido objeto de violencia en su hogar, tienen más problemas psicológicos y conductuales en comparación con niños que no han experimentado violencia familiar (Kostelny & Garbarino, 2001). En cuanto a los medios de comunicación, las investigaciones se han centrado especialmente en el impacto de la televisión sobre la violencia. En el corto plazo se ha observado que se genera un aumento de la agresión a través de la activación de pensamientos hostiles, un incremento de la respuesta fisiológica y la tendencia a imitar conductas observables, sobre todo, en niños pequeños (Zillmann & Weaver, 1999). Asimismo, la exposición repetida a contenidos violentos desensibiliza las respuestas emocionales negativas hacia la violencia. Esto tiene como consecuencia que estas personas tengan menos inhibiciones de involucrarse en conductas violentas y sus reacciones empáticas sean mínimas ante las víctimas (Anderson et al., 2003).

## **Agresión y violencia en el contexto escolar**

En Occidente, a lo largo de cuatrocientos años, los colegios han sido considerados espacios protegidos, donde los alumnos reciben herramientas cognitivas y sociales para insertarse en el mundo (García & Madriaza, 2006). En la actualidad, esta imagen está siendo severamente cuestionada debido al escalofriante número de víctimas de todas las edades que reportan haber sido objeto de abuso y violencia en los colegios. Los investigadores han llamado *bullying* o matonaje a una forma de maltrato (física y/o psicológica), la cual se realiza dentro de un establecimiento escolar y es ejercida por un individuo o un grupo sobre otro individuo que no es capaz de defenderse (Cerezo, 2006). Dado que vivimos en una sociedad altamente compleja y cambiante, esta definición ya no recoge

otras formas de violencia escolar que han surgido en los últimos años como es el caso del *ciber bullying*.

De la Fuente, Peralta y Sánchez (2006), conceptúan el *bullying* como una relación entre un agresor y una víctima, en la que el primero utiliza su estatus de poder como forma de consolidar su necesidad de afiliación y de sentirse un miembro valorado del grupo. El perfil general de los agresores suelen corresponder al de alumnos que son populares entre sus compañeros y que poseen un alto sentido de la auto-eficacia. Varios estudios han encontrado que los agresores suelen enfocar su agresividad sobre personas a las que identifican como más indefensas y que, por lo tanto, serán incapaces de repeler la agresión de manera consistente. Por su parte, las víctimas de *bullying* muestran una conducta retraída y dan cuenta de signos de indefensión que los agresores pueden identificar fácilmente. Esto no sólo reforzaría la conducta de su agresor, sino que también daría un mensaje a los otros miembros del grupo, en el sentido que esta relación abusiva es admisible y justificada (De la Fuente, Peralta & Sánchez, 2006).

Con respecto a la intervención psicosocial que se realiza en los espacios escolares para combatir el *bullying*, los investigadores deben tener presente que éste es un concepto que adopta múltiples facetas. Esto ocurre así porque en distintos países los niños y adolescentes pueden tener distintos juicios para designar lo que se considera como una interacción agresiva o victimizadora (Smith et al., 2002). Por tanto, las autoridades deben ser cuidadosas de no imponer ideas preconcebidas, sino más bien recoger las concepciones de los propios alumnos sobre lo que ellos consideran violento o no. Del mismo modo, la expresión de violencia escolar no debe ser percibida como un hecho aislado o que se circunscribe al ámbito de una determinada aula o colegio, sino que debiese ser abordado desde una perspectiva participativa y ecológica (Lorion, 2004). En este sentido, los alumnos involucrados directamente en casos de *bullying* representan una pieza de un mosaico más complejo que debiese incluir además a los profesores, directores, padres de familia y miembros de la comunidad donde se inserta un colegio con estas características, promoviendo la problematización del fenómeno y la búsqueda de soluciones por parte de todos los actores involucrados.

## ¿Es posible relacionar la noción de "maldad" con los conceptos de agresión y violencia?

Como señalamos preliminarmente, la noción de maldad en el escenario de las ciencias sociales ha hecho su aparición sólo en los últimos decenios. Los esfuerzos por convertir esta noción en un concepto con un "estatus científico" comparable al de términos como *agresión*, *violencia*, *ira*, *amenaza* u *hostilidad*, pareciera ser un desafío creciente. Sin embargo, pareciera también que el concepto de maldad se situara en una posición algo más intrincada que los términos referidos, en una suerte de pantano conceptual, semántico. Y es precisamente esta selva connotativa la que hace difícil dilucidar cuál es la relación que podría trazarse –que podríamos trazar, en estricto rigor– entre "maldad" y "agresión" o "maldad" y "violencia". Recordemos, por ejemplo, que la violencia ha sido definida como una agresividad caracterizada, entre otros aspectos, por su *malignidad* (Alonso-Fernández, 1994).

La dificultad de definir el término, dicho sea al pasar, se relaciona también con el arraigado intento de la ciencia en trabajar con conceptos puros, con esencias destiladas, esencias que a la vez cumplan el cometido de representar conductas concretas, objetivas y mensurables. ¿Es posible acaso determinar o dilucidar *con exactitud* cuándo estamos ante un acto que pudiéramos denominar "malvado"? ¿Es un acto de "maldad", pongamos por caso, el de un niño de 3 años que empuja a otro para obtener un juguete? Probablemente diremos que si bien puede tratarse de una agresión, no la llamaremos un acto malvado y, por lo tanto, no lo calificaremos como violencia. Por otro lado, difícilmente vacilaremos en designar como "maldad" la agresión cometida por un adulto que asesina o, teniendo la autoridad, ordena asesinar a niños y niñas indefensos (lo que identifica dicho acto enseguida como violencia).

En estos terrenos se evidencia la transparente oscuridad –si se nos permite el oxímoron– de la delimitación conceptual. Es lo que ocurre con una persona calva. ¿Cuántos cabellos debe tener, o le deben faltar, para caer en la categoría de calvicie? ¿Cuántos cabellos de más o de menos permiten distinguir entre uno y otro? Respecto al problema de la maldad nos encontramos en un atolladero similar: ¿calificaremos como "maldad" el acto de matar a otros en una batalla? ¿Es calificable como violencia, entonces? ¿Es el acto de arrojar una bomba sobre un blanco enemigo un acto malvado, cuando se sigue una orden? ¿Es el rito que sufrió el joven durante



el campamento *scout*, relatado al inicio de estas páginas, un acto malvado o es simple agresión? ¿Podría el *bullying* tildarse de maldad? ¿Es agresión o violencia? ¿Cuándo un acto agresivo se transforma en maldad y, por lo tanto, en violencia? En un plano internacional, ¿son malvadas las naciones que no socorren a pueblos que son víctimas de violencia, aquellos gobiernos que se comportan como observadores pasivos (Staub, 2003)? ¿Son, a su vez y por lo mismo, violentos también tales gobiernos? ¿Son, por otro lado, aquellos actos que generan violencia estructural “malvados”?

La definición que propone Zimbardo (2004) hace un intento de limpieza de esta selva connotativa. Así, para el psicólogo de ascendencia siciliana, la maldad consistiría en comportarse intencionadamente –o llevar a otros a actuar– en formas que menosprecian, deshumanizan, dañan, destruyen o matan personas inocentes, incluyendo eso sí en dicho análisis las inacciones. En esa línea, el componente intencional pareciera ser decisivo, tal como plantean Duntley & Buss (2004). Sin embargo, si bien la definición previa pareciera relativamente clara, no deja de apelar a un acuerdo social respecto de lo que llamaremos *intencionalidad*, *deshumanizar* o *inocencia*, por mencionar sólo tres conceptos que debieran provocar un renovado análisis. Lo más extraño es que dentro de esta definición de maldad nos encontramos con el concepto de *daño*, el cual es precisamente un aspecto central en la definición de agresión, dado que ésta es definida como cualquier forma de conducta dirigida a dañar a otro individuo. Por lo que la agresión, que hasta ahora habíamos situado como ajena a la maldad y, por lo tanto, a la violencia, es desde la perspectiva de Zimbardo nada menos que parte constitutiva de la maldad. En consecuencia, quedamos en ascuas.

Nuestra impresión, por lo mismo, se acerca a una versión wittgensteiniana relativa a entender el significado de las palabras como su uso, esto es, su uso compartido. En el caso del concepto “maldad”, debido a las características semánticas que arrastra –valóricas, por sobre todo–, resulta de relevancia su escrutinio desde la perspectiva de la construcción social de su uso. Ocurre, como dice Wittgenstein (1958/2004), que al intentar otorgar un estatus científico al concepto hemos transitado por terreno helado, en donde falta la fricción y donde las condiciones son en cierto modo ideales. Pero son precisamente esas mismas condiciones las que nos impiden avanzar, por lo cual es preciso regresar al terreno áspero, a la fricción.

Darley (1992) manifiesta que la maldad no es un tópico fácilmente accesible para los movimientos psicológicos herederos de las tradiciones operacionistas y positivistas. Tal vez, por lo mismo, el mejor modo de empezar a trazar los confines—relativos, por cierto— entre los distintos conceptos, consista en seguir las pistas trazadas por psicólogos como Moscovici (1961/1979), en su teoría de las representaciones sociales, o por sociólogos como Touraine (2009), en su invitación a retornar al sujeto. Nos referimos a que para responder a la pregunta relativa sobre cuáles son las situaciones en que utilizaremos *científicamente* la palabra maldad, deberemos plantearnos antes las siguientes interrogantes: ¿cuándo utilizamos *cotidianamente* la palabra maldad?, ¿cuándo utilizan las personas de nuestra sociedad la palabra maldad? y ¿cuál es la representación que poseen de este concepto distintos grupos en la sociedad? Sólo entonces podremos aquilatar la utilidad de este concepto en nuestro análisis de la agresión y la violencia, y las posibilidades de intervención sobre la primera o sobre las segundas, basados en el terreno áspero y no en esencias destiladas.

Por lo pronto, como señalamos al inicio, sólo es posible sentir—con el doble olfato que nos suministra el ser partícipes tanto de una comunidad científica específica como de la sociedad en general— que tales conceptos suelen estar relacionados de alguna forma. Por ello, tal vez ciertas conductas parecieran guardar un parentesco de familia más directo que otros. Además, pareciera que la noción de “maldad” tiene alguna relación con la reflexividad sobre los actos, tal como sugiere Arendt (1963/1999). En tal sentido, dos conspicuos pensadores sociales como son Touraine (2009) y Mendel (1998), nos invitan a reflexionar a partir de la manera en que los seres humanos se reapropian de sus propios actos. Esta sugerencia, sin duda, puede abrir líneas significativas de análisis que involucrasen a las ciencias sociales en su conjunto.



## Referencias

- Alonso-Fernández, F. (1994). *Psicología del terrorismo*. Barcelona: Masson-Salvat.
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., Malamuth, N. M. & Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest, 4*, 81-110.
- Anderson, C.A. & Bushman, B. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 53*, 27-51.
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H. R. & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 136*, 151-173.
- Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalem. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen. Publicado originalmente en 1963.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Baumeister, R. F. (1989). *Masochism and the self*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2004). Four roots of evil. En A. G. Miller (Ed.), *The psychology of good and evil* (pp. 85-101). New York: The Guilford Press.
- Berkowitz, L. (1999). Evil is more than banal: Situationism and the concept of evil. *Personality and Social Psychology Review, 3*, 246-253.
- Berkowitz, L. & Harmon-Jones, E. (2004). Toward an understanding of the determinants of anger. *Emotion, 4*, 107-130.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Burgess, A. W. & Roberts, A. R. (2002). Violence within families through the life span. En L. A. Rapp-Paglicci, A. R. Roberts & J. S Wodarski (Eds.), *Handbook of violence* (pp. 3-21). New York: John Wiley & Sons.
- Bushman, B. J. & Anderson, C. A. (2001). Media violence and the American public: Scientific facts versus media misinformation. *American Psychologist, 56*, 477-489.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en *bullying*. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2*, 27-34.
- Darley, J. M. (1992). Social organization for the production of evil. *Psychological Inquiry, 3*(2), 199-217.
- Davidson, R. J., Putnam, K. M. & Larson, C. L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation. A possible prelude to violence. *Science, 289*, 591-594.

- De la Fuente, J., Peralta, F. J. & Sánchez, M. D. (2006). Valores sociopersonales y los problemas de convivencia en la educación secundaria. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 115-135.
- Dodge, K. A., Coie, J. D. & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 719-788). New Jersey: John Wiley.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer O. W. & R. R. Sears (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Duntley, J. D. & Buss, D. M. (2004). The evolution of evil. En A. G. Miller (Ed.), *The psychology of good and evil* (pp. 102-126). New York: The Guilford Press.
- Galtung, J. (2003) *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. Mexico, D. F: Quimera.
- García, M. & Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de Psicología*, 11, 247-256.
- Goldberg, C. (2000). *The evil we do: The psychoanalysis of destructive people*. Amherst: Prometheus Books.
- Ibáñez, T. (1990). *Aproximaciones a la psicología social*. Barcelona: Sendai.
- Ibáñez, T. (2001). *Muníciones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Gedisa.
- Jackman, M. (2002). Violence in social life. *Annual Review of Sociology*, 28, 387-415.
- Kostelny, K. & Garbarino, J. (2001). The war close to home: Children and violence in the United States. En D. J. Christie, R. V. Wagner & D. A. Winter (Eds.), *Peace, conflict, and violence: Peace psychology for the 21st century* (pp. 110-119). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Latour, B. (1999). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Lorion, R. P. (2004). The evolution of community-school bully prevention programs: Enabling participatory action research. *Psykhé*, 13(2), 29-39.
- Mandel, D. (2002). Evil and the instigation of collective violence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 2, 101-108.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris: La Découverte.
- Martín-Baró, I. (1983). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA.
- Miller, A. G. (2004). *The psychology of good and evil. Why children, adults, and groups help and harm others*. New York: The Guilford Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires:

- Huemul. Publicado originalmente en 1961.
- Nelson, R. J. & Trainor, B. (2007). Neural mechanisms of aggression. *Neuroscience*, 8, 536-546.
- New, A. S., Buchsbaum, M. S., Hazlett, E. A., et al. (2004). Fluoxetine increases relative metabolic rate in prefrontal cortex in impulsive aggression. *Psychopharmacology (Berl.)*, 176, 451-458.
- Pérez, J. A., Páez, D., Navarro-Pertusa, E. & Arias, A. (2002). Conflicto de mentalidades: Cultura del honor frente a la liberación de la mujer. *Motivación y Emoción*, 3, 143-158.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 10, pp. 173-220). New York: Academic.
- Scarpa, A. & Raine, A. (1997). Psychophysiology of anger and violent behavior. *Psychiatric Clinics of North America*, 20, 375-394.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. & Liefoghe, A. P. D. más 17 autores (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Staub, E. (1999). The roots of evil: Social conditions, culture, personality, and basic human needs. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 179-192.
- Staub, E. (2003). *The Psychology of good and evil. Why children, adults, and groups help and harm others*. New York: Cambridge University Press.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Waller, J. (2006). Becoming evil: How ordinary people commit genocide and mass killing. En M. Fitzduff & C. Stout (Eds.), *The psychology of resolving global conflicts: From war to peace* (Vol. 1, pp. 89-107). Westport: Praeger Security International.
- Wittgenstein, L. (2004). *Investigaciones Filosóficas*. México D. F.: Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM. Publicado originalmente en 1958.
- Zillmann, D. & Weaver, J.B. (1999). Effects of prolonged exposure to gratuitous media violence on provoked and unprovoked hostile behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 145-165.
- Zimbardo, P.G. (2004). A situationist perspective on the psychology of evil. Understanding how good people are transformed into perpetrators. En A. G. Miller (Ed.), *The social psychology of good and evil* (pp. 21-50). New York: Guilford Press.
- Zúñiga, R. (2004). *La evaluación en la acción social. Autonomías y solidaridades*. Québec: Universidad de Montreal. Extraído el 18 de Mayo de 2004 desde <http://homepage.mac.com/ricardo.b.zuniga>

## Biografías

**Horacio Salgado** es psicólogo de la Universidad de Concepción y Magíster en Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile. Sus líneas de trabajo son el profesional en contextos de impredecibilidad y los criterios de rigor en la investigación cualitativa.

**David Sirlopú** es psicólogo, magíster y doctor en psicología. Labora como investigador docente de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo. Su línea de investigación es la aculturación y los procesos intergrupales.





La infancia y la adolescencia han sido objeto de un profundo escrutinio por parte de las ciencias sociales, incluida la psicología. La importancia que se le otorga a estas etapas posiblemente radique en que constituyen un espacio donde niños/as y adolescentes pueden ser moldeados para convertirse en seres humanos íntegros. Lamentablemente, esta imagen se ve confrontada duramente con el reconocimiento cotidiano de los numerosos peligros que los rodean; ya no exclusivamente por obra de los adultos sino también por parte de sus coetáneos, como lo demuestra el creciente fenómeno de la violencia escolar. Desde esta perspectiva, el objetivo de los autores que participan de este libro es reflexionar y proponer estrategias de intervención en algunas de las dimensiones riesgosas en las que están insertos actualmente nuestros niños/as y adolescentes en Chile.

“Las nuevas formas que asume la violencia en nuestra sociedad contemporánea nos obliga a elaborar nuevos abordajes, metodologías de análisis y focos nuevos de interés y estudio. Una Universidad debe pensar el mundo, la sociedad donde le toca funcionar. Sí así lo hace, está siendo fiel a su ser y mandato universitario. En ese sentido, la Facultad de Psicología de la UDD de Concepción, nos está mostrando con esta iniciativa, cómo un tema tan cotidiano y difícil -la violencia-, es posible abordarlo desde el quehacer académico”.

Cristian Warnken

**UDD** Universidad  
del Desarrollo  
Universidad de Excelencia

