



Original Article

<https://doi.org/10.22463/25909215.2640>

Exploración de los patrones de identificación individual y social en adolescentes escolarizados en Mérida, Venezuela

Exploration of individual and social identification patterns in school-aged adolescents in Mérida, Venezuela

Freddy Crespo¹

¹Doctor ciencias sociales, frecrepe@ula.ve, ORCID: 0000-0003-2586-2793, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela

how to cite: F. Crespo, “Exploración de los patrones de identificación individual y social en adolescentes escolarizados en Mérida, Venezuela”. *Perspectivas*, vol. 5, no. 1, pp. 6-21, 2020.

Received: August 15, 2019; Approved: November 03, 2019.

ABSTRACT

Keywords:

Identification,
adolescents,
subculture,
violence,
bullying.

The aim is to explore and describe the main points that characterize the identity patterns of a group of adolescents in four educational institutions of the state of Mérida, Venezuela. Using qualitative methodological strategies, through observation, focus groups and interviews, it was observed that adolescents were organized under a social, normative and moral structure that was similar to the prison and typical of inmates in the country, expressing the same as a manifestation of their individual and social identity. Thus, adolescents built their social capital based on such social structure, organizing then the interaction between groups and individuals based on violence and bullying. The main conclusion is that this social structure and individual values are assimilated as patterns of identification of adolescents, as a consequence of the institutional disintegration experienced in the country.

RESUMEN

Palabras clave:

identificación,
adolescentes,
subcultura,
violencia,
acoso escolar.

El objetivo es explorar y describir los principales puntos que caracterizan los patrones de identidad de un grupo de adolescentes en cuatro instituciones educativas del estado Mérida, Venezuela. Empleando estrategias metodológicas cualitativas, por medio de la observación, grupos focales y entrevistas personalizadas no estructuradas, se observó que los adolescentes se organizaban bajo una estructura social, normativa y moral que era similar a la carcelaria y típica de los reclusos en el país, expresando la misma como una manifestación de su identidad individual y social. Así, los adolescentes construían su capital social con base a tal estructura social, organizando entonces la interacción entre los grupos e individuos basados en la violencia y el acoso escolar. La principal conclusión, es que esta estructura social y valores individuales son asimilados como pautas de identificación de los adolescentes, como consecuencia de la desintegración institucional que se vive en el país.

Introducción

La adolescencia es la etapa fundamental en el desarrollo para construir la personalidad de adulto del individuo, así como para definir la solidez en los lazos que lo vincularán con otras personas, con las instituciones y el medio ambiente. De cierta manera, el proceso de socialización que ocurre en esta etapa, implica la exposición a estímulos sociales diferentes que los que se experimentaron durante la niñez. En este caso, los mecanismos de reacción a los mismos, dependen más de sus propios procesos mentales internos que, de las interpretaciones de

sujetos externos, como los padres, por ejemplo. En estos procesos mentales internos, como reacción a los estímulos sociales y ambientales, el adolescente empieza la construcción de su identidad personal y social, y como consecuencia de ésta, la consolidación de su personalidad, la cual será determinante de la manera cómo se relacione con la sociedad y sus integrantes.

Por lo tanto, un adolescente que construya su identidad personal a partir de un capital social positivo, indistintamente de los estímulos y el contexto social, tendrá altas posibilidades de

*Corresponding author.

E-mail address: frecrepe@ula.ve (Freddy Crespo)



Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY 4.0

convertirse en un adulto con valores convencionales y apegados a los parámetros sociales ordinarios (Hagan y MarcCarthy, 1997). Al contrario, un adolescente que genere su identidad personal basada en un capital social inestable o inexistente, probablemente se convertirá en un adulto con baja vinculación social y con parámetros conductuales que podrían catalogarse como desviados de los patrones ordinarios del comportamiento social. El primer caso, ocurre en sociedades con alta vinculación social, valores, hábitos y costumbres prosociales e institucionales, ampliamente difundidas y aceptadas por la mayoría. Mientras que el segundo ocurre en sociedades en las que los vínculos sociales se han fragmentado y la institucionalidad no es lo suficientemente atractiva como para conducir las conductas de los individuos, previamente identificadas con los canales institucionales.

Por supuesto, la dinámica social y el desarrollo de la personalidad de los individuos, no responde a determinantes extremas que conducen a un resultado unívoco de su comportamiento, así como tampoco las sociedades son homogéneas o están definidas en máxima o mínima institucionalidad o vinculación social de los individuos que la integran. Más bien, el desarrollo de la personalidad de los individuos responde a un equilibrio entre tales determinantes o estímulos sociales, las reacciones individuales a estas y el contexto espacial y temporal con el que interactúan dichos individuos.

Ahora bien, vale preguntarse, ¿cómo se desarrolla la identidad personal en los adolescentes cuando están sometidos a un ambiente social de baja vinculación moral y de ruptura institucional? ¿Qué tipo de valores, hábitos y costumbres serán asimilados por estos en el desarrollo de su identidad y de su personalidad en este contexto? ¿Serán sus conductas, al mismo tiempo, indicador y consecuencia de la baja vinculación social y ruptura institucional del contexto en el que se desarrollan?

En el presente documento, se presentan los resultados preliminares de un estudio exploratorio

desarrollado durante el año escolar 2017 – 2018, en cuatro instituciones educativas en el estado Mérida, Venezuela. Dicho estudio buscó indagar sobre el desarrollo de las identidades de los jóvenes estudiantes en una institución educativa y se extendió a tres más por efectos de comparabilidad, al encontrar que entre los estudiantes preponderaban las expresiones conductuales y una interacción social, similar al comportamiento típico de los privados de libertad en las prisiones venezolanas, interacción que además le proporciona un marco de identificación personal y social a estos a los adolescentes en estudio. La hipótesis que se manejó es que el contexto de país, caracterizado por una pérdida de legitimidad de las instituciones, tanto formales como informales (Briceño-León y Carmadiel, 2019; Crespo y Birkbeck, 2012; Tablante y Tarre, 2015), así como la reducción de los valores y vinculación social, ha generado que los modelos de conducta asociales e, incluso, antisociales, se conviertan en modelos válidos de conducta para construir no solo la identidad personal de los adolescentes, sino también para generar en estos patrones de conducta, socialización e interacción con los demás individuos, instituciones y medio ambiente.

Estructura social, cultura, subcultura e identidad

La identidad es el “proceso mediante el cual un actor social se reconoce a sí mismo y construye el significado en virtud sobre todo de un atributo o conjunto de atributos culturales determinados, con la exclusión de una referencia más amplia a otras estructuras sociales” (Castell, 1999a, p.46). En este sentido, “las identidades son fuente de sentido para los propios actores y por ellos mismos son construidas mediante un proceso de individualización” (Castell, 1999b, p.29). Por lo tanto, la identidad constituye un proceso dinámico, de cambio evolutivo en las primeras etapas de la vida y su consolidación para la vida adulta.

En la adolescencia, este proceso es fundamentalmente importante para el desarrollo

de la personalidad del individuo, pues en la misma se construyen la identidad del Yo, referente a lo individual; y la identidad social, vinculada con lo colectivo (Vera y Valenzuela, 2012). En esta etapa, se reafirma y consolida el primer tipo de identidad y se inicia la dinámica para determinar y consolidar la identidad social. Ésta, en particular, está influenciada por un conjunto de variables y aspectos sociales y ambientales que inciden directamente en las percepciones del individuo. Estos, “los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en la estructura social y el marco espacial/temporal” (Castell, 1999b, p.29). En otras palabras, en la adolescencia, la identidad “no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior” (Molano, 2007, p.73).

En este sentido, Vera y Valenzuela (2012) proponen un modelo de interacción de la identidad, la personalidad y las estructuras sociales. Para estos autores existen tres planos analíticos de la estructura social: el social – estructural, el de las interacciones y el de lo individual. Igualmente, establecen tres planos para la identidad: la social, la personal y la identidad del Yo. Según este modelo, el plano social – estructural, constituido por normas, leyes e instituciones formales e informales, inciden directamente en el plano de las interacciones y de la identidad personal, en los que el individuo internaliza estos símbolos para definir sus patrones de conducta de acuerdo a los mismos y de ahí construir la dinámica de su interacción con los demás y con las instituciones (Vera y Valenzuela, 2012). “Es decir, cuando la gente se involucra en comportamientos cotidianos busca normas y convenciones instituidas para estructurar su comportamiento, dándole con ello significado y justificación a lo que hace” (Vera y Valenzuela, 2012, p.276).

Porsu parte, esta interacción influye directamente en el plano individual, en el que se genera la identidad del Yo, tomando en cuenta las experiencias

de la interacción misma y la internalización de normas a través de esta (Vera y Valenzuela, 2012). En este proceso, el individuo valora la experiencia interactiva previa con los demás individuos y las instituciones sociales, así como el valor de la norma y las conductas “esperadas”, socialmente, con respecto a las gratificaciones o sanciones obtenidas de las mismas, por lo que construye esquemas mentales e individuales que definen su identidad y los esquemas de comportamiento que posteriormente exteriorizará en el plano de las interacciones y como parte de su identidad personal.

Aquí es conveniente apuntar que el comportamiento del individuo es en parte un producto de las internalizaciones previas, de su intento por actuar de manera apropiada en tal situación, y sus capacidades para producir el comportamiento que sus capacidades de síntesis del Yo sugieren como apropiadas. (Vera y Valenzuela, 2012, p.276)

Esta producción del comportamiento se exterioriza en el plano de las interacciones con la expresión de la identidad individual y se objetiviza en el plano social – estructural en el que la interacción social previa vincula la conducta de todos al institucionalizar la misma bajo el consenso del comportamiento aceptado según el contexto social, sus normas y la internalización individual de las mismas a través de la experiencia y la valoración personal.

Estos procesos pueden observarse en las interacciones cotidianas. Tratándose de aspectos importantes, los acuerdos previos, formalmente codificados e institucionalizados tienden a reproducirse en subsiguientes encuentros. Una vez que las construcciones han sido objetivadas existe una tendencia a internalizarlas como reales y concretas y a verlas como naturales. (Vera y Valenzuela, 2012, p.276)

Esta internalización y posterior naturalización, no es más que el proceso de institucionalización de la conducta, la cual en la medida que sea

legítimamente percibida como una acción válida que conlleve a la obtención de gratificaciones sociales, según los esquemas culturales y normativos que definen la estructura social, le proporcionará mayor validez y fortaleza institucional a la misma (Crespo, 2016a). Esta validez y fortaleza, es la legitimidad con la que cuentan las instituciones y estructuras sociales, formales e informales, para presentarse ante el individuo como canales aceptables de comportamiento, lo cual define su identidad social y reafirma su identidad individual.

Así pues, en la medida que una institución sea legítima, mayor será la predecibilidad de la conducta de los individuos en sociedad (LaFree, 1998), lo cual influye y es retroalimentada por la construcción de una identidad social de los individuos, compartida con respecto al respeto de las normas, hábitos y costumbres institucionalmente establecidos. Al mismo tiempo, esta dinámica incide en la estructuración de la identidad individual, la cual define a la persona como sí mismo. Esta definición le proporciona un marco de orientación para la presentación e interacción ante la sociedad en general y distinguiéndole de los demás.

Estos procesos son críticos en los adolescentes, pues carecen de la experiencia previa para valorar el contenido simbólico de la estructura social, cultural e institucional, que orientan su conducta. Entonces, será la experiencia actual y la internalización de la misma, así como de las gratificaciones obtenidas según la interacción social, lo que le permitirá estructurar y confirmar su identidad individual y social. En este proceso, se generan los conflictos sobre la diferencia u oposición entre los hábitos y valores socialmente establecidos y los que el adolescente ejecuta como muestra empírica de su identidad social e individual.

Es función de la misma estructura social, en la que se incluyen la influencia de amigos, pares, padres, escuela, entre otros, retroalimentar de manera positiva o negativa tales conductas típicas de la identificación del adolescente. Si la retroalimentación

es positiva, en especial derivada de los símbolos establecidos en la estructura social, el adolescente reafirmará su identidad social e individual y así se construirá un capital social positivo. Mientras tanto, si es negativa, deberá internalizar la misma para corregir su identidad individual y, en consecuencia, la social, o asumir tal identidad con los resultados respectivos de constituirse como un excluido social según su identidad.

Sobre esto escribió Cohen (1955) hace más de cincuenta años, para ejemplificar el proceso de formación de subculturas juveniles. De acuerdo a este autor, los adolescentes con oportunidades legítimamente bloqueadas, debían optar por marcos conductuales alternativos para obtener las gratificaciones sociales y en ese proceso, construían un proceso de identificación con otros adolescentes en igual situación, formando así grupos subculturales (Braithwaite, Ahmen y Braithwaite, 2006). Estos grupos, se constituían principalmente con base en la retroalimentación entre los valores individuales y colectivos, que proporcionaban la reafirmación de la identidad individual y social del adolescente.

Es bastante amplia la discusión – y confusión – sobre este tema, en especial cuando se agrega el término de contracultura (ver, Crespo, 2015, pp.147-158) o, más recientemente el de tribus urbanas (Arce, 2008; Sánchez, 2010). Sin embargo, para efectos de este estudio, se tomó como referencia la distinción efectuada por Crespo (2015). Para este autor, la subcultura se constituyó en los términos expuestos por Wolfgang y Ferracutti (1971, p.120), quienes exponían que esta “implica que existe juicios de valor o todo un sistema social de valores que, siendo parte de otro más amplio, ha cristalizado aparte”. A esto, Crespo (2015) añadió que la subcultura incluye las expresiones de conductas tanto positivas o negativas, socialmente hablando, siendo que, en el segundo caso, las acciones se consideran contraculturales.

De tal manera que el término contracultura adquiere un significado operacional al catalogar

aquellas conductas que además de ser subculturales son contrarias a los valores de la cultura dominante. Por tanto, puede sostenerse que no toda subcultura es contracultural, pero sí los valores contraculturales necesariamente son subculturales. (Crespo, 2015, p.155)

Ahora bien, lo que interesa aludir en esta discusión es que los valores subculturales o derivados de la cultura general (estructura social), permiten la construcción de marcos de identificación social y reafirmación de la identificación social (Sánchez, 2010). En la adolescencia, la influencia de estos valores es determinante para consolidar ambos tipos de identificación, pues en esta etapa se experimenta una crisis psicosocial en el individuo, quien toma como referencias para su acción los modelos derivados de las conductas de sus pares, grupos externos y modelos de liderazgo (Ives, 2014). Estos constituyen modelos simbólicos para los adolescentes, quienes en razón de la interacción con la estructura social y la retroalimentación que de la misma obtenga, confirmará o estructurará su identidad.

En resumen, puede sostenerse que la identidad es un proceso dinámico que se va construyendo y consolidando en el individuo en la medida que desarrolla y pasa por las diferentes etapas de su vida, asimilando los patrones simbólicos que en la estructura social – cultural e institucionalmente hablando – se presentan como orientadores de la conducta. Al mismo tiempo, es afectada por las influencias del medio y la dinámica institucional, formal e informal, en la que interactúa el individuo. La identidad social le proporcionará marcos de referencia prosocial o asocial, en la misma medida que interactúe con la estructura social y esta le retroalimente sus patrones identitarios, lo cual en la adolescencia es un factor de marcada influencia en la construcción de la personalidad adulta del individuo. Como se apreciará más adelante en los resultados de este estudio, la estructura social con un capital prosocial es muy importante para reafirmar

una identidad social en el adolescente que se oriente por canales institucionales ordinarios.

Metodología

El presente estudio constituyó una investigación empírica, cualitativa y exploratoria sobre la identidad social en adolescentes escolarizados en cuatro instituciones educativas en el estado Mérida . Tres de estas instituciones se ubicaban en el municipio Libertador y una en el municipio Sucre de esta entidad ; tres eran públicas (dos en el municipio Libertador y la del municipio Sucre) y una era privada. Debido al tipo de información que se recopiló y la dinámica que se observó, las instituciones educativas, para efectos de este trabajo, se distinguirán en las siguientes secciones como L1, L2, L3 y S1 .

La información fue recopilada en un lapso de seis meses (entre octubre 2017 y abril del 2018), en tres o cuatro visitas semanales a las instituciones educativas, previa autorización de la directiva de cada una. Se emplearon dos herramientas para este proceso: Primero, la observación no participante para conocer y captar la dinámica y la interacción social de los adolescentes durante los horarios escolares. Esta dinámica se definió en dos vertientes: su interacción con los demás adolescentes y su interacción con la institución, lo cual incluyó los patrones normativos internos, figuras de autoridad, entre otros.

Segundo, se efectuaron grupos focales y entrevistas a los adolescentes. Se realizaron para cada grado, año o nivel de estudio (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, distinguidos como G1, G2, G3, G4 y G5), para hombres y mujeres (distinguidos como Gv y Gh, respectivamente); y uno general en el que se integraban adolescentes de cada grado y de cada sexo (distinguido como Gg) . En total, durante los seis meses de recolección de información, se levantaron tres sesiones para cada grupo focal por año de estudio (quince sesiones en total); dos para hombres y mujeres; y seis para el grupo general.

En promedio, las sesiones se extendieron por 75 minutos aproximadamente. La más extensa fue de 190 minutos y en total se trabajó con 30 adolescentes en cada institución, 17 hombres y 13 mujeres, con edades que oscilaban entre los 12 y 18 años. Por otro lado, las entrevistas se realizaron a solicitud de varios integrantes de los grupos focales, quienes expresaron su interés de hablar sobre muchos puntos tratados en las sesiones de trabajo, pero de manera privada. Con estos, se trabajó la misma estructura conceptual y temática, que se tenía para orientar los grupos focales, sirviendo esta información para complementar la información recopilada en las sesiones grupales. En definitiva, se entrevistaron a once adolescentes de diversos años en múltiples sesiones de entrevistas, las cuales se extendieron, en promedio, por 63 minutos .

Los sujetos en estudio, tenían una edad que oscilaba entre 12 y 18 años la máxima. Se trató de homogeneizar los grupos en cada institución, tanto en cantidad, como en género y edad, logrando conformar grupos de 30 en cada una; quienes se distribuyeron en seis para cada grupo de año escolar (G1, G2, entre otros) y seleccionando a un estudiante de cada grupo para integrar la sesión general (Gg), la cual, en ocasiones, llegó a integrarse por más de un participante de un grado en particular, pero siempre con uno de cada grado. Esta última elección se hizo de manera aleatoria durante las primeras sesiones, posteriormente se realizó a conveniencia según los participantes más expresivos de cada grado y finalmente, fue atendiendo a su propia voluntad para participar.

Vale destacar, que si bien se contó con la autorización escrita para la participación y grabación de las sesiones y entrevistas, por parte de cada integrante de estos grupos en cada institución educativa, así como con la autorización de sus padres para la participación de sus representados en las mismas, para conservar la confidencialidad de la información y la integridad moral de las partes, no se expondrán en los resultados del presente estudio,

los nombres propios de los participantes, omitiendo y/o modificando referencias a lugares, hechos y personas que pudieran facilitar la identificación de los participantes.

La temática que direccionó los grupos focales, fue la conversación sobre las conductas expresivas de los adolescentes en la institución educativa, su relación con los demás individuos (pares y no), con sus padres, con figuras de autoridad, entre otros. Inicialmente, sobre el primer punto se extrajeron los patrones conductuales que reflejaban el marco de la identificación social de los participantes, profundizando en los mismos, en particular en los orígenes, justificación y proyección de vida con base en tales conductas expresivas, en las siguientes sesiones de trabajo. Las entrevistas giraron, igualmente, en torno a estos ejes temáticos. Finalmente, se realizaron entrevistas con los directivos, orientadores, profesores y obreros de las instituciones en estudio, con la finalidad de contextualizar y recopilar más información sobre los temas previamente definidos.

Resultados

4.1.- El contexto sociodemográfico. Sobre el contexto sociodemográfico de los sujetos e instituciones en estudio, vale la pena iniciar por este último aspecto. Las cuatro instituciones cubrían los cinco años de educación básica y diversificada que se imparten en Venezuela, como ya se comentó, tres eran de carácter público y una privada. Esta última tenía la mitad de la matrícula de las tres públicas, las cuales tenían 350 (L1), 328 (L2) y 300 (S1) estudiantes. L1 y L2 se ubicaban en sectores populares del municipio Libertador del estado Mérida, constituidos como zonas residenciales, principalmente de estratos tres y cuatro; mientras que L3 estaba ubicada en una zona empresarial-residencial del mismo municipio.

Podría decirse que L1 y L2 se ubicaban en parroquias periféricas, pero urbanas, del referido municipio, mientras que L3 se ubicaba en una parroquia del centro de la ciudad. Por su parte, S4 se

ubicaba en el municipio Sucre de la entidad, teniendo una matrícula integrada por estudiantes de origen rural y semiurbano de diversos estratos sociales.

La mayoría de los sujetos que integraron los grupos focales de L1, L2 y S1, provenían de familias monoparentales en el sentido tradicional, con presencia materna, aunque en más o menos la mitad de los casos, con contacto constante con el padre, principalmente como soporte económico. En L3, poco más de la mitad de los individuos que participaron en el estudio, venían de familias con presencia de padre y madre. En consonancia con el tipo de institución, en L3 la mayoría de los padres – ambos – tenían trabajo estable, dedicándose también a otro tipo de actividades para generar más ingresos.

Por su parte, en L1, L2 y S1 menos de la mitad de los padres tenían trabajo estable, casi todos en administración pública, mientras que la mayoría se dedicaba al comercio informal y a trabajos eventuales. En estas instituciones, el soporte económico era compartido según el tipo de estructura del hogar, en todo caso, el apoyo económico derivaba de la madre, los abuelos, los tíos y en algunos casos del padre.

4.2.- *La estructura social en el liceo.* La observación e interacción en los liceos reveló como resultado inicial, que los adolescentes se organizaban bajo una estructura social con códigos, normas de valores y hábitos de conducta bastantes rígidos, incluyendo una estructura jerárquica de varios niveles, de la que se desprendían roles y funciones particulares que orientaban su vida en la institución. Esta estructura social tomaba como base un marco de identificación con un concepto macro grupal, en el que se compartían las normas y comportamientos, así como se respetaba la jerarquía, como parte de un proceso de asimilación y adaptación al grupo en general. Al mismo tiempo, coexistían varios subgrupos categorizados por otros esquemas de identificación, mucho más específicos que, si bien formaban parte de la estructura social, no siempre constituían grupos de presión o de poder en la misma.

Esta estructura social puede describirse y caracterizarse de la siguiente manera: Primero, existía un grupo que ejercía el liderazgo e imponía las normas. El mismo estaba integrado por individuos de todos los grados, pero predominaban los de los superiores, como cuarto año y quinto año. Este grupo se denominaba “El Carro”, en L1 y L2. Segundo, este grupo era representado por un líder, el cual se denominaba “El Pran” del liceo. Tercero, igualmente, el grupo tenía una estructura jerárquica y de roles completamente definidos, a saber, tenían un Segundo al Mando, un Vocero, que actuaba como interlocutor entre el líder y el resto de los individuos; Luceros, que eran vigilantes o informantes, ubicados en zonas estratégicas del liceo y que cumplían la función de pasar información y cualquier tipo de novedad; existían también los Perros o guardaespaldas del líder, entre otros.

Cuarto, este grupo podría considerarse como la clase social más alta en la estructura descrita, la cual era seguida por el resto de los individuos, quienes se subagrupaban según distintos patrones de identificación o para diversos fines. Quinto, estos subgrupos, en algunos casos, tendían a formarse como grupos de oposición al grupo principal, lo cual abría la ventana a los conflictos constantes que se exteriorizaban en riñas individuales y colectivas, bien por el dominio general o el de espacios en particular. En la mayoría de los casos, estas subagrupaciones respondían a simpatías y puntos de encuentro comunes entre diversos individuos, tales como grupos definidos según zonas donde se vivía, grupos de estudios, por deporte, los más destacados académicamente, entre otros. Por último, existían individuos que eran excluidos de la estructura social general, bien por no participar en la interacción cotidiana que implicaba la exteriorización de patrones normativos y conductuales, o bien por condiciones particulares de cada individuo, tales como timidez, alto rendimiento académico, dudas o certeza sobre la inclinación sexual, entre otros. Estos

representaban la clase social más baja dentro de la estructura del liceo .

En L1 y L2 se observó esta estructura social en su máxima expresión. En el primer caso, en L1, existían varios grupos pugnando constantemente por el dominio de la institución. Estos tenían orígenes diversos, tanto en edades como en grados de estudio de sus integrantes. Se pudo identificar al menos tres grupos, liderados por un adolescente que se hacía llamar “Mini Pran ”. Esta situación, generaba conflictos violentos de manera constante, los cuales se expresaban de forma violenta entre los mismos líderes de cada grupo o algún integrante de los mismos, seleccionado para la “lucha” por el líder .

Por lo general, los conflictos se resolvían en lo que se denominan “Coliseos”, que consistía en un círculo de personas, dentro del que se desarrollaba una pelea. Igualmente, había peleas colectivas entre los integrantes de los grupos. Ningún conflicto físico, salvo excepciones, se desarrolló dentro de las instalaciones del liceo, todas ocurrieron afuera y se disolvían porque los directivos pedían la presencia de la policía o, incluso, a la Guardia Nacional, para controlarlos. Por su parte, en L2 únicamente había un grupo de poder, el cual ejercía un completo dominio sobre las actividades que se desarrollaban. Aunque igualmente había otras agrupaciones, eran completamente dominadas por el grupo general, tanto por intimidación como por violencia física directamente expresada.

Mientras tanto en L3 y S1 la estructura social no estaba tan marcada por la influencia de grupos de poderes. En la primera, los individuos se agrupaban según aspectos comunes, principalmente los años de estudio, mientras que, en la segunda, tal agrupación respondía tanto a este aspecto como a la zona de residencia. En L3, fueron muy poco frecuentes los conflictos intragrupalos. Estos fueron más comunes en S1, pero no al nivel de lo observado y relatado por los sujetos en estudio para L1 y L2. En S1, el grupo principal era suplido por liderazgos individuales que

surgían de manera espontánea, el cual, en muchos casos, estaba soportado por la vinculación o afiliación del individuo con uno o varios individuos de mala reputación en alguna de las zonas donde se ubicaba el liceo, trasladando las rivalidades de las zonas, a la representación de las mismas por los individuos que estudiaban en el liceo y vivieran en dichas zonas .

4.3.- *La interacción*, normas y la simbología de la violencia. Apesar de las diferencias de la estructura social en las cuatro instituciones educativas estudiadas, se encontró como punto común la interacción social de los individuos según aspectos normativos simbólicos que orientaban su conducta, sostenían la estructura social y generaban, además, un código punitivo en contra de las conductas desviadas y contrarias a estas normas.

Estos aspectos normativos eran muy genéricos y se orientaban en cinco formas básicas:

Primero, el uso de un léxico particular, que si bien pudiese ser típico de los individuos en el rango de edad estudiado, mezclaba aspectos específicos para denotar la simbología y la interacción típica del liceo; segundo, la expresión y el uso de la fuerza para el dominio de unos sobre otros; tercero, la solidaridad general en torno a un código de silencio sobre lo que se hace en el liceo. Cuarto, la ingesta de licor y el consumo – incluso la venta – de sustancias estupefacientes; y quinto, la sexualidad. Sobre estos aspectos, la violencia, tanto en forma física como en intimidación, constituía un valor y hábito de conducta macro, que era simbólicamente ejecutado para la construcción de la identidad social de los individuos y la estimación de su conducta frente al grupo de pares. Es decir, empleando la violencia, los sujetos ganaban valor e identificación dentro del grupo.

El léxico desarrollado por los individuos en estudio, funcionaba como un mecanismo normativo de defensa e integración al grupo, que al mismo tiempo denotaba un aspecto importante de la

identificación de cada uno con el grupo en general. Si bien existía una parte de los grupos en general que no utilizaba este léxico, todos lo entendían. Este vocabulario, principalmente observado en L1, L2 y S1, era bastante homogéneo en las tres instituciones y era empleado para caracterizar aspectos particulares de la interacción social cotidiana de los estudiantes en el liceo, así como para calificar personas, situaciones, habilidades, entre otros aspectos. Vale destacar, que muchos de estos aspectos y connotaciones del léxico empleado por los individuos en estudio, así como su uso para caracterizar y calificar situaciones y personas, al igual que otros aspectos de su organización grupal y estructura jerárquica, era bastante similar al lenguaje empleado en las cárceles venezolanas y en el código estructural del delincuente de origen popular (Crespo, 2015; Crespo, 2016b; Mogollón y Torres, 2013; Moreno, Campos, Pérez y Rodríguez, 2009).

La expresión y el uso de la violencia implicaba dentro de los grupos, la interacción con base en una dinámica de constante intimidación y uso de la fuerza sobre el otro, con el propósito de ejercer dominio, tanto individual, espacial, grupal y temporal. Esta interacción y expresión del uso de la intimidación y la fuerza, se ejecutaba de manera colectiva, en la lucha entre grupos, e individual. Las pugnas colectivas, menos frecuentes, tenían como objetivo el dominio de espacio y de un grupo sobre otro; mientras que los conflictos individuales, mucho más frecuentes, tomaban como orientación el sometimiento de unos sobre otros. Todo esto es lo que en otras palabras se conoce como violencia y acoso escolar (Misle y Pereira, 2014). En general, la violencia tomaba más formas expresivas que la violencia física, incluyendo la intimidación, las burlas, la exclusión, castigos a los “excluidos”, el acoso sexual, las amenazas, entre otros.

La dinámica de la violencia e intimidación se puede distinguir, según lo observado, en los siguientes puntos. Primero, el acoso, expresado principalmente en amenazas e intimidación, era la forma de violencia más frecuentemente ejecutada por los integrantes

identificados con grupos en particular, hacia aquellos individuos de grupos más débiles o, simplemente, excluidos de la estructura social. De esta manera, se conoció de casos de individuos que tuvieron que ser cambiados de liceo o, incluso, desertar del año escolar como consecuencia del acoso y las amenazas constantes. Según lo observado y expresado por los individuos en estudio, las expresiones físicas de este acoso consistían en maltratos de cualquier tipo por parte del acosador y en muy pocos casos terminaban en una pelea, pues el acosado casi nunca se defendía. En S1 se conoció de una situación extrema de acoso que implicó una amenaza de muerte hacia un individuo, que tuvo que abandonar el liceo.

Segundo, la misma dinámica de la estructura social, estaba predeterminada por un accionar violento de los individuos, quienes debían actuar de tal manera para sobresaltar su masculinidad o poder para ejercer dominio sobre los demás. Tercero, la expresión física de la violencia era llevada a los extremos en situaciones de peleas para ganar espacio y dominio grupal, así como para castigar a quienes no cumplían con las normas, especialmente, la solidaridad grupal y el código de silencio. Este código, y al menos una parte de las demás normas que orientaban la conducta en el liceo, se cumplía a cabalidad, incluso, por aquellos individuos excluidos de la estructura social general. Entre las demás normas, destacaban: no dejarse intimidar, luchar si era necesario, no acusar a los demás compañeros, respetar los bienes ajenos, entre otros.

El consumo de licor y de sustancias estupefacientes, principalmente de marihuana, al igual que la violencia, era una norma simbólica cuya ejecución constante implicaba una ganancia de reputación y solidificación del rol social dentro del grupo de cada individuo. En la misma medida que un individuo consumía licor, con frecuencia y con mayor tolerancia a la ingesta del mismo, mayor era su reputación dentro del grupo. Por otro lado, el consumo de marihuana no era tan generalizado como el del licor, pero se presentaba igualmente constante, con la diferencia que su consumo le

generaba reputación al consumidor en la medida que tal consumo no fuera adictivo o disminuyera las capacidades del individuo. Mientras tanto, la venta de estas sustancias, que se tuvo conocimiento que no solo se trataba de marihuana, sino también de anfetaminas, cocaína, piedra base y heroína; le proporcionaban a los sujetos que comerciaban una cuota de poder extra sobre los demás, expresada en la disponibilidad de dinero y en la posibilidad de cobrar la venta de estas sustancias, pues no se daba crédito para adquirir las mismas, con intercambios de otro tipo, entre los que se incluían los favores sexuales, sometimiento del deudor, entre otros.

Por último, la interacción sexual era un punto importante en la dinámica social cotidiana de la estructura grupal general. A pesar del rango de edades, casi todos los sujetos estudiados reportaron haber tenido experiencias sexuales, muchos de ellos incluso, experiencias colectivas. Esta interacción, llevaba implícita dos aspectos: por una parte, la mayor frecuencia y experiencia con relaciones sexuales, le proporcionaba, tanto a los varones como a las hembras, un valor social agregado y una reputación positiva e importante dentro del grupo. Mientras tanto, por la otra parte, la interacción sexual también constituía un patrón normativo del grupo, según la cual, los juegos y pruebas para la inclusión y exclusión social, venían predeterminados por la participación en hechos sexuales colectivos, con normas y objetivos predefinidos.

Sobre estos aspectos, se conoció que entre los sujetos en estudio existía una red de comunicación bien definida, en la que se intercambiaban no solo información sobre los hechos sexuales individualmente experimentados, sino también fotografías y videos de estos hechos; manteniendo así un registro de las experiencias de cada uno. Igualmente, se definían diferentes hechos sexuales colectivos, los cuales tenían connotación de juegos o condiciones para ganar espacio social y reputación dentro de los grupos. Así, la participación en los mismos podría significar ganar o perder reputación y espacio frente al grupo o, en todo caso, ingresar como

“miembro” del mismo, esto último condicionado principalmente en las instituciones que existían diferentes subagrupaciones sociales .

De otro lado, vale destacar que la interacción sexual tenía mayor impacto y repercusión en la reputación del individuo frente al grupo y del grupo en sí mismo, cuando la misma se realizaba en las instalaciones del liceo. Finalmente, y es un punto importante para resaltar, es la cantidad de embarazos en adolescentes que se generaban derivados de estas prácticas, esto reportado por los mismos individuos y las autoridades de las instituciones, principalmente de L1, L2 y S1, aunque con una percepción diferenciada. Los estudiantes, lo veían como un riesgo que añadía más “adrenalina” a la interacción y los hechos sexuales; mientras que los directivos lo veían como un problema que generaba la frustración de los estudios de la adolescente que saliera embarazada. Según un estimado de los directivos, tres de cada cuatro adolescentes de entre tercero y quinto año de estudio, quedaron embarazadas en ese lapso.

En los liceos estudiados, la interacción social expuesta en los párrafos precedentes, se presentaba de manera homogénea en la estructura general, pero con algunas diferencias. En L1 y L2, por ejemplo, la expresividad de la violencia estaba relacionada con la pugna entre grupos por el dominio de espacios y de los demás individuos; mientras que en L3 y S1 dependía más de la violación a las normas y hábitos internos, como el código de silencio, y de la subagrupación derivada de las zonas de residencia. Por su parte, el consumo de licor era generalizado en los cuatro liceos, con la diferencia que solo en L1, L2 y en menor medida en S1, se conoció que tal consumo se realizaba en ocasiones, en las instalaciones del liceo. El consumo de sustancias estupefacientes, se observó en los cuatro liceos, preponderando la venta en L1, L2 y S1; mientras que en L3 los sujetos manifestaron que había consumo, incluso propio, pero la venta era en el exterior de las instalaciones. Por último, la interacción sexual se presentó de manera homogénea en las cuatro

instituciones, reportándose, tanto por los sujetos en estudio como por las autoridades de las mismas; casos detectados de adolescentes teniendo relaciones en las instalaciones del liceo, así como el intercambio de información sobre tales hechos fuera del liceo. Sin embargo, en L1, L2 y S1, los hechos sexuales colectivos fueron más frecuentemente reportados.

4.3.- Institucionalidad, control y autoridad. Vale la pena hacer algunos comentarios sobre el ejercicio de la autoridad y el control social ejecutado en las instituciones educativas estudiadas. Lo primero que es importante destacar, es que efectivamente existe una estructura institucional formal en cada liceo estudiado, con los roles y cargos predefinidos y ocupados por profesionales en educación, especialistas en orientación, dificultades del aprendizaje, entre otros. Cada uno, cumplía sus funciones administrativas, pero la magnitud de la dinámica e interacción de la estructura social de los estudiantes, los sobrepasaba, con la excepción de L3. Este sobrepaso, ocurría principalmente con la dificultad de ejercer una función contralora de las actividades de los estudiantes, quienes como parte de su misma estructura social, tenían una red de vigilancia y supervisión de la dinámica de los mismos profesores y autoridades dentro de la institución, informando de manera momentánea sobre sus movimientos, lo cual les proporcionaba un margen abierto para realizar peleas, juegos de apuestas, ingesta de licor y consumo de sustancias estupefacientes, tener relaciones sexuales, entre otros.

En L1, L2 y S1 el ejercicio de la autoridad era constante. Sin embargo, los individuos se burlaban de la misma aludiendo su apoyo de la normativa legal (Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente, LOPNNA), así como también por medio de amenazas directas a los profesores y directivos de la institución, amenazas que, se pudo conocer, llegaron a concretarse en hechos vandálicos contra las propiedades de estos o, incluso, amenazas y agresiones físicas directamente

ejecutadas por estudiantes y, en algunos casos, por familiares o amigos de los mismos. Se conoció, que en muchas ocasiones los directivos de L1 y L2 tenían que apoyarse en los organismos de seguridad pública – policial y militar – para poder controlar los “Coliseos” y luchas colectivas que ocurrían fuera de las instalaciones, incluyendo pedir este tipo de apoyo para su propio resguardo al abandonar las instalaciones del liceo. Por su parte, en L3 la autoridad efectivamente regulaba la conducta de los estudiantes, manteniendo una vigilancia constante sobre la conducta de los mismos, no por lo cual, dejaban de presentarse episodios de acoso, violencia e incluso, hechos sexuales, pero en mucha menor medida que en las demás instituciones.

Discusión: Descomposición institucional y la masificación del Código del preso

En 2007, Crespo (2007) publicó una investigación en la que se reportaba una descripción de la estructura social típica de los privados de libertad en Venezuela, resultados que conllevarían a la construcción de una escala para medir prisionización basada en los valores, normas y hábitos encontrados como característicos de dicha estructura social. En tal descripción, puede mencionarse, entre otras cosas, la mención de la estructura jerárquica que constituía la sociedad de los reclusos, principalmente liderada por un sujeto denominado Pran (Crespo, 2007). No existen referencias previas a este estudio en las que se describa de manera sistemática esta estructura social y jerárquica, menos aún el uso del denominativo Pran. Sin embargo, no es hasta el motín en la cárcel de El Rodeo en 2011, cuando la palabra Pran y demás temas vinculados a la sociedad de los reclusos, en especial el léxico y algunas de las normas que orientaban su dinámica social, se masificaron mediáticamente en Venezuela.

Si bien en los sectores populares del país, la interacción social en general y, en particular, la de los sujetos de vida delictiva, estaba orientada por un código y estructura social similar a la de los

reclusos, como lo expuso el autor referenciado en el párrafo anterior; había muchas diferencias entre ambas estructuras sociales y, al mismo tiempo, representaban patrones conductuales desconocidos para la sociedad en general. Ahora, en todo lo descrito en la sección anterior destaca y de manera bastante notable, la similitud de la estructura y dinámica social en el liceo con lo denominado por Crespo (2007, 2015) como Código del Preso. Más allá de describir estas similitudes, es importante discutir el porqué de la identificación de los individuos en estudio con estos parámetros conductuales, los cuales, en gran medida, como se observó en el lapso en estudio, constituían los patrones de identificación individual y social de los sujetos en estudio.

En la actualidad, Venezuela atraviesa una de las peores crisis de su historia, reflejada tanto en aspectos económicos, políticos y sociales (Kornbliht y Dachevsky, 2017; Malamud y Núñez, 2019). Esta crisis ha tenido un efecto importante en la legitimidad de las instituciones, tanto formales como informales (Briceño-León y Carmadiel, 2019; Crespo y Birkbeck, 2012; Crespo, 2016b) y en la manera como los individuos interactúan entre sí y con las mismas instituciones, construyendo marcos de valores identitarios que no siempre constituyen valores institucionalmente establecidos o culturalmente aceptables. De acuerdo a los resultados aportados por Crespo (2016b), el detrimento institucional en Venezuela generó que los individuos, generacionalmente hablando, se socializaran en una estructura social con fallas en los vínculos morales e institucionales que unen a los individuos entre sí y a estos con las instituciones, de modo que la opción de conducta violenta y desviada, se presentó como una opción válida no solo para relacionarse con los demás individuos e instituciones, sino también para ganar espacio y construir su rol social. En otras palabras, bajo estos parámetros de deslegitimidad institucional y desorganización social, el individuo construyó su identidad.

En este contexto, sostiene Marcial (2006) que ante las múltiples alteridades sociales que se tienden

a presentar en el mundo moderno, las mismas pasan a la valoración de la subjetividad del individuo, ante lo que debe ser, o no, según diversos aspectos del contexto en el que el mismo se desenvuelve. Al considerar estas alteridades, quedan al margen para el individuo la evaluación de los juicios morales o éticos, para calificar como buenas o malas las posiciones, conductas, normas, hábitos o costumbres que asimila y exterioriza como parte de su marco identitario (Marcial, 2006). En la adolescencia, según Erikson (2006) estas valoraciones subjetivas de las diversas alteridades sociales o contextuales, están vinculadas con la necesidad de homogeneizar la conducta y la identidad con respecto a los demás y a lo común – lo que está de moda –, asociado también con patrones de liderazgo y éxito social de los patrones o convenciones conductuales que se asimilan como parte del descubrimiento de la identidad.

Por lo tanto, en sociedades en la que la vinculación social e institucional se ha deteriorado o existe, pero en patrones que conllevan a la construcción de una interacción poco positiva o asocial, los valores identitarios negativos pasan a tener la misma percepción subjetiva para su asimilación en los individuos, que los positivos. Sin embargo, en el caso de los adolescentes, la valoración de los aspectos negativos o asociales es mayor que los positivos y, en consecuencia, la asimilación de los mismos es más probable, debido a la masificación mediática de estos valores a través de redes sociales o el intercambio de información inter individual por los sujetos (Vázquez y Fernández, 2016), así como la reafirmación de las mismas conductas como consecuencia de la aprobación por parte de sus pares y de la inclusión percibida que en el grupo social, le proporciona la ejecución de estos patrones identitarios (Vera y Valenzuela, 2012). Entonces, esto genera que para los adolescentes la alteridad social del “malandro” y el mundo delictivo, sean percibidos como roles, conductas y construcciones sociales aceptables y válidas como patrones de conducta para actuar y vincularse con los demás.

En Criminología, esto que se comenta tiene que ver con la construcción del capital social, el cual “es la clave para entender cómo la organización de los grupos sociales influye en su capacidad para acceder a oportunidades que le permitan satisfacer metas culturales y así mejorar los resultados de sus vidas” (Hagan y MarcCarthy, 1997, p.129). Al igual que el capital económico, el capital social es una estructura que se obtiene de las relaciones sociales individuales, basadas en la confianza mutua y el respeto por la norma. La transmisión de este tipo de capital entre grupos sociales, es lo que se denomina apoyo social, que igualmente, es un factor importante para la prevención de las conductas delictivas y desviadas dentro del grupo (Cullen, Wright y Charmil, 1999). Ahora bien, la construcción del capital social está estrechamente vinculado con los valores asimilados por los individuos en su vinculación con las alteridades externas y el tipo de sociedad que se presenta como su contexto, por lo cual, en una sociedad con crisis institucional y baja vinculación social, los valores predominantes para construir el capital social, serán negativos o asociales.

Desde esta óptica pueden entenderse los hallazgos brevemente descritos en la sección anterior, pudiendo resumirse de la siguiente manera: Primero, aunque es necesario someter a un test más sistemático y detallado, parece que hay una masificación de lo que se denomina Código del preso (Crespo, 2015), bien sea producto de noticias, intercambio en redes, entre otros aspectos; lo cual es entendible, debido a la disponibilidad, acceso tecnológico y difusión de la información, de cualquier persona en cualquier parte del mundo. Segundo, este código, caracterizado por hábitos, valores y normas de conducta que orientan la estructura social de los privados de libertad en Venezuela, fue copiado y asimilado con ligeras variantes por los adolescentes en tres de las cuatro instituciones educativas estudiadas. Estas tres, son las de carácter público. Tercero, tal asimilación fue consecuencia de la necesidad de construir patrones identitarios que los mismos desarrollaban con

respecto a los valores que la estructura social le proporcionaba como disponibles para tal fin.

En este caso, al estar la estructura social deteriorada, en cuanto a la capacidad de las instituciones, formales e informales, de canalizar la conducta de los individuos hacia las metas culturalmente establecidas, las cuales, además, han perdido validez y atractivo para éstos, entonces este tipo de valores negativos se constituían como una opción con mayor probabilidad de adopción, ya que mostraban modelos de liderazgo y éxito obtenidos más rápido y “más fácil” que los cultural e institucionalmente propuestos.

Cuarto, esta asimilación y exteriorización de la conducta, conllevaba a la construcción de un capital social con valores muy asociales e, incluso, antisociales en los individuos en estudio; quienes, además, construían su identidad individual y personal con base a los mismos. Y quinto, por lo tanto, serán individuos que, de no desajustarse de tales valores identitarios, constituirán adultos con patrones conductuales muy negativos que al exteriorizarse irán en detrimento de la institucionalidad y la sociedad en la que se desenvuelven.

Conclusión

Para Misle y Pereira (2014) en las instituciones educativas de Venezuela, existe una especie de silenciamiento de la violencia en el aula de clase, como consecuencia de la falta de acuerdo en lo que debe entenderse por violencia escolar. A juicio personal, si bien hay una falta de consenso al respecto, también dicho silenciamiento de la violencia escolar tiene que ver con la normalización de la violencia en la sociedad venezolana actual (Crespo, 2016b), normalización que también ha conllevado a la idealización de la misma y a su connotación identitaria en los diferentes grupos sociales en el país.

Esto último es lo destacado en los hallazgos expuestos en el presente documento. Un proceso de

construcción de la identidad individual y social de los adolescentes, con base en parámetros normativos, morales y conductuales, replicados de la subcultura carcelaria; cuya ejecución, además de construir un capital social bastante negativo, asocial y antisocial, conlleva a la naturalización e idealización de la violencia escolar como un patrón estructural en la dinámica social de estos grupos. Ante el panorama expuesto, vale la pena preguntarse: ¿Qué hacer ante este escenario?

Misle y Pereira (2014) proponen un modelo interventivo e integrativo que incluye múltiples enfoques para el abordaje de la violencia escolar. De esta manera, los autores plantean un plan en el que la víctima toma un papel activo en la dinámica de la violencia, contrarestándole poder al victimario, bien sea través de la observación directa, la vigilancia, el apunte diario de las percepciones del ambiente y acciones del victimario, entre otros aspectos. Del mismo modo, incluyen en su propuesta, la participación del mismo victimario y de los testigos de los hechos, quienes, como se ha observado en el presente estudio, no solo testifican los hechos, sino que también lo repiten en menor escala y, en ocasiones, hacia la misma víctima.

Por otra parte, su abordaje incluye la participación de la institución, pero no únicamente en los términos usuales de servir como agente de control, sino como una estructura de mediación que ambientalmente proporcione espacio para el reencuentro y la armonización de la dinámica escolar (Misle y Pereira, 2014). También, agregan la participación de la familia como punto importante en la intervención de este tipo de conductas, fungiendo este núcleo como el parámetro para la mejor regulación de la conducta de los adolescentes, obviamente, bajo un esquema de intervención para la regulación de las conductas violentas de los adolescentes.

Es importante resaltar y ahondar en estos aspectos para lograr una intervención y manejo adecuado de la violencia escolar, que implique un saneamiento de la dinámica social en las

instituciones educativas, para evitar que en estas se replique la dinámica social del país. De esta manera, se evitaría que las generaciones actuales de adolescentes se socialicen de manera efectiva, en valores conductuales prodelictivos, lo cual repercute directamente en el tipo de sociedad que en prospectiva se estaría generando en Venezuela.

Referencias

- Arce, T. (2008). Subcultura, contracultural, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿Homogenización o diferenciación? *Revista Argentina de Sociología*, Año 6, N°11, pp.257-271.
- Braithwaite, J.; Ahmen, E. y Braithwaite, V. (2006). Shame, restorative justice and crime. En: *Taking stock. The status of criminological theory*. Ed. Francis Cullen, John P. Wright & Kristie R. Blevins, pp. 397- 418. London: Transaction Publishers.
- Briceño-León, R. y Carmadiel, Al. (2019). El impacto de la violencia en la cohesión social. En: *Los nuevos rostros de la violencia. Empobrecimiento y letalidad policial*. Comp. Roberto Briceño-León; Alberto Carmadiel y Gloria Perdomo. Caracas: Editorial Alfa.
- Castell, M. (1999a). *La era de la información. Tomo I: La sociedad red*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Castell, M (1999b). *La era de la información. Tomo II: El poder de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent boys: The culture of gang*. New York: The Free Press.
- Crespo, F. (2007). Construcción y validación de la escala para medir prisionización. Caso Venezuela: Mérida, 2006. *Capítulo Criminológico*, Vol. 35, N°3, Julio – septiembre, pp. 375 – 407.
- _____ (2015). *Privación de libertad y sociología del medio carcelario en Venezuela*. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones Universidad de Los Andes.
- _____ (2016a). Hacia una explicación de la violencia delictiva en Venezuela. *Revista Análisis de Coyuntura*, Vol. XXII, N°2, pp. 81 – 104.

- _____ (2016b). *Cultura de la violencia*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- _____ (2019). La situación de violencia e inseguridad ciudadana en el estado Mérida. En: *Los nuevos rostros de la violencia. Empobrecimiento y letalidad policial*. Coord. Roberto Briceño-León, Alberto Carmadiel y Gloria Perdomo; pp. 193 – 216. Caracas: Editorial Alfa.
- Crespo, F. y Birkbeck, C. (2012). Legitimidad institucional y delincuencia: Un test de la teoría de Gary LaFree. En: *Criminología comparada: Estudio de caso sobre delincuencia, control social y moralidad*, Comp., Birkbeck Christopher, pp. 36 – 71. Madrid: Dykinson.
- Cullen, F.; Wright, P. y Charmil, M. (1999). Social support and social report: A progressive crime control agenda. *Crime & Delinquency*, Vol. 45, N°2, pp. 188 – 207.
- Erikson, E. (2006). Ocho edades del hombre. En: *Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales. Antología de lecturas*. Mario Pérez Olvera (Comp.). pp. 77-98. Agua Calientes: Marcos Pérez Olvera.
- Hagan, J. y McCarthy, B. (1997). Anomie, social capital and Street criminology. En: *The future of anomie theory*, Nikos Passas & Robert Agnew (Ed.), pp. 124- 141. Pennsylvania: Northeastern University Press.
- INE (2019). *Proyecciones estadísticas*. Consultado de la página web: www.ine.gob.ve, el día 17 de junio del 2019.
- Ives, E. (2014). La identidad del adolescente. Cómo se construye. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*. Vol. II, N°2, pp.14-19-
- Kornblihtt, J. y Dachevsky, F. (2017). Crisis de la tierra y renta petrolera en Venezuela. *Cuadernos del Cendes*, Año 34, N°94.
- LaFree, G. (1998). *Losing legitimacy. Street crime and the decline of social institutions in America*. Colorado: Westview Press.
- Malamud, C. y Núñez, R. (2019). *La crisis en Venezuela y el tablero geopolítico internacional*. Tomado de la página web: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari25-2019-malamud-nunez-crisis-venezuela-tablero-geopolitico-internacional
- Marcial, R. (2006). Juventud y grupo de pares. En: *Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales. Antología de lecturas*. Mario Pérez Olvera (Comp.). pp. 147-152. Agua Calientes: Marcos Pérez Olvera.
- Misle, O. y Pereira, F. (2014). *Si los pupitres hablaran. ¿Cómo prevenir y actuar en casos de violencia en los centros educativos?* Venezuela: Editorial Planeta.
- Mogollón, Y. y Torres, D. (2013). Palabras en prisión: La jerga como expresión del mundo carcelario en Urbana, estado Lara. *Paradigma*, Vol. XXXIV, N°2, pp. 73-91.
- Molano, O. (2007). Identidad cultural. Un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, N°7, pp.69-84.
- Moreno, A.; Campos, A.; Pérez, M. y Rodríguez, W. (2009). *Y salimos a matar gente. Investigación sobre el delincuente venezolano de origen popular*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.
- Parada Puentes J. A. (2018). Estrategias Gerenciales para el Reconocimiento del Desempeño Laboral Docente. *Mundo FESC*, 7(14), 42-56. Recuperado a partir de <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/141>
- Sánchez, J. (2010). Jóvenes de otros mundos: ¿Tribus urbanas? ¿Culturas juveniles? Aportaciones desde contextos no occidentales. *Cuadernos de Antropología Social*, N°21, pp. 121-143.
- Vázquez, C. y Fernández, J. (2016). Adolescencia y sociedad. La construcción de identidad en tiempos de inmediatez. *Psocial*, Vol.2, N°1, pp.38-55.
- Vera, J. y Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología y Sociedad*, 24(2), pp. 272-282.
- Wolfgang, M. y Ferracuti, F. (1971). *La subcultura*

de la violencia. Hacia una teoría criminológica.
México: Fondo de Cultura Económica.