

Barrios con necesidades de transformación social, violencia escolar e identidad social urbana: Percepciones de niños y adolescentes¹

Gonzalo Del Moral Arroyo², Cristian Suárez Relinque², Belén Martínez Ferrer², Gonzalo Musitu Ochoa²

Recibido: 14-02-2015 - Aceptado: 23-05-2015

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar la percepción de niños y adolescentes pertenecientes a zonas con necesidades de transformación social, acerca de la influencia del barrio en la conducta violenta escolar y en la configuración de la identidad social urbana de agresores y víctimas. Se utilizó una metodología cualitativa, con 10 grupos de discusión y un total de 60 niños y adolescentes de cuatro centros educativos pertenecientes a zonas con necesidades de transformación social de Andalucía (España). Los resultados sugieren dos efectos: 1) una posible mediación del clima familiar y la supervisión parental en la relación entre participación en contextos no estructurados en el barrio y la conducta violenta; 2) una relación diferencial de la pertenencia al barrio y las características de este con la identidad social urbana de los agresores y las víctimas.

Palabras clave: violencia escolar, barrio, pobreza, identidad social urbana.

Neighborhoods with changing needs social, school violence and identity social urban: Perceptions of children and teens

Abstract

The aim of this study is to analyze the perception of children and adolescents from impoverished urban areas about the influence of the neighborhood into the violent behavior in school and in the configuration of urban social identity of bullies and victims. Using qualitative methodology, 10 focus groups were conducted with a total of 60 children and adolescents from four schools from areas in high psychosocial risk of Andalusia (Spain). The results suggest: 1) a possible mediation of family climate and parental supervision in the relationship between participation in unstructured contexts in the neighborhood and violent behavior; 2) a differential effect of belonging to the neighborhood and its characteristics into the urban social identity of the bullies and victims.

Keywords: school violence, neighborhood, poverty, urban social identity.

¹Este estudio ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI2012-33464 "La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica", subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

²Universidad Pablo Olavide. Sevilla, España.

Introducción

La comunidad y el barrio son escenarios de socialización en los que niños y adolescentes se desarrollan, conviven, se relacionan y, en consecuencia, desempeñan un papel importante en la construcción de la identidad y en su ajuste (Buelga y Musitu, 2009). Los barrios con necesidades de transformación social presentan situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social, que se evidencian en problemas de vivienda, deterioro urbanístico y déficit de infraestructura, equipamiento y servicios públicos. También, hay elevados índices de absentismo y fracaso escolar, altas tasas de desempleo, graves carencias formativas profesionales, deficiencias higiénico-sanitarias, y elevadas tasas de desintegración social. Esta constelación de dificultades tiene un efecto negativo en el ajuste psicosocial de niños y adolescentes (Cassidy, Inglis, Wiysonge y Matzopoulos, 2014; Newland, 2014).

Se han considerado cinco marcos teóricos para estudiar la relación entre características del barrio y el comportamiento de niños y adolescentes: (a) los *modelos de recursos institucionales de la vecindad*, que postulan que los recursos del vecindario pueden afectar a los menores, a través de la presencia policial y el acceso a los recursos que proporcionan entornos sociales estimulantes de aprendizaje, como parques, bibliotecas y centros comunitarios, así como los servicios comunitarios que promuevan el desarrollo saludable; (b) los *modelos de socialización colectiva* de los barrios, que proponen que las influencias del vecindario influyen en los niños, a través de la organización social del barrio, incluyendo la presencia de modelos de roles adultos, supervisión y control; (c) los *modelos de contagio social*, que se centran en los problemas de comportamiento y se fundamentan en la premisa de que el comportamiento negativo de los vecinos y los compañeros influye significativamente en niños y adolescentes; (d) los *modelos de competitividad*, que sugieren que los vecinos o compañeros compiten por los escasos recursos comunitarios; y (e) los *modelos de privación relativa*, que

postulan que las condiciones del vecindario repercuten en las personas por medio de la evaluación de su propia situación en relación con los vecinos o compañeros (Jencks y Mayer, 1990).

Desde los modelos de socialización colectiva y los modelos de contagio social, uno de los aspectos que más atención ha recibido por parte de los investigadores es el impacto de la exposición a la violencia en el barrio. Existe abundante evidencia empírica que sugiere que la socialización en un barrio con necesidades de transformación social, en el que además están presentes altos niveles de violencia, es un factor de riesgo para los comportamientos antisociales y delictivos infanto-juveniles (Brody *et al.*, 2001; Farrington, 1996; Karriker-Jaffe, Foshee, Ennett y Suchindran, 2009; Lösell y Bender, 2003; Martínez, Amador, Moreno y Musitu, 2011; Molnar, Browne, Cerda y Buka, 2005; Murry, Berkel, Gaylord-Harden, Copeland-Linder y Nation, 2011). En esta línea, Fariña, Arce y Novo (2008) constataron que los menores pertenecientes a contextos socio-comunitarios con necesidades de transformación social presentaban mayores tasas de comportamiento antisocial y una menor competencia social, en comparación con aquellos menores provenientes de contextos de bajo riesgo social. Esta relación puede atribuirse al hecho de que los niños que crecen en barrios con necesidades de transformación social y altos índices de violencia de manera continuada, se inhiben de la exploración de su entorno porque se sienten inseguros, perciben el mundo como un lugar donde la violencia es un medio necesario para la supervivencia, en consecuencia, se naturalizan y legitiman (North Carolina Justice and Community Development Center- NCJCDC, 2000), lo cual lleva implícito una mayor desensibilización ante la violencia y sus consecuencias (Cooley-Strickland, Quille, Griffin, Stuart, Bradshaw y Furr-Holden, 2011).

Howell (2003) alude a varios factores de riesgo comunitarios que propician la implicación de niños y adolescentes en comportamientos antisociales y delictivos en su barrio: la disponibilidad de drogas y armas de fuego, las normas de la comunidad hacia las drogas y las armas, los modelos de

violencia en los medios de comunicación, la inestabilidad social del barrio, el bajo apego al barrio y la desorganización de la comunidad. Sin embargo, la pregunta que se tendría que hacer en este escenario es la siguiente: ¿es suficiente con crecer en un barrio con estas características para desarrollar conductas violentas y delictivas? Stewart, Simons, y Conger (2002) afirman que probablemente sí, pero añaden que es necesario tomar en consideración las variables familiares, individuales y relacionadas con los iguales; todas ellas, potenciales fuentes de recursos que amortiguan los riesgos provenientes del vecindario. El NCJCDC (2000) destaca tres factores de protección: (1) una fuerte relación de cuidado con un adulto competente; (2) la disponibilidad de contextos seguros en el barrio, como escuelas, centros comunitarios e iglesias; y (3) los rasgos de personalidad individuales, que incluyen inteligencia superior a la media, autocuidado y habilidades interpersonales.

En relación con las variables familiares, los padres y/o cuidadores de estos niños y adolescentes se ven también influidos por las características del barrio, pudiendo afectar negativamente sus capacidades parentales para criar a sus hijos (Garo, 2013). Las familias en situación de pobreza son más propensas a padecer problemas de salud mental de los padres y a soportar altos niveles de estrés, que se asocian con el deterioro del funcionamiento familiar, con las pautas de crianza parentales, con el nivel de participación de los padres en la escuela, y a la calidad de las interacciones entre padres e hijos (Coyle, Roggman y Newland, 2002; Freeman *et al.*, 2008; Rafferty y Griffin, 2010; Rafferty *et al.*, 2010; Vanderbilt-Adriance y Shaw, 2008).

Estas dificultades en las relaciones parento-filiales en aspectos clave de la socialización parental como establecer normas y límites y ofrecer un contexto de apoyo y comprensión, suponen dificultades similares a las que se encuentran en la propia comunidad en la que residen estas familias, para controlar la conducta de los menores. Según la Teoría de la desorganización social, en los barrios que han experimentado altas tasas de pobreza,

heterogeneidad étnica y rápida rotación residencial, a menudo, resulta difícil controlar de manera informal las conductas violentas y la delincuencia, así como la victimización escolar (Latif, 2012; Sampson, 2012; Laub y Lauritsen, 1998). El control informal se produce en tres niveles: dentro del grupo familiar y de parentesco inmediato; en las instituciones del barrio, como escuelas e iglesias; y por medio de los vínculos de los residentes con organizaciones externas (públicas). Un mayor nivel de desorganización social del barrio implicaría una mayor dificultad de padres, profesores, párrocos, y otras figuras adultas de la comunidad, para controlar la conducta de los niños y adolescentes.

Respecto al contexto escolar, son pocos los estudios en los que se ha analizado el impacto de las características del barrio en la violencia escolar (Foster y Brooks-Gunn, 2013; Hong y Espelage, 2012), además con resultados contradictorios. Mientras que diversos autores han encontrado que los niveles de pobreza en términos socioeconómicos, comunitarios y escolares aumentan el riesgo de victimización escolar (Benbenishty y Astor, 2005; Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor y Zeira, 2004), otros autores no encuentran esta asociación (Popp y Peguero 2011; Jansen *et al.*, 2012). En lo que sí parece haber un mayor acuerdo es en el hecho de que los niveles de exposición a la violencia en el barrio pueden aumentar el riesgo de promover comportamientos violentos en la escuela tanto en chicos como en chicas, independientemente de los niveles socioeconómicos (Osofsky, 2004). Bradshaw, Rodgers, Ghandour y Garbarino (2009) encontraron que ser testigo de violencia en el barrio (ver a alguien golpeando a otro, detenido por la policía, disparando, amenazando con un cuchillo o arma de fuego a otra persona, ver bandas en el barrio o gente vendiendo droga, ver a alguien apuñalado o herido por disparo) y el comportamiento violento en el aula, se relacionaban a través de factores socio-cognitivos sesgados negativamente (justificación de la violencia y generación de la respuesta). Sin embargo, son necesarios más estudios acerca de qué otros aspectos del barrio están interviniendo como predictores de la violencia escolar

(Barboza, Schiamburg, Oehmke, Korzeniewski, Post y Heraux, 2009; Hong y Espelage, 2012).

Estas características del propio contexto comunitario y, en concreto, del barrio con necesidades de transformación social en el que viven niños y adolescentes, también influyen en el desarrollo de su identidad social, entendida como el sentimiento de pertenencia o afiliación a un entorno concreto significativo, resultando entonces una categoría social más (Aragonés, Corraliza, Cortés y Amérigo, 1992; Valera y Pol, 1994). También, y respecto de la identidad cultural, Supple, Ghazarian, Frabutt, Plunkett y Sands (2006) constataron que ser adolescente latino y residir en barrios empobrecidos estadounidenses se asociaba negativamente con su identidad cultural. Sin embargo, esto no ocurría en los adolescentes afroamericanos, aunque sí se encontró una asociación entre la identidad cultural y el rendimiento académico según el barrio de pertenencia: en barrios empobrecidos, sentirse orgulloso de la propia raza se asociaba con un promedio de calificaciones académicas más alto que en los barrios de clase media (Byrd y Chavous, 2009). Estos resultados sugieren que el desarrollo y la función de la identidad pueden cambiar según las características del barrio donde residan niños y adolescentes.

También, otra dimensión de la identidad que parece tener un mayor protagonismo en el comportamiento de niños y adolescentes es la identidad social urbana (Valera, 1997; Valera *et al.*, 1998). Según estos autores, el espacio urbano representa un conjunto de características que definen a sus habitantes como pertenecientes a una determinada categoría urbana, por ejemplo, el barrio, y los diferencian del resto de personas o grupos de otros barrios en función de una serie de dimensiones relevantes como la territorial (límites percibidos de la categoría), la temporal (historia percibida y relación temporal con el entorno),

la conductual (prácticas socio-conductuales características), la psicosocial (estilo de vida y de relaciones sociales), la social (homogeneidad social percibida) y la ideológica (valores culturales e ideológicos propios). La "saliencia" de alguna o algunas de estas dimensiones servirá de base para la configuración de la identidad social urbana.

En resumen, en los estudios analizados, se constata una posible relación entre la socialización en un barrio con necesidades de transformación social, la expresión de comportamientos violentos en el contexto escolar y el desarrollo de la identidad social urbana. Sin embargo, son muy pocos los trabajos en los que se analiza de manera diferencial la influencia del barrio tanto en los agresores como en las víctimas de violencia escolar entre iguales, desde la perspectiva de los propios protagonistas. Por ello, con el presente estudio se pretende analizar la percepción que niños y adolescentes, pertenecientes a vecindarios con necesidades de transformación social, tienen de la influencia del barrio en la conducta violenta escolar entre iguales y en el desarrollo de la identidad social urbana de agresores y víctimas.

Metodología

Participantes

Los participantes fueron 60 adolescentes (33 chicas y 27 chicos) escolarizados en 4 centros educativos de Andalucía Occidental (2 de Educación Infantil y Primaria y 2 de Educación Secundaria Obligatoria), con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años de edad. Para la selección de los centros se utilizó un muestreo intencional teórico (Singleton y Straits, 2004; Suárez, Del Moral y González, 2013). Los 4 centros educativos pertenecían a barrios calificados como zonas con necesidades de transformación social³ por la Junta de Andalucía:

³Según la Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía, las zonas con necesidades de transformación social (<http://www.znts.es>) son aquellos espacios claramente delimitados, en cuya población concurren situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social, y en los que sean significativamente apreciables problemas en las siguientes materias:

- Vivienda, deterioro urbanístico y déficit de infraestructura, equipamiento y servicios públicos.
- Elevados índices de absentismo y fracaso escolar.
- Altas tasas de desempleo junto a graves carencias formativas profesionales.
- Significativas deficiencias higiénico-sanitarias.
- Fenómenos de desintegración social.

Polígono norte y El Vacie (Sevilla) y Sector sur (Córdoba).

Técnicas de evaluación y análisis de datos

En el presente estudio se ha optado por el Grupo de Discusión como técnica de obtención de información. Se llevaron a cabo 10 grupos de discusión de 6 personas a partir de dos variables de selección (sexo y curso). Se utilizó un guión de entrevista semiestructurado de 10 preguntas que exploraba los siguientes contenidos: la percepción de su barrio y sentimiento de pertenencia, la participación comunitaria, la violencia escolar, los roles de la violencia escolar y las diferencias entre el comportamiento en la escuela y en otros escenarios.

Para el proceso de análisis, se ha seguido una adaptación del esquema propuesto por la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), tal y como es propuesta por Strauss y Corbin (1998). Las fases del análisis se especifican a continuación:

1. *Preparación de archivos de datos brutos*: las respuestas de los participantes fueron transcritas e informatizadas para su tratamiento posterior con un programa computerizado de análisis de datos cualitativos (específicamente, el ATLAS.ti 5.0).

2. *Primer análisis de los datos en bruto*: cada investigador identificó y definió fragmentos significativos del texto y los fue codificando de manera intuitiva, abierta y sin presupuestos teóricos prefijados (proceso de codificación abierta), teniendo en cuenta que los códigos "agresor", "víctima", "escuela", "barrio" e "identidad" habían sido introducidos en el diseño previamente y definidos como códigos teóricos deductivos. El proceso seguido inicialmente fue la codificación línea a línea, utilizando para este proceso el ATLAS.ti 5.0 y dando prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los participantes en el estudio (codificación *in vivo*).

4. *Desarrollo de las categorías iniciales (codificación axial)*: tras la fase anterior, se procedió a una nueva lectura de los datos con el fin de reducir y agrupar las categorías iniciales,

buscando temas secundarios, propiedades de categorías principales y secundarias y eliminando categorías redundantes.

Todo este proceso se fue registrando en notas teóricas o descriptivas que fueron integradas a la hora de crear el modelo resultante del análisis y en la escritura de los resultados.

5. *Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades (codificación selectiva)*: en esta etapa las categorías, subcategorías, propiedades y relaciones entre las mismas que los analistas estaban de acuerdo en considerar como parte de un mismo esquema teórico se redujeron e integraron en redes conceptuales descriptivas o explicativas, es decir, se descartaron categorías o hipótesis sobre relaciones entre las mismas a través del método de comparación constante, las cuales se anotaron en la fase anterior al ver que solamente funcionaban en una situación determinada, o bien, carecían de poder explicativo suficiente.

Procedimiento

Los cuatro centros participantes en el estudio habían colaborado anteriormente en diversos estudios de corte cuantitativo por lo que se aprovechó ese vínculo de colaboración para solicitar su participación, que se logró una vez que se presentaron los objetivos del estudio y su interés para el profesorado. Los grupos de discusión fueron llevados a cabo en los propios centros educativos y los participantes se seleccionaron y convocaron a través de la figura del orientador psicopedagógico o el responsable del aula de convivencia. Paralelamente, se logró el consentimiento parental para la participación de los menores en la investigación, en el que se incluía el permiso de grabación de voz con fines de investigación.

Tan solo se solicitó que en los grupos, las variables sexo y curso, estuvieran distribuidas lo más equitativamente posible. Los grupos de discusión tuvieron una duración de 35-45 minutos y fueron moderados por dos entrevistadores adultos (hombre y mujer) previamente entrenados, ambos

relacionados con el campo de la investigación en Ciencias Sociales y con experiencia en el desarrollo de este tipo de entrevistas.

Se registraron todos los grupos de discusión y entrevistas en profundidad con una grabadora de voz lo que facilitó su posterior transcripción y análisis.

Resultados

Los resultados se organizan en función de las categorías centrales que emergieron del análisis de los discursos de niños y adolescentes y sus relaciones: la influencia del barrio en la conducta violenta escolar y la relación entre la pertenencia al barrio y la identidad de agresores y víctimas.

Respecto de la influencia del barrio en la conducta violenta escolar, los participantes afirmaban que para los agresores, el barrio es un contexto de riesgo por dos razones: 1) deben enfrentarse o asumir amenazas y riesgos importantes para ellos y 2) carecen de los controles o límites para llevar a cabo esas conductas. Es decir, en el barrio hay un mayor número de competidores y de un mayor rango de edad a los que enfrentarse en comparación con el centro educativo. Además, las peleas fuera del centro educativo tienen mayor probabilidad de escapar del control de sus progenitores, así como del profesorado porque, al estar alejados del centro, les desconocen.

Esta posibilidad que ofrece el barrio de realizar actividades ajenas a la supervisión de los adultos, se asocia con la violencia escolar de modo indirecto, a través de su vínculo con el control o supervisión parental y el clima familiar; aspectos que amortiguarían el potencial efecto del barrio en la expresión de conductas violentas. En otros términos, los adolescentes expresan que el barrio ofrece, en su terminología, "lugares de apoyo" que se relacionan con el patrón violento cuando se trata de resolver conflictos, y que la probabilidad de frecuentarlos es mayor cuanto más negativo son el ambiente familiar, el control parental y la desatención. Es decir, pasar mucho

tiempo en la calle influye en el desarrollo de la conducta violenta escolar cuando, además, están presentes bajos niveles de supervisión parental y un clima familiar negativo. Esta relación no depende del tipo de barrio, es decir, la teorización de los participantes no matiza que se produzca en exclusiva en un tipo de barrio con escasez de recursos o donde la violencia esté muy presente.

GAdConSec3A1: -Sí claro, entonces se pasan más tiempo en la calle, hacen amigos, sabes y como están sin padres ni nada pues al final...

GAdConSec3A6: -Hacen lo que quieren.

GAdConSec3A1: -Hacen lo que quieren todo el tiempo y pasan de todo, entonces les da igual que les castiguen, que les pongan un parte y tal, porque sus padres yo qué sé, van a pasar del culo hasta ellos pues.

GAdConSec3A5: -Que va todo el día en la calle.

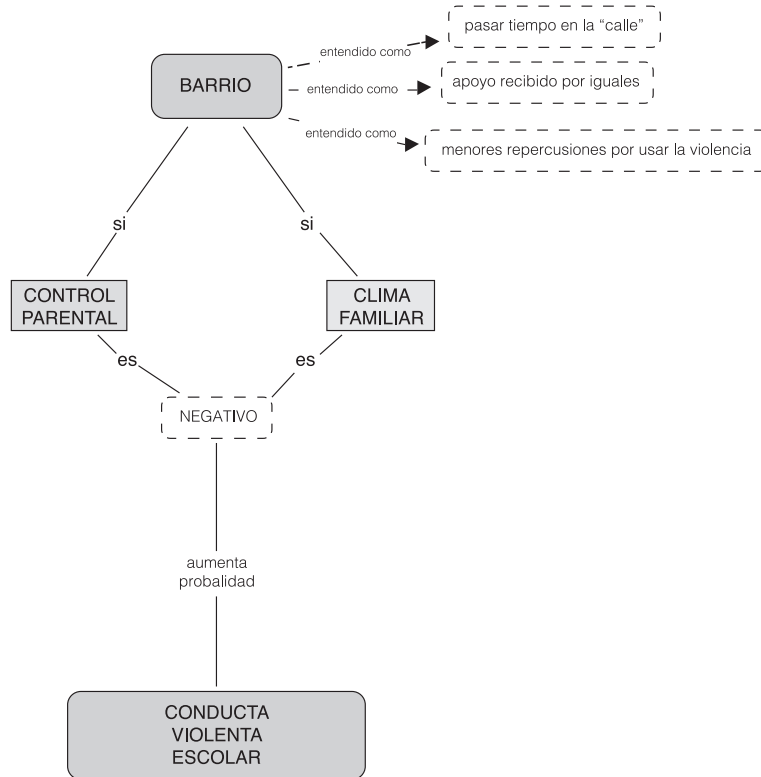
Entrevistador: -Pues por ejemplo, sí, tú también crees Fran, que te estás haciendo tú a la idea, es también de estar mucho tiempo en la calle, y por ejemplo, ¿los padres tú sabes si están mucho tiempo encima de ellos o...?

GAdConSec3A3: -No, siempre si están encima de ellos es para castigarles o algo, ellos pasan de todo, entonces es ahí cuando se crea el conflicto, pasan de todo, y entonces ellos adoptan esa forma de ser.

Entrevistador: -Y ves eso, ¿que están mucho tiempo en la calle?

GAdConSec3A3: -Sí, están mucho tiempo, demasiado.

Mapa 1. Relación entre barrio, variables familiares y conducta violenta de los agresores



Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, emergió una relación, a nuestro juicio, muy interesante en los grupos de discusión de la provincia de Sevilla entre la pertenencia al barrio, la reputación del mismo y la identidad de agresores y víctimas. Se identificó a un grupo de agresores con una característica en común: el barrio de pertenencia y la reputación negativa del mismo (el Polígono Norte⁴, y ellos los “Poligoneros”). El hecho de vivir en ese barrio, desde la perspectiva de los participantes en el estudio, los obliga a ser duros, “chulos” y a tener que pisar fuerte, características ligadas a la reputación del propio barrio. Además, estos adolescentes que muestran conductas violentas en la escuela cuentan con el apoyo de otros compañeros del barrio en caso de agresión, porque insultar o desafiar a un chico del barrio es como insultar o desafiar al barrio entero (“GAdPubPri3A3: es que si tú te metes

con uno del Polígono ya te traen a todos los del Polígono”). En otras palabras, los agresores son catalogados con la etiqueta “barrio”, que a ellos les sirve como elemento identitario más que otras etiquetas como la cultura o etnia de pertenencia.

Sin embargo, para las personas victimizadas, el barrio supone una oportunidad para tener otra identidad, para deshacerse de su rol de víctimas y mantener relaciones de amistad positivas con iguales con los que compartir gustos y formas de resolver los conflictos sin violencia. El barrio se caracterizaría por poner a disposición del alumnado victimizados una serie de elementos positivos, a través de los cuales vivir otro tipo de experiencias más positivas y menos estresantes. De alguna manera, sería más fácil dejar de ser una víctima en el vecindario cuando se sale del centro educativo que dejar de ser un agresor o agresora.

⁴Barrio de la parte norte de la ciudad de Sevilla, considerada Zona con Necesidades de Transformación Social.

Entrevistador 1: Y para un chico por ejemplo, o una chica que aquí se meten con él, le pegan y tal, fuera ¿tú crees que también tiene que seguir ocurriendo?.

GAdPubSec6Vic1: No, a mí no. A mí no me ocurre fuera, a mí sólo me ocurre aquí, afuera no.

Entrevistador 2: Quiero decir, que vosotros ¿Veis diferencia entre el colegio y fuera del colegio?.

GAdPubSec6Vic1: Sí.

GAdPubSec6Vic2: Hay mucha.

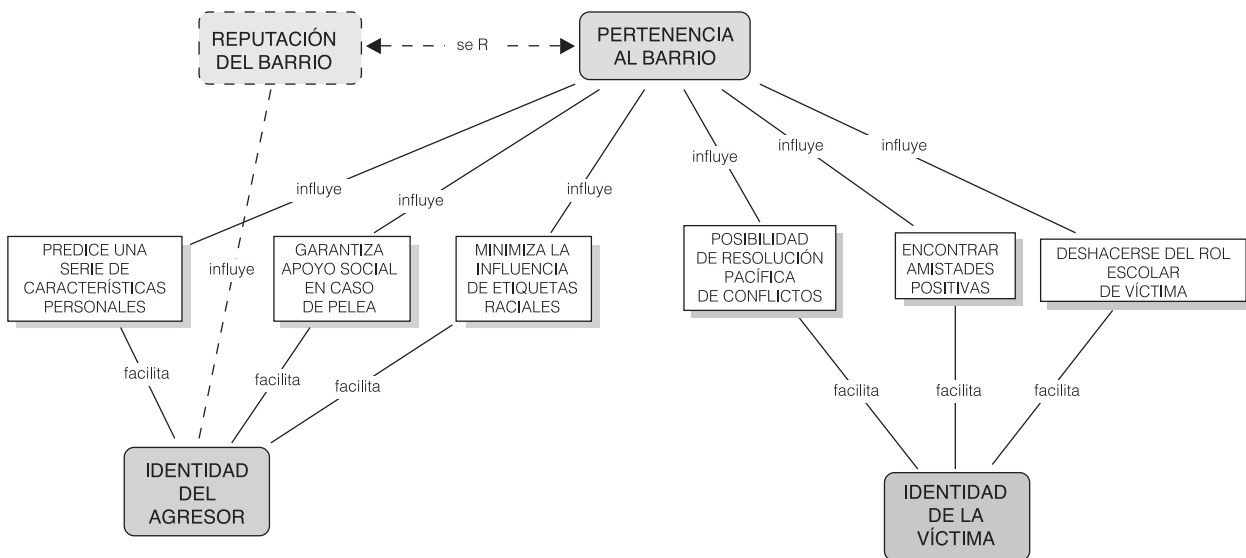
Entrevistador 2: Hay mucha, en qué sentido, ¿por ejemplo? Hay mucha diferencia ¿en qué?.

GAdPubSec6Vic1: Joder, por los profesores, porque no te miran tanto, porque ya estás con tus amigos solo, si hay peleas pues tú lo solucionas.

Entrevistador 1: Lo solucionas de otra forma, ¿no?.

GAdPubSec6Vic1: claro.

Mapa 2. Influencia de la pertenencia al barrio en la identidad de los agresores y las víctimas en Educación Primaria y Secundaria.



Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue conocer la percepción de niños y adolescentes pertenecientes a zonas con necesidades de transformación social, acerca de la influencia del barrio en la conducta violenta escolar y en la identidad de agresores y víctimas. Los resultados de este estudio apuntan al importante papel que desempeña la vida en el barrio en la conducta violenta escolar en la etapa adolescente y en la

construcción de la identidad. En estos barrios con problemas de desarrollo social y personal, los adolescentes perciben que la desorganización social, la atomización y la ausencia de un orden social e institucional tienen efectos negativos en la vida de los adolescentes, en las familias y en la escuela y, también, en la convivencia.

Estos resultados son convergentes con investigaciones previas que aluden a los efectos de la participación de los jóvenes en contextos

poco estructurados y ajenos a la supervisión de adultos. En este sentido, Eccles y Gootman (2002) propusieron una distinción entre contextos comunitarios estructurados (escenarios en los que algún adulto está presente como líder, tutor o facilitador; hay horarios programados, actividades dirigidas a metas concretas y énfasis en el desarrollo de habilidades personales), y aquellos no estructurados (escenarios sin control o liderazgo adulto donde la participación es espontánea y las actividades realizadas no persiguen desarrollar habilidades concretas). En los contextos estructurados, los adolescentes aprenden, por observación y práctica, habilidades sociales y a regular su conducta (Dworkin, Larson y Hansen, 2003), mientras que en los escenarios no estructurados, y tomando en consideración el modelo de contagio social (Jencks y Mayer 1990), los adolescentes muestran mayor predisposición a implicarse en conductas antisociales. Analizando estos resultados desde la Teoría de la Desorganización Social (Latif, 2012; Sampson 2012; Laub y Lauritsen 1998), ni las instituciones del vecindario ni la familia estarían en disposición de lograr el control social de los niños y adolescentes en el barrio, lo que aumenta la probabilidad de participación en contextos comunitarios no estructurados, en los que pueden estar presentes factores de riesgo relacionados con la comunidad en riesgo psicosocial (desorganización e inestabilidad comunitarias, venta de drogas, etc.), y con los iguales (problemas de conducta, absentismo escolar, consumo de drogas, etc.).

Respecto de las dificultades de control social en las familias que residen en estos barrios, los resultados del presente estudio van en la línea de Garo (2013), quien defiende que la relación entre los contextos con necesidades de transformación social y la expresión de comportamientos violentos se ve potenciada cuando el contexto familiar también tiene niveles negativos de estructuración. En este sentido, la relación podría estar asociada a dos factores familiares que, a la luz de los resultados obtenidos, pueden considerarse de riesgo. El primer factor alude a un pobre control social desde la familia, que actúa como factor de riesgo respecto a la implicación en grupos con iguales desviados. Los padres pertenecientes

a barrios con necesidades de transformación social están sometidos a estresores similares a los que se enfrentan sus hijos, lo que se relaciona con una mayor probabilidad de deterioro del funcionamiento parental y una dificultad para cumplir con éxito las tareas de crianza (Freeman *et al.*, 2008; Rafferty y Griffin, 2010; Vanderbilt-Adriance y Shaw, 2008). Según Howell (2003), los padres en contextos con necesidades de transformación social son más propensos a involucrarse en el abuso de sustancias y abusar de sus hijos, o descuidarlos debido a la falta de disponibilidad emocional. Los niños y adolescentes pueden unirse a pandillas de iguales desviados y participar en el abuso de sustancias y otros comportamientos de alto riesgo, motivados, en parte, por la búsqueda de afecto y atención que no reciben de sus padres, y de sentirse seguros y disponer de modelos a los cuales seguir (Stevenson, 2003).

El segundo factor de riesgo familiar hace referencia a la expresión de emociones negativas conectadas a un escenario primario controlado por adultos, lo que podría tener un papel fundamental en la elección de posteriores contextos comunitarios: los adolescentes con experiencias emocionales negativas en contextos regulados por adultos (como la familia) podrían generalizar esas emociones negativas a otros escenarios guiados por adultos (como la escuela) e incluso abandonar contextos estructurados en los que ya participaban (Kerr, Stattin, Biesecker y Ferrer-Wreder, 2003). La generalización de esas emociones en el contexto escolar podría facilitar los problemas de respeto al profesorado, el abandono escolar y el uso de la violencia contra sus compañeros con un doble fin: obtener refuerzo social de los iguales como el conseguido en contextos no estructurados y, consecuentemente, lograr ser sancionado y “expulsado” de la escuela como contexto formal gobernado por adultos.

Otro punto que merece ser destacado a partir de los hallazgos de esta investigación es la estrecha relación entre la pertenencia al barrio y la identidad social de agresores y víctimas de violencia escolar entre iguales. El sentimiento de pertenencia a barrios con

necesidades de transformación social promueve la construcción de la identidad social vinculada a rasgos salientes de este tipo de comunidades como peligrosidad, violencia, dureza, etc. Los resultados de este estudio corroboran los obtenidos en estudios precedentes, en el sentido de que los adolescentes agresores en el contexto escolar se identifican con esas características propias de sus vecindarios (Valera y Pol, 1994; Valera *et al.*, 1998). Un aspecto muy interesante vinculado a la construcción social de la identidad social urbana en los adolescentes con problemas de violencia en la escuela es el nombre dado a la categoría urbana "barrio". En este caso, vivir en el Polígono Norte de Sevilla, un barrio con graves problemas de desintegración social, los convierte en "poligoneros", por lo que el nombre mismo del barrio puede considerarse como un referente simbólico relevante y no tan solo una etiqueta identificativa sin contenido (Lalli, 1988).

Sin embargo, las víctimas de violencia escolar no se identifican con los mismos rasgos salientes del barrio que los agresores, probablemente porque, como se señala por el NCJCDC (2000), las víctimas tienen mayor probabilidad de contar con figuras de apoyo con las que se vinculan de una manera segura, tanto entre el grupo de iguales como en la comunidad. De nuestros resultados se infiere que la identidad social urbana de las víctimas de violencia escolar no se conforma en los ambientes negativos del barrio, sino con sus aspectos positivos, es decir, aquellos relacionados con el desarrollo, la paz, la armonía y, también, con todos aquellos aspectos relacionados con el ajuste psicosocial. Sería interesante profundizar en esta línea de investigación, analizando diferencialmente el impacto de las variables de la comunidad en agresores, víctimas y testigos de la violencia escolar.

En definitiva, la relación entre la pertenencia a barrios con necesidades de transformación social y la violencia y victimización escolar está mediada por otras variables que difieren en agresores y víctimas. En el caso de los agresores, dos variables podrían estar relacionadas con la implicación en conductas violentas contra otros compañeros: la participación en contextos

comunitarios no estructurados con iguales desviados, en particular cuando estos niños y adolescentes viven en familias caracterizadas por una pobre supervisión parental y un clima familiar negativo, y la identificación con las variables negativas atribuidas al barrio, que potencian la construcción de una identidad social urbana fundamentada en variables salientes negativas de su contexto pertenecientes a las dimensiones conductual y psicosocial. Las víctimas no se identifican con las mismas conductas negativas que los agresores, y el barrio para ellos puede suponer un escenario en el que encontrar figuras de apoyo y donde desarrollar habilidades interpersonales muy alejadas de la violencia.

A partir de estos resultados, se proponen dos recomendaciones prácticas vinculadas a la prevención de la violencia escolar y la mejora de la convivencia educativa. En primer lugar, sería importante la coordinación y cooperación de los contextos de socialización estructurados por adultos en los que participa el menor (familia, escuela, equipos deportivos, catequistas, técnicos de asociaciones, etc.). De este modo, se podría apoyar a los progenitores en su tarea de supervisar y controlar al menor, se podrían intercambiar experiencias de éxito en la relación adulto-menor en distintos contextos y se podría prevenir la posible transferencia de emociones negativas de unos contextos a otros. Una propuesta concreta sería la de crear grupos de coordinación y cooperación a través de *Whatsapp* o correos electrónicos, para facilitar así el intercambio de información en tiempo real y en la que todos los integrantes tengan acceso a la misma.

En segundo lugar, podría ser muy interesante trabajar en la línea de ampliar las variables salientes, a partir de las cuales se configura la identidad social urbana de menores agresores. La exploración de características espaciales, temporales (históricas), conductuales, psicosociales, etc., del barrio más allá de las relacionadas con la reputación social no conformista del barrio, sería una estrategia para enriquecer las cualidades con las cuales identificarse. Ejemplos de actuaciones concretas serían: taller de recuperación de la memoria

histórica del barrio, a través de narraciones de personas mayores, invitación a jóvenes y adultos resilientes del barrio que ofrezcan otra visión del mismo; hacer investigaciones por parte de los menores sobre valores y estilos de vida en el barrio; y proponer ideas para crear nuevos espacios simbólicos urbanos del barrio que, en un plano arquitectónico o paisajístico, permitan a los adolescentes identificarse de manera positiva con su entorno.

A pesar de que la muestra participante se ha seleccionado exclusivamente de zonas con necesidades de transformación social de Andalucía Occidental, y que tan solo se ha contado con las percepciones y teorías de niños y adolescentes, este trabajo permite abrir una línea de investigación necesaria y fundamental en el contexto socio-educativo. La confluencia de la pobreza, el tipo de barrio y la violencia y victimización escolar suponen la base sobre la que apoyarse para llevar a cabo las acciones necesarias con la finalidad de mejorar la convivencia en muchos de los centros educativos. La profundización en los discursos de las familias, el profesorado y los operadores sociales, así como el diseño de investigaciones mixtas encaminadas al planteamiento de intervenciones preventivas, podrían ser prometedoras líneas de actuaciones futuras.

Referencias bibliográficas

- Aragonés, J. I., Corraliza, J. A., Cortés, B., y Américo, M. (1992). Perception of territory and social identity. *Socio-Environmental Metamorphoses: Builtscapes, Landscapes, Ethnoscape, Euroscape*, 12, 252-259.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., y Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101-121.
- Benbenishty, R., y Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender*. New York: Oxford University Press.
- Bradshaw, C. P., Rodgers, C. R., Ghandour, L. A., y Garbarino, J. (2009). Social-cognitive mediators of the association between community violence exposure and aggressive behavior. *School Psychology Quarterly*, 24(3), 199-210.
- Brody, G. H., Conger, R., Gibbons, F. X., Ge, X., McBride Murry, V., Gerrard, M., y Simons, R. L. (2001). The influence of neighborhood disadvantage, collective socialization, and parenting on African American children's affiliation with deviant peers. *Child Development*, 72(4), 1231-1246.
- Buelga, S. y Musitu, G. (2009). *Psicología Social Comunitaria*. México: Trillas.
- Byrd, C. M., y Chavous, T. M. (2009). Racial identity and academic achievement in the neighborhood context: A multilevel analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(4), 544-559.
- Cassidy, T., Inglis, G., Wiysonge, C., y Matzopoulos, R. (2014). A systematic review of the effects of poverty deconcentration and urban upgrading on youth violence. *Health y Place*, 26, 78-87.
- Cooley-Strickland, M., Quille, T. J., Griffin, R. S., Stuart, E.A., Bradshaw, C. P. y Furr-Holden, D. (2011). Efectos de la Exposición de los Adolescentes a la Violencia en la Comunidad: El Proyecto MORE. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 131-148.
- Coyl, D. D., Roggman, L. A., y Newland, L. A. (2002). Stress, maternal depression and negative mother-infant interactions in relation to infant attachment. *Infant Mental Health Journal*, 23(1-2), 145-163.
- Dworkin, J. B., Larson, R., y Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26.
- Eccles, J. y Gootman, J. A. (2002). Features of positive developmental settings. In J.A.

- Gootman y J. Eccles (eds.), *Community programs to promote youth development* (pp. 86-118). Washington, DC: National Academy Press.
- Fariña, F., Arce, R., y Novo, M. (2008). Neighborhood and community factors: Effects on deviant behavior and social competence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 78-84.
- Farrington, D. P. (1996). *Understanding and preventing youth crime*. York: Publishing Services Limited.
- Foster, H., y Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood, family and individual influences on school physical victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(10), 1596-1610.
- Freeman, H. S., Newland, L. A., y Coyl, D. D. (2008). Father beliefs as a mediator between contextual barriers and father involvement. *Early Child Development and Care*, 178(7-8), 803-819.
- Garo, L. A. (2013). Children's exposure to neighborhood poverty and violence: Implications for Black student middle school literacy in Charlotte, North Carolina. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 8(1), 60-96.
- Hong, J. S., y Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322.
- Howell, J.C. (2003). *Preventing y reducing juvenile delinquency: A comprehensive framework*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommissie-Van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W., y Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighborhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12(1), 494. Consultado el 05 de noviembre de 2014 en <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/494>
- Jencks, C., y Mayer, S. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. In L. E. Lynn y M. F. H. McGahey (Eds.), *Inner-city poverty in the United States* (pp. 111-186). Washington, DC: National Academy Press.
- Karriker-Jaffe, K. J., Foshee, V. A., Ennett, S. T., y Suchindran, C. (2009). Sex differences in the effects of neighborhood socioeconomic disadvantage and social organization on rural adolescents' aggression trajectories. *American Journal of Community Psychology*, 43(3-4), 189-203.
- Kerr, M., Stattin, H., Biesecker, G., y Ferrer-Wreder, L. (2003). Relationships with parents and peers in adolescence. *Handbook of Psychology*, 4(16), 395-419.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., y Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3-4), 187-204.
- Lalli, M. (1988). Urban Identity. In D. Canter et al. (Eds.), *Environmental Social Psychology. NATO ASI Series, vol. 45*(pp. 303-311). The Netherlands: NATO.
- Latif, Z. (2012). *Offending in Karachi's Neighborhoods: An Empirical Test of the Systemic Model of Social Disorganization*. Doctoral Thesis. The City University of New York.
- Laub, J. H., y Lauritsen, J. L. (1998). The interdependence of school violence with neighborhood and family conditions. In D. S. Elliott, B. A. Hamburg, y K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools* (pp. 127-155). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lösel, F., y Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. In D. P. Farrington y J. W. Coid (Eds.), *Early prevention of antisocial behavior* (pp. 130-204). Cambridge:

- Cambridge University Press.
- Martínez, B., Amador, L.V., Moreno, D. y Musitu, G. (2011). Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21(2), 205-214.
- McBride Murry, V., Berkel, C., Gaylord-Harden, N. K., Copeland-Linder, N., y Nation, M. (2011). Neighborhood poverty and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 114-128.
- Molnar, B. E., Browne, A., Cerda, M., y Buka, S. L. (2005). Violent behavior by girls reporting violent victimization: a prospective study. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 159(8), 731-739.
- Newland, L. A. (2014) Supportive family contexts: promoting child well-being and resilience. *Early Child Development and Care*, 184(9-10), 1336-1346.
- North Carolina Justice and Community Development Center (NCJCDC). (2000). *Exposing the gap: Why minority students are being left behind in North Carolina's education system*. Raleigh, NC: Author.
- Osofsky, J. D. (2004). Community outreach for children exposed to violence. *Infant Mental Health Journal*, 25(5), 478-487.
- Popp, A. M., y Peguero, A. A. (2011). Routine activities and victimization at school: The significance of gender. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2413-2436.
- Rafferty, Y., y Griffin, K. (2010). Parenting behaviors among low-income mothers of preschool age children in the USA: Implications for parenting programs. *International Journal of Early Years Education*, 18(2), 143-157.
- Rafferty, Y., Griffin, K., y Robokos, D. (2010). Maternal depression and parental distress among families in the early head start research and evaluation project: Risk factors within the family setting. *Infant Mental Health Journal*, 31(5), 543-569.
- Sampson, R. J. (2012). *Great American city: Chicago and the enduring neighborhood effect*. University of Chicago Press.
- Singleton, R. A. y Straits, B. C. (2004) *Approaches to Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Stewart, E. A., Simons, R. L., y Conger, R. D. (2002). Assessing Neighborhood and Social Psychological Influences on Childhood Violence in an African-American Sample. *Criminology*, 40(4), 801-830.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory, 2nd Edition*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Suárez, C., del Moral, G., y González, M. T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71-79.
- Supple, A. J., Ghazarian, S. R., Frabutt, J. M., Plunkett, S. W., y Sands, T. (2006). Contextual influences on Latino adolescent ethnic identity and academic outcomes. *Child Development*, 77(5), 1427-1433.
- Valera, S. (1997). Estudio de la relación entre el espacio simbólico urbano y los procesos de identidad social. *Revista de Psicología Social*, 12(1), 17-30.
- Valera, S. y Pol, E. (1994). El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la Psicología Social y la Psicología Ambiental. *Anuario de Psicología*, 62(3), 5-24.
- Valera, S., Guàrdia, J., Cruells, E., Paricio, A., Pol, O., Reixach, N., Schilman, N. y Vallés, N. (1998). Estudio de la identidad social urbana en un barrio de nueva creación. El caso de la Villa Olímpica de Barcelona. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 331-340.
- Vanderbilt-Adriance, E., y Shaw, D. S. (2008). Protective factors and the development of resilience in the context of neighborhood disadvantage. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 887-901.