

RiSE

INTERNATIONAL
JOURNAL OF SOCIOLOGY
OF EDUCATION

Hipatia Press

www.hipatiapress.com



International Journal of Sociology of Education

Volume 4, Number 1

Hipatia Press

www.hipatiapress.com



Articles

Factores de Riesgo en el Ciberbullying. Frecuencia y Exposición de los
Datos Personales en Internet - Carmen Sabater Fernández & Lara
López-Hernández1

Biopolíticas Neoliberales de Acción Socioeducativa. Cómo los
Profesionales de la Intervención Social Educativa se Convierten en
Garantes de una Nueva Realidad: La Periferia Social - Jaume
Bellera.....26

Social Conflicts in the Educational Field: A Conceptual Model for
Understand this Problematic in Contemporary Societies - Cristóbal
Villalobos49

Faith in Yourself: Self-Esteem in Guatemalan Religious Schools - Darin
M. Mather.....69

Reviews

Escuela, Diversidad Cultural e Inclusión – Aitor Gómez.....98

List of Reviewers – Carmen Elboj.....100

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Factores de Riesgo en el Ciberbullying. Frecuencia y Exposición de los Datos Personales en Internet

Carmen Sabater Fernández ¹, Lara López-Hernández ²

1) Universidad de La Rioja, Spain

2) Universidad Católica de Murcia, Spain

Date of publication: February 25th, 2015

Edition period: February 2015-June 2015

To cite this article: Sabater Fernández, C., López-Hernández, L. (2015). Factores de Riesgo en el Ciberbullying. Frecuencia y Exposición de los Datos Personales en Internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1-25. doi: [10.4471/rise.2015.01](https://doi.org/10.4471/rise.2015.01)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2015.01>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY)

Risk factors in Cyberbullying. Frequency and Exposition of Personal Data on the Internet

Carmen Sabater Fernández
Universidad de La Rioja

Lara López-Hernández
*Universidad Católica de
Murcia*

*(Received: 6 September 2014; Accepted: 19 January 2015; Published: 25
February 2015)*

Abstract

The article exposes cyberbullying increased due to the expansion of new technologies and its conceptualization, its differences with bullying and main risk factors. The overall objective of this paper is the analysis of the relationship between suffering from cyberbullying and to perform cyberbullying, with variables such as demographics, frequency, intensity and type of use of technological media among young people, such as the Internet (especially social networking). To this end, surveys are analyzed performed with dependent variables of active and passive bullying with independent variables of Internet use, sociodemographic characteristics, privacy in Internet use and advertising of personal data, in a sample of 400 young people from 14 to 20 years, schooled in the Autonomous Community of La Rioja. The results show a high association the probability of to perform or to suffer cyberbullying with demographic variables of age and sex, level of frequency of exposure to the Internet, publication of personal data, low perception of risks and social relations in the network.

Keywords: ciberbullying, bullying, Internet, new technologies, social networking, privacy, mobile telephony.

Factores de Riesgo en el Ciberbullying. Frecuencia y Exposición de los Datos Personales en Internet

Carmen Sabater Fernández
Universidad de La Rioja

Lara López-Hernández
*Universidad Católica de
Murcia*

*(Recibido: 6 Septiembre 2014; Aceptado: 19 Enero 2015; Publicado: 25
Febrero 2015)*

Resumen

El artículo expone el aumento del ciberbullying debido a la expansión de las nuevas tecnologías así como su conceptualización, sus diferencias con el acoso y los principales factores de riesgo. El objetivo general de este trabajo es el análisis de la relación entre sufrir ciberacoso (acoso pasivo) y realizar ciberacoso (acoso activo) con variables como el perfil demográfico, la frecuencia, la intensidad y el tipo de uso de los medios tecnológicos entre los jóvenes, como Internet (en especial, de las redes sociales). Para este fin, se analizan las encuestas realizadas con variables dependientes de acoso activo y pasivo y su relación con variables independientes de uso de Internet, características sociodemográficas, privacidad en el uso de Internet y publicidad de los datos personales, en una muestra de 400 jóvenes de 14 a 20 años, escolarizados/as en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Los resultados muestran una alta asociación de la probabilidad de realizar o de sufrir ciberacoso con variables demográficas de edad y sexo, nivel de frecuencia de exposición a Internet, publicación de datos personales, baja percepción de los riesgos y relaciones sociales en la red.

Palabras clave: ciberacoso, acoso, Internet, nuevas tecnologías, redes sociales, privacidad, telefonía móvil

La caracterización y socialización de la adolescencia y la juventud actual se hayan íntimamente relacionadas con los nuevos medios tecnológicos y las redes digitales” (Rubio, 2010, p. 201). Los adjetivos que definen sus comunicaciones, sus fuentes de información y sus relaciones sociales se encuentran íntimamente vinculados con las nuevas tecnologías.

El concepto de ciberbullying o acoso realizado mediante medios tecnológicos fue acuñado por Belsey (2005), que lo definía como el uso de algunas Tecnologías de la Información y Comunicación -como el correo electrónico, los mensajes del teléfono móvil, la mensajería instantánea y las Web personales- para manifestar comportamientos vejatorios y/o difamatorios de un individuo o un grupo, que deliberadamente y de forma repetitiva y hostil, pretendía dañar otro. Sin embargo, los pioneros en el estudio de este fenómeno fueron Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000), que lo denominaron como “agresión online” realizando un pronóstico del peligro que podría representar el uso de Internet en el futuro. Y, en efecto, el ciberacoso ha surgido debido al rápido avance y a la expansión de las nuevas tecnologías (Noret y Rivers, 2006; cit. en Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán, 2008) y a su mal uso, unido a la habilidad innata de los jóvenes para su uso (Simone, 2006; citado en Hernández y Solano, 2007).

El acoso digital se asocia con la extensión de las nuevas aplicaciones orientadas a la comunicación, como la telefonía móvil o Whatsapp, las redes sociales como Tuenti y Facebook, los Fotolog y Web de vídeo como Youtube. Avilés (2013) define el ciberbullying como el maltrato entre iguales a través de dispositivos móviles o Internet. Según Willard (2004, p. 1) el cyberbullying puede ser definido como “el envío y acción de colgar -‘sending’ y ‘posting’- de textos o imágenes dañinas o crueles en Internet u otros medios digitales de comunicación”. Manson (2008, p. 323) añade el carácter deliberado y reiterado de estas actuaciones: “El cyberbullying se define como el uso de la información y comunicación a través de la tecnología que un individuo o un grupo utiliza deliberadamente y de manera repetida para el acoso o amenaza hacia otro individuo o grupo mediante el envío o publicación de texto cruel y/o archivos gráficos a través de los medios tecnológicos.”

El ciberacoso presenta unas características comunes con el acoso, al tratarse de un acto agresivo e intencional desarrollado por un individuo o

4 Sabater & López – Factores de riesgo en el Ciberbullying

grupo de forma repetida y continuada, dentro de una relación asimétrica de control y poder sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma (Ortega, 2008). Sin embargo, a su vez, presenta características diferenciales con especiales connotaciones. Por ejemplo, utiliza formas electrónicas de contacto (Smith, Malhdavi, Carvalho y Tippet, 2006; citados en Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán, 2008), lo que hace que el número de espectadores y la intensidad de las agresiones aumenten, pues las palabras escritas y las fotos quedan grabadas de forma permanente en páginas Web visitadas por amplias audiencias. Otra característica relevante del ciberacoso es que su existencia conlleva un desamparo legal, ya que, aunque una Web pueda cerrarse, inmediatamente pueden abrirse otras, lo que hace que este acto siga haciéndose público y continúe invadiendo ámbitos de privacidad y aparente seguridad como es el hogar familiar, desarrollando en las víctimas un sentimiento de total desprotección (Hernández y Solano, 2007). Un amplio estudio realizado entre alumnos de la ESO (Avilés, 2010), muestra que el ciberacoso a través de las redes sociales influye significativamente en las posibilidades de fracaso escolar.

Según Del Río, Sádaba y Bringué (2010) se puede diferenciar entre “riesgos pasivos” y “riesgos activos”. Los primeros implican las disfunciones del uso de la tecnología, sin que curse la voluntad de los usuarios; por ejemplo, recibir mensajes obscenos o sufrir la intromisión de contactos no deseados a través de Internet o del teléfono móvil. Dentro de una configuración global de red, el mero hecho de estar conectados a Internet o disponer de un móvil, convierte a los jóvenes en un objetivo potencial de acciones negativas de terceras personas. Por otro lado, según los autores, los riesgos activos hacen referencia a situaciones en las que, disponer de una determinada tecnología, facilita que alguien desarrolle cualquier pauta nociva. En esta tipología, se encontrarían los agentes activos del ciberbullying o “acosadores”. Avilés (2009) clasifica a estos acosadores en cuatro tipos: los acosadores esporádicos o aquellos que lo han realizado de forma excepcional, en pocas ocasiones; los acosadores habituales o los que han realizado estas acciones en alguna ocasión; los acosadores continuados o los que lo realizan con una relativa periodicidad y los grandes acosadores que realizan acoso con una alta periodicidad y con una intensidad superior.

Los estudios sobre la frecuencia del ciberacoso en España muestran que

es un fenómeno actualmente extendido entre los adolescentes pero, al igual que en otras modalidades de acoso, los resultados son heterogéneos en función del tipo de metodología empleada en los diferentes estudios. Según el Observatorio de la Seguridad de la Información de INTECO (2009), elaborado a partir de encuestas a menores entre 6 y 16 años y a sus padres y tutores, un 5,9% de los menores afirma haber sido víctima de ciberbullying, mientras que un 2,9% declara haber actuado como acosador. La incidencia es superior en el estudio de Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán (2008), con un 7,4% de agresores y un 10,8% de víctimas. Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado (2011) obtienen unos resultados netamente superiores, concluyendo que la cantidad de adolescentes españoles que sufre agresiones por Internet puede ascender a un 10%. Sin embargo, para Buelga, Cava y Musitu (2010), la situación es todavía más alarmante, ya que obtienen unos resultados que alcanzan un 30% de alumnos acosados por Internet, y un 25% que declara ser acosado a través del móvil.

El tipo de dispositivo tecnológico también influye en la intensidad del fenómeno; de esta forma, en el “Estudio sobre hábitos seguros en el uso de Smartphones por los niños y adolescentes españoles” del Observatorio de la Seguridad de la Información de INTECO (2011), el 2,5% de los menores confiesa haber sido objeto de acoso por parte de otros menores, a través del Smartphone, y el 0,8% de jóvenes reconoce haberlo realizado de manera activa, en forma de insultos o amenazas a través de su teléfono móvil. El hecho de que el ciberacoso haya aumentado en la actualidad podría relacionarse también con el aumento del acceso a Internet en los hogares españoles. Los datos del INE (2013) muestran que el 69,8% de los hogares dispone de conexión a Internet, tres puntos más que en 2012; que el 53,8% de los españoles de 16 a 74 años utiliza Internet a diario, y que 7 de cada 10 internautas han utilizado los teléfonos móviles para conectarse a Internet.

Los resultados de la prevalencia del ciberacoso en otros países también muestran porcentajes elevados y con una prevalencia heterogénea según la investigación consultada. Así, según un estudio realizado en Reino Unido por Balding (2005), el 1% era víctima de acoso por Internet, frente al 19% obtenido en la investigación de Ibarra y Mitchell en 2004 (Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010). En Canadá, los resultados mostraban que un 25% se declaraba víctima y un 17% agresores (Li 2006; citado en Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010) mientras que, en Suecia,

6 Sabater & López – Factores de riesgo en el Ciberbullying

un 5,3% se consideraba víctima y un 10,3% agresores (Slonje y Smith, 2008; citado en [Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010](#)). Torregrosa, Inglés, García-Fernández, Ruiz-Esteban, López-García y Zhou (2010), muestran que la frecuencia del ciberacoso se relaciona con la nacionalidad, ya que hay más ciberacoso en Europa que en otros continentes, mientras que, en China, hay más ciberagresores, un fenómeno relacionado con el creciente desarrollo tecnológico de este país en la última década, según los autores. Aunque la mayor causa del ciberacoso podría ser la denominada “brecha digital”, donde los menores enseñan a los adultos el manejo de las TIC, un contexto en el no pueden intervenir; por ello, para poder educar en las TIC y ejercer un adecuado control, es necesaria la formación de los adultos ([Salmerón, Campillo y Casas, 2013](#)).

En función de estos estudios, el objetivo general de este trabajo es analizar la relación entre la situación de sufrir y de realizar ciberacoso con variables como el perfil socio-demográfico, la frecuencia, la intensidad y el tipo de uso de los medios tecnológicos entre los jóvenes, como Internet (en especial, de las redes sociales).

Los objetivos específicos se centran en:

1) La relación lineal y progresiva entre la exposición del joven a Internet y la telefonía móvil, y el riesgo de sufrir o de realizar actuaciones de acoso. Por exposición, entendemos tanto la frecuencia del uso de Internet y la telefonía móvil, como las siguientes situaciones de riesgo: compartir los datos personales, privados e íntimos; utilizar las TIC como principal medio para hacer y mantener relaciones personales; agregar personas desconocidas en la red de contactos y presentar conocimientos avanzados de las aplicaciones informáticas.

2) La influencia del género, la edad, el nivel cultural de los padres y el tipo de centro como variables relacionadas con el riesgo de sufrir o de realizar acoso.

Hipótesis

Las hipótesis de partida se basan en la existencia de un perfil que relaciona tanto el ciberacoso activo (“he utilizado Internet para perjudicar a alguien”) como el pasivo (“alguien me ha perjudicado a través de Internet”) con un uso intensivo de Internet, tanto por la frecuencia como por el número de

personas con las que se relacionan por este medio; un alto grado de conocimientos informáticos; una alta exposición pública de sus datos privados, principalmente en las redes sociales; y una comunicación con desconocidos/as por este medio, tanto mediante el ordenador como mediante otros dispositivos móviles.

Así mismo, destaca la correlación entre los perfiles de ciberacosador y de ciberacoso, lo que deriva tanto en una correspondencia entre los dos roles, como en el hecho de compartir los hábitos de uso de Internet.

Método

La metodología utilizada se ha basado en la triangulación intermétodos, con datos cualitativos obtenidos mediante la técnica de entrevista semiestructurada y análisis documental, y metodología cuantitativa de fuentes primarias, obtenidos mediante la técnica de encuesta estandarizada.

Los datos utilizados para este artículo proceden de la fase cuantitativa, basada en una encuesta estandarizada a 400 alumnos/as de 14 a 20 años, que comprende variables sobre el nivel de privacidad en Internet y telefonía móvil y datos personales, como el género, la edad y el tipo de centro, que se analizarán como variables independientes en relación a la variables dependientes de los niveles de acoso activo y pasivo (frecuencia e intensidad del ciberbullying).

Muestra

La población de este estudio estaba compuesta por 11.891 estudiantes que estuvieron matriculados en los 2 últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en 1º y 2º curso de Bachillerato, en Ciclos de Grado Medio y Superior, y en Programas de Cualificación y Perfeccionamiento para el Empleo (PCPI) de todos los centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

La muestra comprende 400 jóvenes de 14 a 20 años, escolarizados en la Comunidad Autónoma de La Rioja. El tipo de muestra seleccionado se basó en la máxima aleatoriedad para garantiza la fiabilidad y la validez de los resultados. Para ello, se seleccionó un muestreo polietápico por cuotas de zonas de La Rioja, tipo de centro (privado, público) y curso escolar, basado

8 Sabater & López – Factores de riesgo en el Ciberbullying

en la distribución que figura en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución por cuotas de la muestra

Zona	FREC	%
Rioja Alta	56	14
Rioja Media	254	63,5
Rioja Baja	90	22,5
Tipo de centro		
Público	282	70,5
Privado	118	29,5
Curso		
3º ESO	93	23,2
4º ESO	80	20
1º Bachillerato	64	16
2º Bachillerato	60	15
Ciclo Medio	72	16
PCPI	31	7,8
Sexo		
Chicos	195	48,8
Chicas	205	51,2
Total Muestra	400	100

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Un vez definidos los objetivos de la investigación, se realizó su adaptación al uso de los medios tecnológicos, se rediseñó y se elaboró un cuestionario específico. Para elaborar el cuestionario, se tomó como referencia los estados de privacidad de Westin (1967, 2004) así como definiciones de autores como Shils (1966) y Goffman (1979). Así mismo, se consideraron las orientaciones de Ortega (2008), que define el cuestionario como la técnica más completa para la medición del acoso, debido a la garantía de anonimato, y el empleo de más de una nominación. Por esta razón, en el

cuestionario se realiza una nominación entre iguales en algunas preguntas, y de nominación propia en otras.

En concreto, los indicadores se basaron en las siguientes variables:

Independientes:

- Privacidad como nivel de reserva de información y de relaciones sociales. Para la construcción de estos ítems, se partió de los Estados de Westin. La fiabilidad de la escala se ha medido mediante el Alfa de Cronbach que alcanza un valor medio-alto, cercano a 1 (0,64). La validez factorial se ha estimado con un Análisis Factorial de Componentes Principales, en el que se han obtenido 4 componentes con una correlación significativa entre las variables de cada uno de los factores analizados por Westin, que contribuyen a explicar un total del 54,5 % de la varianza.

- Publicidad de los datos en Internet, mediante los mensajes privados y la publicación de la información en el muro/tablón de las redes sociales.

- Uso de Internet y de sus aplicaciones, nivel de uso, y percepción de la seguridad y del control.

- Datos socio-demográficos como género, edad, tipo de centro, nivel socioeconómico, y residencia.

Dependientes:

- Datos de ciberbullying sobre las amenazas activas y pasivas en Internet (acoso activo y acoso pasivo).

Procedimiento

Una vez elaborado el cuestionario, se sometió a un pre-test con el fin de asegurar que los ítems cumplían los requisitos establecidos y previstos para los objetivos de la investigación. Para ello, se contactó con 15 estudiantes pertenecientes a la población objeto de estudio, solicitándoles que se pronunciasen sobre: a) posibles errores de comprensión en la formulación de las preguntas, b) claridad en la formulación del lenguaje empleado, c) exposición y orden de las cuestiones presentadas y d) amplitud de las cuestiones planteadas. Tras su recogida, se procedió a modificar el cuestionario inicial en función de sus recomendaciones, obteniendo un instrumento constituido por 49 preguntas, basadas en dimensiones de lo

íntimo-lo privado-lo público, a partir de las fuentes teóricas utilizadas.

Los datos resultantes se procesaron a través del programa de estadística SPSS, 19.0 de Windows; utilizando pruebas de correlación Chi-Cuadrado debido a que las variables utilizadas eran preferentemente nominales y ordinales. Este estadístico nos indica la existencia de asociación o no entre variables pero no nos señala el grado de la relación, por lo que se realizaron análisis basados en la distribución porcentual de las variables objeto de estudio.

Resultados

A continuación, se exponen los resultados de Nivel de Acoso Activo y Pasivo a partir de las variables “Utilizo Internet para perjudicar a otras personas (envío de fotos, vídeos, comentarios...)”, y “Alguien me ha perjudicado a través de Internet”, codificadas en cuatro categorías según nivel de acoso: No Acosador (Nunca); Acosador Esporádico (Casi nunca, Pocas veces); Acosador Continuado (Algunas Veces); Gran Acosador (Muchas veces). Estas variables dependientes de acoso se han cruzado con variables independientes socio-demográficas (sexo y edad, tipo de centro y nivel de cualificación de los padres) y de exposición a las nuevas tecnologías (frecuencia de uso y apertura del nivel de información y de relación). Estos resultados se basan en una muestra representativa polietápica por cuotas de 400 alumnos/as de 14 a 16 años (que incluye 3º y 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato, Ciclos medio y superior, y PCPI) y, para su interpretación, nos hemos basado en los resultados obtenidos mediante la asociación obtenida con la Chi-cuadrado de Pearson.

Perfil del Acosador: Incidencia y Características Socio-Demográficas

En nuestro estudio, el acoso continuado es minoritario: sólo un 1,75% de entrevistados declara utilizar Internet para perjudicar a otros de forma habitual (algunas o muchas veces), mientras que un 17,3% declara hacerlo de forma esporádica (casi nunca o pocas veces). El acoso pasivo es más elevado, ya que el 31,4% declara haberlo sufrido en alguna ocasión, mientras que el porcentaje de los que lo padecen de forma continuada alcanza un 5,3 %.

En relación a la edad, el acoso esporádico se inicia a edades muy tempranas (a partir de los 15 años) pero se concentra especialmente entre los 16 y 17 años en ambos géneros, como podemos observar en la Tabla 2. Por curso, presenta mayor incidencia en 4º de la ESO, 1º de Bachillerato y PCPI. En el caso de los grandes acosadores, la edad aumenta de forma significativa entre los varones, alcanzando una media de 19 años.

Si tenemos en cuenta todos los tipos de acoso (habitual y esporádico), no existen diferencias estadísticamente significativas por sexo. Sin embargo, sí que se presenta un mayor nivel de acoso continuado entre las mujeres mientras que, entre los varones mayores de edad, hay un número superior de grandes acosadores. Así mismo, las mujeres se encuentran más perjudicadas por el acoso pasivo en Internet, como figura en la Tabla 3.

Tabla 2

Datos según tipología de Acoso Activo por sexo y media de edad

	Chicos	Chicas
	Media de Edad	Media de Edad
No Acosador	16	16
Acosador esporádico	16	16
Acosador continuado	17	17
Gran acosador	19	16

Fuente: Elaboración propia.

Si bien, no existe una asociación del acoso activo con el tipo de centro (público o privado), sí que hay centros en los que se registra una mayor concentración del fenómeno. Estos centros pertenecen de forma mayoritaria al entorno urbano de Logroño y su periferia. La situación varía en el acoso pasivo ya que hay más jóvenes que reconocen sufrirlo en los centros públicos.

Siguiendo la Tabla 4, el nivel de cualificación de los padres es inferior a la media general, ya que se concentra en los hijos de padres y madres que, o bien, realizan un oficio (fábrica, mantenimiento, construcción, etc.), o bien están desempleados/as o, en el caso de las madres, que se dedican a las

12 Sabater & López – Factores de riesgo en el Ciberbullying

tareas del hogar. No se registran casos de acosadores continuados cuyos padres tengan un nivel técnico o universitario.

Tabla 4
Datos según la tipología de Acoso Activo por profesión del padre

	Desempleado	Jubilado	Oficio	Trabajo técnico	Nivel universitario	Otro
No acosador	7,8%	4,0%	55,1%	11,2%	11,2%	10,6%
Acosador esporádico	11,8%	2,9%	57,4%	11,8%	4,4%	11,8%
Acosador	14,3%	0,0%	71,4%	0,0%	0,0%	14,3%

Fuente: Elaboración propia.

Acoso y Nivel de Exposición a las TIC¹

Siguiendo la Tabla 5, la asociación entre la frecuencia de exposición y la probabilidad de acoso activo y pasivo es significativa en todas las variables relacionadas con el uso de Internet. De esta forma, la probabilidad de realizar o sufrir acoso es superior entre los que eligen las nuevas tecnologías como primera opción de tiempo libre y los que poseen ordenador en el hogar. Sin embargo, la frecuencia de uso (tanto en fin de semana como de forma diaria) sólo se relaciona con el acoso pasivo ya que la asociación se presenta entre los que declaran haber sido perjudicados por Internet. Las aplicaciones utilizadas en la navegación también se relacionan directamente con el ciberacoso. De esta forma, tanto el acoso activo como el pasivo, se concentran entre los usuarios intensivos de aplicaciones orientadas a las relaciones sociales y de comunicación, como las redes sociales y/o Skype.

La probabilidad de ser acosador y de sufrir acoso presenta una relación lineal con el nivel declarado de uso de Internet del entrevistado: desde principiante hasta usuario avanzado, alcanzando sus máximos niveles entre los que se declaran expertos en el uso de las TIC.

La percepción del riesgo en Internet de los acosadores activos es significativamente más baja. Tanto los acosadores como los acosados declaran no ser conscientes de los riesgos de Internet y que no los controlan, en porcentajes superiores al 90 %.

Tabla 5

Chi-Cuadrado de Pearson para la variable dependiente “He utilizado Internet para perjudicar a alguien” por variables de exposición a Internet²

Variable Independiente	Valor	gl	Sig. Asintótica
Qué es lo que más te gustaría hacer hoy después de cenar	43.137	20	.002
Tienes ordenador en casa	13.495	4	.009
Aplicación más utilizada en Internet	58.589	36	.010
En Internet, te consideras...	19.661	12	.074
Soy consciente de los riesgos de Internet	36.537	16	.002
Controlo los riesgos de Internet	32.288	16	.009

Fuente: Elaboración propia.

Un Concepto Abierto de la Privacidad

Según los resultados de la Tabla 6, el indicador más relevante en la probabilidad de ciberacoso es un concepto más abierto de la privacidad en Internet. Acosados y acosadores presentan perfiles más públicos en su navegación por Internet: declaran compartir más información personal, como fotos personales, y de amigos y familiares. También, publican y consultan más fotos en posturas eróticas. Son jóvenes que perciben una mayor interacción de Internet con las relaciones personales directas.

Estos jóvenes suelen contar con mayor frecuencia sus asuntos personales a desconocidos, a los que agregan a sus redes personales, incluso, llegan a quedar con ellos/as en mayor proporción que los no acosadores. Los hábitos de navegación personalizados y públicos reflejan una significativa influencia en la probabilidad de llegar a ser acosador o acosado.

Así mismo, su uso intensivo de las tecnologías se refleja en el hecho de

14 Sabater & López – Factores de riesgo en el Cyberbullying

que manifiestan mayor preferencia por pasar sus momentos de intimidad solos con el ordenador.

Tabla 6

Chi-Cuadrado de Pearson para la variable dependiente “He utilizado Internet para perjudicar a alguien” por variables de privacidad en Internet

Variable Independiente	Valor	gl	Sig. Asintótica
Subo fotos personales a Internet	30.646	16	,015
Subo fotos de amigos y familiares	23.629	16	,098
Publico fotos sexys	75.664	16	,000
He mirado fotos sexys	24.285	16	,083
Hablo con desconocidos	26.588	16	.046
Agrego desconocidos al Messenger	88.452	16	.000
He quedado con desconocidos	54.194	16	.000
Recibo mensajes obscenos	68.987	16	.000
En tus momentos de reflexión personal, sueles estar	59.953	36	.007

Fuente: Elaboración propia.

Uso de las Redes Sociales

Siguiendo los resultados obtenidos en la Tabla 7, el acoso directo e indirecto presenta una relación significativa con el hecho de tener o haber tenido cuenta en Facebook, Twitter, MySpace, Badoo, Hi5, y LiveSpaces. Se produce en mayor proporción entre los usuarios diarios de algunas redes sociales, en concreto, de Twitter, MySpace y Badoo.

Otras características relevantes son:

- Uso de las aplicaciones de las redes: El uso de las redes sociales en acosados y acosadores se caracteriza por una actividad intensiva en el uso de todas sus aplicaciones, excepto en la pertenencia a grupos. Suelen publicar mensajes en el tablón, enviar mensajes privados, y exponer más fotos y vídeos, tanto personales como públicos. Son jóvenes que, además, suelen

descargar fotos e imágenes con frecuencia.

- Información del perfil: Sus perfiles presentan mayor nivel de publicidad de datos personales, como el nombre y el segundo apellido, aficiones y hobbies, datos de localización (teléfono móvil y correo electrónico) y su inclinación sexual. Sin embargo, no existe diferencia en la publicación de fotos personales y de amigos/as, primer apellido, centro de estudios, ciudad, fecha de cumpleaños, ideología política o religión.

- Exposición de la información en el muro o tablón público: Tanto los acosadores como los acosados comparten, en mayor medida, todo tipo de información privada: desde datos personales hasta información para quedar, su estado de ánimo, sus problemas personales en casa o en el colegio, sus problemas de salud, sus sentimientos íntimos, sus expectativas de vida, lo que quieren a sus amigos/as, sus fotos personales en postura sexy, y publican más sobre sus ligues, temas sociales y problemas de España y del mundo.

- Restricción del acceso: Tienen el acceso generalmente restringido a su red social a su círculo de amigos/as. Sin embargo, su red de contactos tiene mayor presencia de desconocidos y mayor tamaño que la del resto de jóvenes.

Tabla 7

Chi-Cuadrado de Pearson para la variable dependiente “He utilizado Internet para perjudicar a alguien” por variables de uso de las redes sociales

Variable Independiente	Valor	gl	Sig. asintótica
Uso y frecuencia de las redes sociales			
Tienes/ has tenido cuenta en Facebook	50.530	16	.000
Tienes/ has tenido cuenta en Twitter	28.491	16	.028
Tienes/ has tenido cuenta en MySpace	41.964	16	.000
Tienes/ has tenido cuenta en Badoo	34.038	16	.005
Tienes/ has tenido cuenta en Hi5	38.805	16	.001
Tienes/ has tenido cuenta en Livespaces	31.207	16	.013
Frecuencia de uso de Twitter	24.929	12	.015
Frecuencia de uso de MySpace	29.163	12	.004
Frecuencia de uso de Badoo	34.352	12	.001
Uso de aplicaciones de las redes sociales			
Publicar mensajes en el tablón	29.011	16	.024
Enviar mensajes privados	23.531	16	.100
Publicar fotos y vídeos personales	28.303	16	.029
Publicar fotos y vídeos públicos	26.069	16	.053
Descargar imágenes y vídeos	43.545	16	.000
Información del perfil			
Nombre en el perfil	22.764	8	.004
Segundo apellido	21.076	8	.007
Aficiones y hobbies	21.427	8	.006
Teléfono móvil	26.241	8	.001
Correo electrónico	16.014	8	.042
Inclinación sexual	24.060	8	.002
Exposición de la información en el muro o tablón			
Datos personales	41.058	16	.001
Estado de ánimo	41.392	16	.000
Para quedar	29.232	16	.022
Problemas en casa o en el colegio	78.756	16	.000
Si te sientes mal de salud	65.169	16	.000
Sentimientos íntimos	42.647	16	.000
Lo que quieres/ esperas de la vida	65.377	16	.000
Lo que quieres a tus amigos/as	38.157	16	.001
Fotos personales en postura sexy	53.352	16	.000
De ligues	52.683	16	.000
Problemas de España y del mundo	53.701	16	.000
Temas sociales	30.705	16	.015
Restricción de acceso			
Acceso si estás conectado	20.288	12	.062
Red de contactos	31.615	16	.011

Fuente: Elaboración propia.

Uso del Teléfono Móvil

Según las asociaciones de la Tabla 8, tanto acosadores como acosados de 14 a 20 años, tienen móvil propio y se presentan como usuarios intensivos del mismo que utilizan con mayor frecuencia en las comunicaciones con su entorno, en especial, con amigos, conocidos/as del chat y desconocidos/as. En general, todos los perfiles tienen una comunicación personal muy intensa por el móvil. Comparten en mayor medida su información personal, sobre todo, sus problemas personales, su estado de ánimo, sus fotos personales en postura sexy, sus expectativas personales, lo que quieren a sus amigos/as y la información sobre sus ligues. Incluso, comunican sus datos personales con mayor frecuencia que los alumnos/as que no se ven afectados por el acoso activo o pasivo. Esta comunicación centrada en el universo privado, se refleja en el hecho de que comparten en menor medida que sus compañeros/as, información sobre temas sociales, como los problemas de España y del mundo.

Su uso del teléfono móvil es mucho más libre ya que hablan de cualquier tema en cualquier lugar y momento, sin importarles que les escuchen otras personas, cogen el teléfono en mayor medida a desconocidos/as e, igualmente, reciben más mensajes de personas que no conocen, entre los que cabe señalar los mensajes de contenido obsceno que reciben, en mayor medida, las chicas.

También practican en mayor proporción el fenómeno conocido como “sexting” ya que envían y reciben más fotos de desnudos en su móvil, al igual que su entorno cercano, ya que sus amigos reciben con mayor frecuencia fotos de desnudos que los no acosadores/ acosados.

Tabla 8

Chi-Cuadrado de Pearson para la variable dependiente “He utilizado Internet para perjudicar a alguien” por variables independientes de Telefonía móvil

Variable Independiente	Valor	gl	Sig. asintótica
Tienes móvil propio	49,375	8	,000
Con quiénes se comunican más con el teléfono móvil			
Comunicación con amigos	34,350	16	,005
Comunicación con conocidos del chat	22,226	16	,051
Comunicación con desconocidos	53,281	16	,000
Tipo de información que comparte por el teléfono móvil			
Comparte sus datos personales	28,317	16	,029
Comparte estado de ánimo	32,175	16	,009
Comparte problemas personales	51,414	16	,000
Comparte fotos personales en postura sexy	58,050	16	,000
Comparte expectativas personales	44,840	16	,000
Comparte lo que quiere a sus amigos/as	32,689	16	,008
Comparte información de ligues	34,433	16	,005
Comparte problema de España y del mundo	35,473	16	,003
Privacidad con el teléfono móvil			
Hablo de cualquier tema sin importar que me escuchen personas desconocidas	45,659	16	,000
Suelo coger el teléfono a desconocidos/as	45,869	16	,000
Recibo mensajes de desconocidos/as	51,704	16	,000
Recibo mensajes de contenido obsceno	68,987	16	,000
“Sexting”			
Envío fotos de desnudos	238,340	16	,000
Recibo fotos de desnudos	162,688	16	,000
Mis amigos reciben fotos de desnudos	32,053	16	,007

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

En nuestro estudio, el ciberacoso activo es minoritario: sólo un 1,75% de entrevistados declara utilizar Internet para perjudicar a otros de forma habitual, mientras que un 17,3% declara hacerlo de forma esporádica, datos más elevados que en otros estudios (Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán, 2008; Garmendia, Garitaonandia, Martínez, y Casado, 2011), pero con niveles similares a los del estudio de Buelga, Cava y Musitu (2010).

El ciberacoso pasivo es más elevado, ya que el 31,4% declara haberlo sufrido en alguna ocasión, mientras que el porcentaje de los afectados de forma continuada supera el 5%. Estos datos se corresponde con investigaciones recientes que estiman que el ciberacoso afecta a un tercio de los estudiantes (Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010; Oliveros, Amemiya, Condorimay, Oliveros, Barrientos y Riva, 2012).

Según Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith (2010), el uso de las nuevas tecnologías también cambia con la edad, es decir, en los primeros años de ESO se usa más Internet con el ordenador, y en 4º de ESO, este uso se encuentra desplazado por el uso del teléfono móvil. Otros estudios corroboran estos resultados y verifican que hay más ciberagresores y también más cibervíctimas en alumnos más jóvenes (Félix, Soriano, Godoy y Sancho, 2010). Sin embargo, entre los alumnos de menor edad, suele ser más frecuente entre chicos, pues las chicas lo sufren con una edad superior, a los 14 y 15 años, ya que lo usan para hablar de chicos o criticar a amigas, entre otras actuaciones (Félix, et al. 2010). Los resultados de nuestra investigación presentan unas pautas claramente distanciadas de estos resultados ya que el acoso continuado es más frecuente entre los 17-19 años y el acosador habitual varón presenta una media de edad superior (19 años), mientras que el perfil de acoso femenino se sitúa a edades más tempranas (con una media de 16 años).

La variable sexo ha situado a chicos y chicas en perfiles diferenciados en el bullying tradicional, según formas preferentes de maltrato o nivel de acoso; así, los chicos acosan más y lo hacen de forma más directa que las chicas (López-Hernández, 2013; Ortega, 1998; Rigby, 2002); el ciberbullying, por sus propias características, invita a indagar en otros perfiles. Algunas investigaciones (Li, 2007) no encuentran diferencias entre sexos, aunque

otras consideran que existe una mayor implicación de las chicas que de los chicos (Manson, 2008), tanto en el papel de agresoras como en el de víctimas. El ciberacoso influye de forma diferente entre alumnos y alumnas (Slonge y Smith, 2008): hay mayor predisposición de las alumnas a ser víctimas, tanto a través del móvil como de Internet; aunque, en algunas ocasiones, el ciberacoso puede ir unido a redes erótico-sexuales, en las que los varones pueden resultar más perjudicados (Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra, y Smith, 2010). De esta forma, se observa que hay más mujeres víctimas de ciberacoso y que, según nuestro estudio, también forman parte activa del acoso pese a que existe una mayor prevalencia de los varones como grandes ciberacosadores, unos resultados que coinciden con el estudio de Garaigordobil y Aliri (2013).

Los resultados demuestran una significativa asociación entre el uso intensivo de Internet, la pertenencia a redes sociales y una percepción más abierta de la privacidad en Internet en la mayor parte de acosadores y acosados. En este mismo sentido, la investigación de Oliveros, Amemiya, Condorimay, Oliveros, Barrientos y Rivas (2012) demuestra que tener teléfono móvil, ordenador en el cuarto, acceso a internet fuera de casa y una mayor solvencia económica fueron factores de riesgo de cyberbullying, tanto en el rol de víctima como en el de acosador.

El ciberacoso se produce en un entorno muy socializado en el que tanto los ciberagresores como las cibervíctimas, viven intensamente las relaciones virtuales, extendiéndolas a la creación de vínculos con personas desconocidas que incluyen en su red de contactos. Se podrían definir como perfiles tecnosociales para los que la agresión se produce por medios telemáticos, de forma similar al acoso personal. Por ello, es probable que se intensifique por el hecho de que el hogar ya no presenta una protección para el afectado, por la extensión de las audiencias invisibles, y porque no existe empatía con el sujeto agredido, al estar físicamente lejano del agresor (Calmaestra, Ortega y Mora-Merchán, 2008; Hernández y Solano, 2007).

La percepción de la privacidad es, también, más limitada: tanto ciberagresores como ciberagredidos reconocen no conocer los riesgos de Internet y tener más dificultades para controlarlos; sin embargo, persisten en un comportamiento público en su navegación, en especial, compartiendo información privada. El problema del ciberacoso es que hace que muchos alumnos tímidos adquieran la satisfacción de sentirse integrados en un grupo

de iguales (Bernete, 2010). El uso intensivo de la red propicia que se generen relaciones sociales, que incluyen la posibilidad de perjudicar a otros o ser perjudicado, ya que se observa la compatibilidad de los perfiles de ciberagredido y ciberagresor. Esta situación podría deberse a que el ciberacosado, tras sufrir la agresión, puede convertirse en ciberacosador; o incluso, producirse la compatibilidad temporal de los dos roles, lo mismo que ocurre en el acoso tradicional (Estévez, Jiménez y Moreno, 2010).

Se concluye que el ciberacoso es más probable entre los jóvenes que comparten una subcultura tecnosocial caracterizada por actitudes y creencias más positivas al uso intensivo de Internet y de las TIC, que extiende la biografía personal y las relaciones personales a la comunicación virtual. Así mismo, presentan normas más abiertas respecto a la información de carácter privado que comparten, las relaciones que mantienen en la red y una exhibición más amplia de sus datos biográficos y personales; unos valores más proclives a lo tecnosocial como una red que forma parte de su entorno cotidiano, con una mayor accesibilidad de su perfil a desconocidos/as; unos conocimientos más amplios y especializados de Internet; una comunicación más emocional sobre su vida privada y formas no normativas de comunicación, con un mayor contacto con desconocidos, que les hacen convertirse en agentes vulnerables al ciberacoso activo y pasivo.

A pesar de estos datos, España presenta un riesgo inferior en comparación a la media europea, según la última investigación de EU Kids Online, frente a países con un riesgo mayor como los de norte de Europa - debido a la mayor penetración de internet entre los menores- y los del este - en los que las políticas de seguridad en internet están aún poco desarrolladas-. Sin embargo, los datos sobre el conocimiento de los progenitores relativo al uso que sus hijos hacen de la red muestran que, todavía, queda por delante una importante labor de concienciación así como la necesidad de una atención especial a los niños/as más pequeños (Garmendia, Garitaonandia, Martínez, y Casado, 2012), unido al fomento del apoyo entre iguales y de la comunidad escolar, creando nuevos programas integrales para abordar el ciberacoso en su contexto y ofrecer la posibilidad de debatir sobre los dilemas morales que conlleva (Cowie, 2013).

Notas

¹ Sólo interesa describir las relaciones estadísticamente significativas obtenidas mediante el test Chi-cuadrado de Pearson.

² Se describen sólo los resultados de los acosadores por su similitud con los acosados. Este hecho se verifica en la correlación de Pearson, significativa al 99% (.370).

Referencias

- Avilés, J.M. (2009). Ciberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96
- Avilés, J.M. (2010). El éxito escolar y ciberbullying. *Boletín de psicología*, 98, 73-85.
- Avilés, J.M. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2172.pdf>
- Balding, J. (2005). *Young People in 2004: the health-related behaviour questionnaire results for 40,430 young people between the ages of 10 and 15*. Exeter: Schools Health Education Unit.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation*. Recuperado de http://www.cyberbullying.ca/pdf/feature_dec2005.pdf.
- Bernete, F. (2010). Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, 88, 97-114. Recuperado de <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidosdownloadatt.action?id=299824229>.
- Buelga, S., Cava M. J. & Musitu, J. (2010). Ciberbullying: victimización entre adolescentes a través de teléfono móvil e Internet. *Psicothema*, 9, 784-789. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3802.pdf>
- Calmaestra, J., Ortega, R. & Mora-Merchán, J.A. (2008). Las TIC y la convivencia. Un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. *Investigación en la escuela*, 64, 93-103.
- Cowie, H (2013). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. *Convives: Acoso entre iguales, ciberacoso*, 3, 16-24.

- Del Rio, J., Sádaba, C. & Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la Amistad al ciberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115-130. Injuve, Madrid. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-09.pdf>
- Estévez, E., Jiménez, T. & Moreno, D. (2010) Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: ¿Quién va a defenderme? *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186. Recuperado de: <http://www.ejep.es/index.php/journal/article/view/58/pdf>
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula abierta*, 38(1), 47-58.
- Finkelhor, D., Mitchell, K.J. & Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. Alexandria, VA: National center for mis-sing and exploited children.
- Garaigordobil, M. & Aliri, J. (2013) Ciberacoso (“Ciberbullying”) en el País Vasco: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 21(3), 461-474
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. & Casado M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en Internet: los menores españoles en el contexto europeo*. EU Kids Online. Universidad del País Vasco: Pantallas amigas.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. & Casado, M. A. (2012). Los menores en internet. Usos y seguridad desde una perspectiva europea. *Quaderns del CAC*, 38, XV(1), 37-44
- Goffman, E. (1979). *Relaciones en público. Microestudios del orden público*. Madrid: Alianza Universidad.
- Hernández, M.A. & Solano. I.M. (2007). Ciberbullying: un problema de acoso escolar. *RIED*, 10(1), 17-36. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/141650.pdf>
- INE (2009, 4 de abril). *Día mundial de las comunicaciones y sociedad de la información*. Recuperado de <http://www.ine.es/revistas/cifraine/0409.pdf>.
- INE (2011, 5 de octubre). Notas de prensa. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np678.pdf>.
- INE (2013, 25 de octubre). Notas de prensa. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np803.pdf>.

- INTECO (2009). *Estudio sobre hábitos de seguridad en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*. Madrid: Observatorio de la Seguridad de la Información.
- INTECO (2011). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles*. Madrid: Observatorio de la Seguridad de la Información.
- Katz, J. E. (2006). *Magic in the air: Mobile communication and the transformation of social life*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Li, Q. (2007). New bottlebutoldwine: A research of cyberbullying in schools Computers. *Human Behavior*, 23 (4), 1771-1791. doi: [10.1177/0143034306064547](https://doi.org/10.1177/0143034306064547)
- López-Hernández, L. (2013). Las manifestaciones del acoso escolar ¿Cómo acosan los alumnos y alumnas? *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 2-13.
- Manson, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the School*, 45(4), 323-348. doi: [10.1002/pits.20301](https://doi.org/10.1002/pits.20301)
- Manson, T. J. (2008). *How to teach children at-risk of educational failure: Coping with poverty, bullying, disease, crime and ethnicity*. Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press.
- Mora-Merchán, J., Ortega, R., Calmaestra, J. & Smith, P.K (2010). Uso violento de la tecnología: el ciberbullying, en R Ortega (Coord.), *agresividad injustificada, bullying y acoso escolar* (pp. 81-101). Madrid: Alianza.
- Oliveros, M., Amemiya, I., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A. & Rivas, B. (2012). Ciberbullying: Nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima, Perú. *An Fac med*, 73(1), 13-8.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia; Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. Madrid: Secretaría General Técnica (CIDE).
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.

- Rubio Gil, Á. (2010). Juventud y nuevos medios de comunicación. *Revista de Estudios de Juventud* no 88. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Instituto de la Juventud
- Sabater, C. (2014). La vida privada en la sociedad digital. La exposición pública de los jóvenes en internet. *Aposta revista de ciencias sociales* 61, 1-32. Recuperado de: <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/csabater.pdf>
- Salmerón M., Campillo F. & Casas, J. (2012) Acoso a través de Internet. *Pediatría Integral*, 17(7), 529-533.
- Shils, E. (1966). Privacy: its constitution and vicissitudes. *Law and Contemporary Problems* Number 31, 281-305.
- Simone, R. (2000). *La Tercera Fase: formas de saber qué estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.
- Slonge, P. & Smith, R. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying, *Scandinavian journal of psychology*, 49, 147-154. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Torregrosa, M.C., Inglés, C.J., García-Fernández, M.J., Ruiz-Esteban, C., López-García K.S. & Zhou, X. (2010). Diferencias en conducta agresiva entre adolescentes españoles, chinos y mexicanos. *European journal of education and psychology*, 3 (2), 167-176.
- Westin, A. F. (1967). *Privacy and freedom*. New York: Atheneum.
- Westin, A. F. (2004). *Consumer, Privacy and Survey Research*. 2003. Retrieved Aug 17, 2004.
- Willard, N. (2004). An Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats. Recuperado de <http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf>.

Carmen Sabater Fernández is Professor at the University of La Rioja (España)

Lara López-Hernández is Professor at the Catholic University of Murcia (Spain)

Contact Address: Direct correspondence to Carmen Sabater Fernández at Edificio de Filologías, C/ San José de Calasanz, s/n, 26004 Logroño. E-mail: carmen.sabater@unirioja.es

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Biopolíticas Neoliberales de Acción Socioeducativa. Cómo los Profesionales de la Intervención Social Educativa se Convierten en Garantes de una Nueva Realidad: La Periferia Social

Jaume Bellera¹

1) Universidad de Girona, Spain

Date of publication: February 25th, 2015

Edition period: February 2015-June 2015

To cite this article: Bellera, J. (2015). Biopolíticas Neoliberales de Acción Socioeducativa. Cómo los Profesionales de la Intervención Social Educativa se Convierten en Garantes de una Nueva Realidad: La Periferia Social. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 26-48. doi: [10.4471/rise.2015.02](https://doi.org/10.4471/rise.2015.02)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2015.02>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY)

Neoliberal Biopolitics of Educational Social Action. How Professionals of Educational Social Intervention Become Guarantors of a New Reality: The Social Periphery

Jaume Bellera
Universidad de Girona

(Received: 27 October 2014; Accepted: 15 January 2015; Published: 25 February 2015)

Abstract

Social pedagogy has no clear direction. Many proposals for intervention emerge daily. However, despite efforts to improve research in this field and expand their professional group, it appears that more and more people require social and educational services. This paradox shows that the educational social intervention being done these days is not effective. In addition, it feeds the suspicion that these professionals will become, but despite them, guarantors of this new social reality: the social periphery.

Keywords: biopolitics, social pedagogy, exclusion, social policies, neoliberalism.

Biopolíticas Neoliberales de Acción Socioeducativa. Cómo los Profesionales de la Intervención Social Educativa se Convierten en Garantes de una Nueva Realidad: La Periferia Social

Jaume Bellera

Universidad de Girona

(Recibido: 27 Octubre 2014; Aceptado: 15 Enero 2015; Publicado: 25 Febrero 2015)

Resumen

La pedagogía social no tiene un rumbo claro. Son muchas las propuestas de intervención que van surgiendo a diario. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por mejorar los estudios en este campo y ampliar el colectivo de sus profesionales, resulta que cada vez son más las personas que requieren de servicios socioeducativos. Esta paradoja pone en evidencia que la intervención que actualmente se lleva a cabo no es efectiva. Además, alimenta la sospecha de que estos profesionales acaban convirtiéndose, muy a su pesar, en garantes de esta nueva realidad social: la periferia social.

Palabras clave: biopolítica, pedagogía social, exclusión, políticas sociales, neoliberalismo.

No está claro hacia dónde avanza nuestra sociedad llamada del bienestar, de modo que tampoco está nada claro hacia dónde se dirige la pedagogía social. Y aún menos hacia dónde debe ir, puesto que son muchas las propuestas ante numerosas aplicaciones que van surgiendo a diario. Sin embargo, y he ahí el gran dilema, a pesar de los esfuerzos por mejorar los estudios en este campo y ampliar el colectivo de sus profesionales, resulta que cada vez son más las personas que requieren de servicios socioeducativos. Sólo hace falta ojear en los periódicos o echar un vistazo a las estadísticas o a los últimos estudios de referencia.¹ Esta paradoja lleva a una triste evidencia: la intervención socioeducativa que se está realizando en estos tiempos no es para nada efectiva. Y también conduce a una sospecha aún más triste: los profesionales de esa intervención acaban convirtiéndose, muy a su pesar, en garantes de esta nueva realidad social, una periferia social que aumenta, se expande y se intensifica sin cesar.

Biopolíticas Diseñadas a la Luz del Neoliberalismo

Es obvio que actualmente se diseñan y se elaboran una cantidad ingente de programas de intervención social y educativa. Ayuntamientos, consorcios o agrupaciones corporativas, ministerios y consejerías, y otras entidades públicas o privadas ejercen esta expansión programática, al lado de las numerosas fundaciones y asociaciones que se ocupan del sector, trabajando en las «complejas fronteras de la inclusión / exclusión» (Núñez, 2007, p. 2). Es una tarea voluntariosa y sacrificada, y en ocasiones realizada por técnicos cualificados. Pero también es cierto que responde a estrategias biopolíticas, es decir, a propuestas políticas, la mayoría diseñadas a la luz del neoliberalismo, cuyo objetivo es, al mismo tiempo, gestionar todo aquello que forma parte de la vida de los individuos y asegurar su obediencia a partir de «mecanismos disciplinarios».

Estas «políticas de la vida», que ejercen su biopoder sobre el continuum biológico de la población, tomaron gran interés a partir de los estudios realizados por Michel Foucault en el último cuarto del siglo pasado.² Sin embargo, para este cometido es fundamental centrarse en la evolución del mismo concepto de biopolítica, en dos sentidos: por un lado, en la vinculación que Foucault hizo finalmente de este concepto con el de Estado

gubernamental, detallando que su objetivo ya no era el territorio, como antaño, sino la población, utilizando un saber económico para controlar la sociedad por dispositivos de seguridad (Foucault, 2010). Y por otro lado, en las interpretaciones y derivaciones que a partir de esta relación han recogido autores proclives como Giorgio Agamben o Roberto Esposito, y que Edgardo Castro explica con mucho acierto al concluir que «según Esposito, existen en Foucault dos modelos interpretativos de la biopolítica. En uno de ellos, la biopolítica es una articulación interna de la soberanía; en el otro, la soberanía es sólo una máscara formal de la biopolítica» (Castro, 2007, p. 16). Queda claro, pues, que la vida ha entrado de lleno en el juego de la política como un elemento estratégico en las relaciones de poder. Es más, ya sea como modo efectivo de articular los procesos soberanistas o como simple disfraz, la biopolítica no deja de ser una «implicación cada vez más intensa y directa entre las dinámicas políticas y la vida humana entendida en su dimensión específicamente biológica» (Esposito, 2006). En este sentido, y ya lo destacaba Foucault, todo lo que concierne al individuo con su relación con la vida queda sometido al influjo de «mecanismos de disciplina» y «dispositivos de seguridad» que se producen en la gubernamentalidad biopolítica. Todo ello se ve atrapado en el tránsito político que va del sistema liberal al neoliberal, en esa especie de mutación que parece haber sufrido al pasar de una racionalidad de estado a una razón de mercado (López Álvarez, 2010), una razón que entiende que la vida forma parte del capital, que la vida es una moneda de especulación e intercambio mercantil, una muy buena moneda en algunos aspectos, de cotización muy alta en el mercado global. No es casualidad, pues, que a la luz del neoliberalismo el bíos quede sometido a una interpretación sumamente económica, atrapado en algo así como un mecanismo puro y anónimo llamado mercado (Bourdieu, 1998), un dispositivo automático de regulación que, en nombre de su libertad, ha dado la espalda a la democracia y ha legitimado su dictadura (García de la Huerta, 2009).

Cabe destacar en todo este embrollo dos aspectos fundamentales para el estudio de las políticas socioeducativas, que podrían ser como dos caras de la misma moneda neoliberal: por un lado la relevancia casi desmesurada que se le ha dado al desarrollo de las tecnociencias,³ y por otro, el declive incesante de la cantidad y la calidad de contenidos del discurso político socioeducativo. Parece como si las tecnociencias y el progreso tecnológico

tuvieran un efecto directo y adverso en el desarrollo de la política. Quizá no sea éste ni el momento ni el lugar para adentrarse en esta relación, aunque sí toca observar que revierte de forma inevitable hacia la concepción y el desarrollo de las políticas sociales y educativas que se están llevando a cabo últimamente en nuestro país. Y es precisamente desde esta óptica que se puede detectar ese momento regresivo al que nos está llevando esta situación. Una situación a la que podríamos definir como «neo-liberal en su economía y neo-conservadora en su modelo político» (Sirvent, 1998); y un momento de «destrucción metódica de los colectivos, en que el programa neoliberal tiende a favorecer globalmente el desfase entre las economías y las realidades sociales» (Bourdieu, 1998).

Con el auge de las tecnociencias la empresa ha hecho mella en la médula de la intervención socioeducativa, no sólo condicionando sus acciones, sino también definiendo sus conceptos. Ante esto, el profesional de la acción social educativa no tiene más opción que convertirse en «operador del tecnopoder», en un simple instrumento de despliegue de esas políticas de prevención del conflicto social que resultan tan propicias para el desarrollo libre de los mercados. Por ello, esta intervención no va más allá de la gestión de grupos poblacionales y sus espacios de habitualidad, un ejercicio de control necesario que la lógica empresarial exige (Núñez, 2003).

Con respecto al declive de los contenidos políticos, cabe resaltar la precariedad con que se circunscriben algunas teorías sociales y educativas en ciertas prácticas que se pretenden profesionales. En este sentido, no se pueden obviar los efectos producidos por el neoconservadurismo de estas políticas neoliberales: se promociona el desarrollo individual para romper la acción colectiva, se monopoliza el conocimiento selectivo a base de bombardear a la gente con infinidad de información innecesaria e inútil, y se inhibe la participación pública y la organización colectiva «fomentando la atomización, fragmentación, desmovilización, apatía participativa, el escepticismo en lo político y el individualismo también en los ámbitos profesionales y universitarios» (Sirvent, 1998, p. 203).

Ante este panorama que nos dibuja el modelo neoliberal, no es demasiado atrevido afirmar que su efecto directo es la exclusión⁴ social (Núñez, 2007), una exclusión que, lejos de mostrarse puntualmente y como estatus esporádico, se erige hoy como una especie de proceso de anti-desarrollo que viven miles de personas, una pérdida constante de

oportunidades en un camino que les lleva a la oscuridad social, un castigo por ostracismo que les arroja a un inevitable vagar por la periferia social como un alma en pena. Y ya no se trata de casos excepcionales o extremos, ni de una situación estanca y estable. A propósito de las políticas preventivas, la exclusión parece haber cruzado dos fronteras de las que difícilmente se puede regresar: la frontera de su dimensión o ámbito, por lo que es fácil imaginar ya no individuos aislados en situación de exclusión social sino familias, clanes, grupos o colectivos enteros; y la frontera de su trascendencia o alcance, puesto que hoy somos testigos de una realidad altamente volátil, muy cambiante y llena de incertidumbres donde la magnitud de la exclusión social parece no tener ni límites ni piedad.

Que la exclusión ya no sea ni una cuestión individual, de algunos desconocidos, ni un hecho que atañe a unos pocos, a la otra gente, debería hacernos reflexionar profundamente. En algo nos estamos equivocando cuando, muy a pesar de los esfuerzos y la dedicación, seguimos empeñados en una construcción social que hace cada vez más creciente el volumen de población en situación precaria. Esto no tiene nada que ver con las grandes propuestas de ahondar en la problemática social desde una visión colectiva, ni con las políticas de reinserción, ni con los movimientos de desarrollo y cooperación, ni siquiera con el reconocimiento de ese carácter social que impregna toda acción humana (Durkheim, 1997). Todo esto no son más que bonitas palabras, y quizás buenas intenciones, incapaces de hacer frente a esta cruda realidad. En todo caso, esto tiene que ver con la «reactivación de viejas teorías económicas ya desgastadas [...] y la instauración de relaciones estrictamente mercantiles en la sociedad» (Foucault, 2008, p. 155). Tiene que ver con este gran momento histórico que estamos viviendo, en el que «la gubernamentalidad neoliberal reduce la libertad política a la libertad económica y sustituye al ciudadano por el animal labrador/consumidor» (García de la Huerta, 2009, p. 155), y cada cual ya sabrá cómo se las apaña con su trabajo y su dinero. Esto tiene que ver, y mucho, con el impacto de las políticas de ajuste, con los recortes en servicios y derechos, y con la violencia estructural del mercado laboral. En una palabra, esto es así porque las razones económicas vienen dando explicación de todo cuanto acaece en la vida de las personas, porque estas mismas razones con su carácter total y totalizador han convertido el mercado en el nuevo poder soberano, un mecanismo autoritario que disfraza la miseria con ganancias bursátiles y

empeña de normalidad la pobreza de protección, de participación y de entendimiento (Sirvent, 1998) que se está dando en la mayor parte de contextos sociales contemporáneos. Hoy uno es pobre, pero sigue empeñado en consumir.

¿Cómo es Posible que No se Inicie una Revuelta?

Es necesario anunciar en voz alta que esta situación de anti-desarrollo no es coyuntural del lugar ni del momento. ¡Ni mucho menos! Es cierto que la expansión global de los mercados y la crisis económica actual han agudizado los efectos; pero la exclusión social de que hablamos, la que está enviando a infinidad de personas a la periferia social, alejándolas de los circuitos de vida hasta ahora normales, es un problema estructural del sistema. Y es curioso observar que, al final, los desahuciados del sistema, los marginados de la normalidad, los expulsados de la exclusividad mercantil son cada vez más, son una gran parte de la población, son la multitud. Entonces salta inevitablemente una pregunta: ¿cómo es posible que no se inicie una revuelta ante tan decepcionante y, a la vez, esperpéntico escenario? Probablemente haya varias razones que expliquen por qué, a pesar de ello, el orden social no se hunde en el caos. Y aunque Bourdieu ya apuntaba a la existencia de ciertas estructuras tradicionales del orden que siguen actuando a pesar de su anacronismo y decadencia, no se puede obviar el hecho de que tal vez, sólo tal vez, la pregunta ya no sea pertinente puesto que presupone una reacción social, una revuelta, que también está siendo dismantelada pieza a pieza y anulada definitivamente. Y sólo tal vez, porque también hay que tener en cuenta «todo el trabajo de todos los niveles de trabajadores sociales, y también todas las solidaridades sociales, familiares y muchas más» (Bourdieu, 1998) que están colaborando en el mantenimiento de la situación, lo que vendría a suponer de entrada un ápice de esperanza ante tan fatídico futuro.

Sin embargo, que se mantenga esta situación no deja de ser el resultado deseado de los mecanismos de control y de las estrategias de seguridad. Y entre todos ellos cabría destacar uno: la institucionalización de todo cuanto nos incumbe,⁵ la acción de reconvertir todos los elementos de la realidad vital en parcelas secundarias fragmentadas de la gran institución neoliberal. Se trata de un proceso global de estructuración, ordenamiento y

jerarquización de todo lo que se desarrolla en relación al ser humano, que nada tiene que ver con el sentido más ingenuo de pertenecer a una institución y actuar bajo el paraguas de su significación. Ese proceso de institucionalización, que en pleno siglo de las redes sociales y del trabajo interdisciplinar sigue dando más valor a los perfiles de jerarquía piramidal, ahonda en la construcción social de manera determinante en, por lo menos, cuatro aspectos: en la propagación de su determinismo, en la difusión de su corporativismo, en el control sobre la intervención social y en el dominio de todo el espacio.

En cuanto al primer aspecto, el determinismo social, no es difícil percatarse de que últimamente aparecen pocas propuestas que permitan construir comunidad a partir de la elaboración de nuevos diseños en el sentido de pertenencia social, y sí que hay en cambio un bombardeo incesante de estímulos que nos empujan a un estado de inseguridad, a una vulnerabilidad de nuestra vida en todas sus facetas. Todo cuanto se percibía o se requería antiguamente para enraizar un proyecto de vida en la comunidad, lleva hoy a la necesidad de aceptar una disposición permanente a la flexibilidad y a la fragilidad: el empleo, la educación, la sanidad, las pensiones... Está claro que esta determinación ayuda a mantener las estructuras de poder para que la clase dirigente –el reconocido establishment– pueda seguir viviendo a costa de la explotación de los demás que, por otro lado, es de la única manera que sabe vivir.

El corporativismo, el segundo aspecto de esta institucionalización, se puede entender como la campaña de difusión de un pensamiento útil y propicio a las exigencias corporativas de organización y jerarquía, a la estructura unidimensional del sistema que promueve. El efecto institucionalizador de las biopolíticas neoliberales se manifiesta claramente en el deseo de controlar todo cuanto tiene relación con la vida de la gente, todo lo que se sucede y acaece, y se hace bajo estructuras sólidas y estrategias preventivas para evitar cualquier asomo de espontaneidad, cualquier indicio de diversidad y cualquier intento de autodesarrollo. Todas estas manifestaciones de cierta capacidad de reflexión crítica son etiquetadas como intrusismo; eliminarlo permite a la institución neoliberal conservar la preeminencia de sus razones como pensamiento único.

El tercer aspecto que aparece es el del control sobre la intervención social. Muy a pesar de los propósitos fundacionales de estas intervenciones y

del trabajo de la mayor parte de profesionales que las ejercen, las intervenciones sociales y educativas se han convertido en un deseoso instrumento de gestión poblacional, puesto que permiten el acceso a gran cantidad de información personal muy sensible. Ciertamente que existen leyes, organismos, agencias y otros escenarios jurisprudenciales que protegen dicha información y regulan su uso y difusión;⁶ sin embargo, no es necesario llegar a la manipulación evidente de los datos para conseguir un uso interesado de los mismos. Basta con justificar nuevas razones para acceder a ciertos servicios, establecer más requisitos para su ejecución equitativa y potenciar los instrumentos de acceso a los datos requeridos. Por eso mismo, este control se ejerce y se canaliza a través de corporaciones, entidades u organismos que son promovidos o que actúan bajo el cobijo de las grandes empresas, de los poderosos e intocables bancos y de los ambiguos –y a veces dudosos– órganos administrativos. Así, aunque no lo quieran, los primeros se acaban convirtiendo en la extensión de los brazos manipuladores de los segundos.

Y por último, del dominio del espacio en general, y del público en particular, cabe destacar su apropiación indebida, su usurpación a la población por parte de los poderes gobernantes y las instituciones, las fuerzas del orden y el control, las entidades monetarias... Todo ello responde a una estrategia para desubicar el espíritu público y disgregar el agrupamiento colectivo, más allá del permitido, en espacios de control y gestión. Desde el espacio público encarcelado, gobernado, jerarquizado, se lanzan todo tipo de propuestas mercantiles, de consumo, individualizadas e individualizadoras; de este modo se evita que la comunidad acceda libremente a lugares donde puede aglutinarse e idear proyectos colectivos presuntamente perjudiciales para la clase dirigente.

En resumen –y quizás sea lo más triste de esta historia de opresión neoliberal–, los efectos del proceso institucionalizador no sólo son reales, sino que se acaban aceptando generalmente como hechos ordinarios. Que la convivencia se convierta en elemento de consumo o que la desaparición del sentido comunitario se perciba como algo natural, aunque todo ello suponga un retroceso fundamental en las aspiraciones sociales, se sigue vendiendo como algo que es muy normal que suceda así (Orteu, 2013). Se sigue vendiendo por quien hace negocio con ello, pero se sigue comprando por todo aquel que hace honor a su calidad de homo consumis. Las

convenciones sociales y los acuerdos colectivos han desaparecido, se están esfumando. En su lugar, normas, leyes y prescripciones van marcando la ruta a seguir, cada vez más y con más restricciones. Son las indicaciones hacia una sociedad desnaturalizada sin sentido ni actitud, son el manual de ayuda para individuos que desconocen las entrañas oscuras y encriptadas donde se cuece todo, donde se decide todo, y en donde nadie está invitado. Con estas instrucciones se consigue mantener la normalidad de una razón económica como lógica gobernante, una normalidad que no deja de acrecentar divisiones y diferencias, y no parece afectarse por ello.

Intervención Socioeducativa que Consolida la Periferia Social

A pesar del panorama que hasta ahora se ha mostrado, hay que acercarse algo más a la intervención socioeducativa para llegar a entender más a fondo la cuestión social. Parece ser que la perversidad del sistema provoca una especie de efecto rebote en la intervención institucionalizada, y es que cuanto más se actúa socialmente, cuanto más se intenta minimizar o detener el crecimiento de ese anti-desarrollo social, más se amplía la necesidad del servicio social. A esta paradoja responderían, por lo menos, los siguientes cuatro motivos: el modo reproductivo en que se interviene, la vocación intervencionista del agente que interviene, el pensamiento generalizado de normalidad y el comportamiento individual mecanizado.

El primer motivo por el cual no se reducen las necesidades sociales por mucho que se intervenga, sino que no paran de aumentar, es porque se actúa en modo reproductivo, es decir, porque en todas partes se reproducen las mismas prácticas profesionales protocolarias inspiradas por las líneas estratégicas de las instituciones. En todos los lugares se reproduce lo mismo, con independencia del contexto en el cual se actúa o el colectivo al que se dirige. Son prácticas programadas y diseñadas fuera de la misma realidad, desde la perspectiva foránea, una perspectiva impregnada más de compasión pietista que de pasión vocacional, más preocupada por el tecnicismo de su acción que por sus efectos balsámicos y reparadores. En el fondo, se trata de prácticas pensadas desde el estatus superior de normalidad y dirigidas a las necesidades creadas desde ese mismo estatus.

En segundo lugar, porque hay una excesiva vocación intervencionista derivada de las actuales políticas de prevención (Núñez, 2007). La mayoría

de las intervenciones son primordialmente instrumentales, técnicas que buscan o acaban convirtiéndose en simple gestión de la población a la cual se dirigen con el fin de prevenir los conflictos, y acaban dejando de lado cualquier asistencia o acción educativa. El objeto por el que nacieron, la finalidad por la que se gestaron, acaba convertida en algo secundario, lo que convierte esa intervención en un simple e insulso sucedáneo, algo así como un placebo social.

El tercer motivo es el pensamiento de preexistencia de la normalidad que presupone la anormalidad en la diferencia. La diferencia se entiende como anómala, y se acaba gestionando de tal forma que sobreviene un nuevo perfil poblacional. Esto hace que el diferente siga otro recorrido social (Núñez, 2007), el de la exclusión, el de la periferia, el de la necesidad crónica de servicios sociales. Este pensamiento también inspira las intervenciones socioeducativas: cuando se piensa una actuación, en seguida se recorre a los referentes normalizados con tal de aplicarlos a la situación, en lugar de procurar resoluciones en las singularidades de la situación misma. Esto provoca grandes contradicciones en el umbral del significado de toda intervención social educativa, como la de llegar a convertirse en un mero instrumento normalizador de una situación hartamente reconocida como desechable y denunciabile. De hecho, no parece que se creen nuevas políticas para solucionar situaciones de precariedad que se están perpetuando en el tiempo, cosa que parecería lógica vistos los resultados de las actuales, sino que lo que prima es hacer políticas para normalizar situaciones que no son normales, en la línea del modelo neoliberal, y lo peor de todo es que las mismas intervenciones sociales están contribuyendo a ello.

En cuarto y último lugar está el hecho de que se ha mecanizado y codificado el comportamiento individual a partir de los parámetros del poder como subjetivador (Foucault, 1984).⁷ El sujeto individualizado cada vez se generaliza más para semejarse, para uniformarse, para seguir el mismo código de conducta admitido o destacado como lo deseable. En este contexto el otro, el que no alcanza lo deseable en su conducta, queda definido como inferior, como el que está fuera de la realidad, el que no forma parte de la vida real, el que es un extraño que ocupa un submundo que ni siquiera se quiere pensar. Estos códigos de conducta condicionan la actuación de los agentes socioeducativos pero, a la vez, son reflejo de un código inexistente en el submundo, o existente de forma precaria, y se convierte en espejo, lo

que se desea como símbolo de la vida normalizada.

A la luz de esta realidad –o quizás sería mejor decir a la sombra– se gesta lenta pero imparablemente una nueva epidemia social a la que se le podría llamar periferia.⁸ La periferia hace referencia al espacio físico que se forma alrededor del centro, al suburbio o extrarradio de la ciudad, a la línea que envuelve dicho centro. En este sentido, la nueva periferia social es una manera de concebir lo social, una forma de entender no un espacio físico de exclusión, sino más bien un estado de vulnerabilidad, un ser de otro modo que no es normal. La periferia social es la ubicación de la pobreza, es la tipificación de los recorridos sociales excluidos, es el estado en el que sobreviven los residuos humanos generados por el sistema productivo (Bordas, 2008).

La periferia se define en relación al centro, es un no centro, es decir, no es en sí sino que, lo que es, lo es en relación con otro, en este caso con el centro. Ni siquiera es un lugar, tan sólo es un contorno, un límite, un simple margen, una silueta. En este sentido la periferia social responde a las características de un nuevo habitante: el ser periférico, ese individuo convertido en la sombra de lo que un día fue, en la silueta del lugar que un día ocupó, en el reflejo apagado del ser centro que una vez consiguió. El ser periférico era una persona corriente que un día, sin darse cuenta, se vio desplazado del centro, apeado del tren en una estación llamada exclusión, cargado con unas maletas que se hacían llamar pobreza. El ser periférico es una víctima de las múltiples pobreza (Sirvent, 1998) que corresponden a múltiples elementos de desarrollo personal y social, como pueden ser las habilidades comunicativas e instrumentales, las posibilidades de acceder a escenarios óptimos de ubicación comunitaria o la capacidad de permanecer y perseverar en un itinerario vital de reconocimiento social, y que reclaman diversas acciones socioeducativas. El ser periférico⁹ es un sujeto con grandes déficits variables y múltiples, un multi-deficitario abrumado y desorientado que se siente desplazado, incapaz de reaccionar y retomar la ruta, y que, además, genera déficit a la sociedad consumiendo recursos públicos sin parar. Quizás esto último sea lo que preocupa más a las clases dirigentes y a los gobiernos. Es bien cierto que la rapidez e intensidad con que se está extendiendo el problema pone los pelos de punta a más de uno. Sin embargo, no cabe duda que lo más importante es que ello exista, pues pone en evidencia nuestro sentido humanitario por permitirlo y no hacer

nada para solucionarlo.

Y en estos términos, todavía queda añadir algo más a lo dicho hasta ahora en cuanto a los profesionales de la acción social y educativa: que en el desempeño de sus funciones, y aún sin ni siquiera quererlo, se están convirtiendo en garantes de esta nueva realidad a la que llamamos periferia social. Las tareas que se están realizando desde las instituciones o corporaciones socioeducativas, y de las que ellos son instrumentos portadores o ejecutores, no sólo están favoreciendo su consolidación como resultado de la estratificación social permanente sino que, muy lamentablemente, están ayudando a su extensión y crecimiento, lo que les convierte indirectamente en cómplices de esta no menos que vergonzosa autodestrucción social. En un nivel muy primario se pueden mencionar, por ejemplo, las conversaciones que se tienen entre colegas de la profesión social, donde se suelen catalogar a colectivos y a individuos a partir de una simple circunstancia o un rasgo diferencial. Me refiero a la facilidad y a la indiferencia con que se habla de delincuentes en relación a las personas internas de una prisión, o de gitanos para referirse a ciertos personajes que viven de un modo determinado o en un barrio concreto. También y a otro nivel, destaca esa sensibilidad pícaro con la que se recomienda a un usuario rechazar cualquier oferta laboral eventual porque ello le supondría perder la prestación económica recibida mensualmente. Además se percibe un descuido generalizado (por llamarlo de un modo aceptable) en la concesión de ayudas económicas sociales, sin tener en cuenta muchas veces los requisitos que se deben cumplir, y de las que no hay casi ni rastro de un seguimiento ordenado y meticoloso tal como prescriben los protocolos. Finalmente mencionar aquellos servicios que nacieron de urgencia y fueron creados como parachoques momentáneos, y que se han transformado en recursos permanentes y totalmente consolidados (e incluso se han sofisticado, como los bancos de alimentos, ahora ya supermercados para personas con pocos recursos económicos).

A la par con lo dicho hasta ahora se puede intuir una posible razón: la profesión social y educativa no está preparada para abordar la problemática social actual en toda su dimensión. Ya sea por el déficit en los programas formativos o en los currículos académicos, ya sea por el error en el enfoque de las propuestas de intervención, ya sea por el desacierto en el alcance de éstas o ya sea por el desencaje con la realidad: lo cierto es que la acción

social educativa que se está realizando no parece atajar el problema de esta periferia creciente.

Por todo ello, deberían pensarse nuevas formas de entender y articular la intervención social educativa de modo que abarcaran la cuestión en toda su dimensión, empezando por evitar el desarrollo de fenómenos tan lamentables como el periférico. Tal vez no sea en sí un elemento trascendente, por lo menos en sentido filosófico, pero sí que lo es en sentido pedagógico y social y, sobre todo, en sentido ético-político. Porque el progreso de las personas sobre el que se asientan la mayor parte de acciones futuras y futuras se elabora en el imaginario individual y colectivo. Se da cuando hay posibilidad de proyectarse en la construcción colectiva y en la subjetivación individual. Se alcanza en la capacidad de discernir las opciones de itinerarios de aprendizaje, en la disposición de escenarios factibles de desarrollo. Y se halla en la autoconcepción de uno mismo, en el sentido único de identidad que cada cual se hace a partir de la autopercepción y la heteropercepción, porque «la identidad siempre tiene que ver con ser miembro de una colectividad, pero no de una colectividad cualquiera, sino de una comunidad que es, de algún modo, única» (Touraine, 2006, p. 79). De lo que se trata, pues, es de evitar por todos los medios que nadie se reconozca en una comunidad única por el hecho de ser periférico y asemejarse a un grupo que anda ataviado con incontables capas de vulnerabilidad.¹⁰

Alternativas: Repensar el Sentido de lo Social

Desde esta perspectiva parecería de una cierta lógica que se empezara por repensar y reinterpretar el sentido que le damos a lo social. Y un buen primer paso sería el poner por delante de cualquier propuesta de acción, ya fuera política, pedagógica o ética, este escenario que se acaba de dibujar, es decir, tener suma consideración a la importancia determinante que tiene este *habitus*¹¹ en el desarrollo vital de toda persona. No se puede obviar el hecho de que los individuos construyen su identidad precisamente en la interacción social, y es exactamente en este espacio/momento en donde se manifiestan sus *habitus* como proceso de redefinición de su identidad. Pero aún hay más, porque el repensar lo social en estos términos tiene sus derivas específicas en cualquier propuesta de acción social educativa. De entre todas ellas, se podrían destacar las siguientes:

a) Reinterpretar lo social lleva ineludiblemente a una nueva visión del hecho social y de la sociedad en su conjunto. Del hecho social, en primer lugar, porque representa «modos de actuar, de pensar y de sentir, exteriores al individuo, dotados de un poder de coacción en virtud del cual se imponen sobre él» (Durkheim, 1997, pp. 40-41). Por ello habría que ajustar o, mejor dicho, ampliar las actuaciones más allá de las esferas propiamente individuales, explorando a fondo el terreno de las concepciones, las percepciones y las acciones colectivas de la comunidad a la cual se pretende dirigir la acción social educativa. Y en segundo lugar de la sociedad en su conjunto, puesto que si la aceptamos como protagonista de este actuar, pensar y sentir quizás habría que cuestionarse cuál es en verdad el sentido de las relaciones humanas. Vista la realidad actual, parecería necesario apostar por un significado mucho más esencial y profundo que el que parece inspirarla hoy en día. Ello nos llevaría inevitablemente a la designación de nuevos indicadores de ejecución y calidad de las acciones socioeducativas que no fueran secuestrados por la lógica mercantil de producción y rendimiento. Pero la pregunta sobre las relaciones humanas también abriría un amplio debate sobre el significado sustancial de sociedad y las repercusiones que conlleva en el diseño y la ejecución de estas intervenciones socioeducativas.¹² En este sentido, no cabe duda que la configuración apriorística de usuario/paciente/cliente/receptor determina la tipología del servicio que se distribuye y el modo de distribuirlo, al igual que condiciona enormemente las percepciones más subjetivas del profesional al cargo y su posterior actuación.

b) El cambio de perspectiva sobre lo social repercutiría positivamente sobre el escenario donde se desarrolla, permitiendo grandes trazos de creatividad en el dibujo de sus principales paisajes, como son el espacio público, su identidad y la representación social. En cuanto al espacio, vale la pena recordar que se detecta un crecimiento y una tendencia generalizada a la construcción de espacios individuales, individualizados o individualizantes en detrimento de la construcción del espacio público. Si ya era difícil consolidar ciertas dinámicas en lo que vienen llamándose ahora espacios y momentos líquidos, más lo será a partir de la privatización de ese espacio público para fines lucrativos que acaba por perder definitivamente su significación como territorio local de transformación social (Bauman, 2005). Tal vez cabría preguntarse qué es el espacio público, porque todo hace

pensar que se ha perdido su sentido más democrático. Tal como aporta Joan Subirats (2012), el espacio público no debería ser privatizado ni concebido como espacio institucional, sino más bien entendido como espacio abierto de participación ciudadana, un lugar de encuentro del debate público en el que poder recoger respuestas colectivas a los problemas comunes. Así pues, es el espacio de manifestación de la diferencia y la pluralidad, el espacio de interacción comunitaria, el espacio dialógico de la realidad social. Es el lugar originario de construcción participada: se construye el diálogo, se construye la identidad colectiva, se construye el conocimiento. También es el lugar donde se dibuja simbólicamente el horizonte de futuro, el sitio en donde se inscribe la representación social de cada ciudadano. Todo esto es el espacio público, aunque no seamos del todo conscientes de ello. Sin embargo, las políticas neoliberales actuales pretenden hacer de este espacio un lugar de ganancias, donde lo social se perciba desde la óptica de la rentabilidad económica y de los valores del mercado, y donde el conocimiento se transforme en una simple mercadería. Es, sin duda, una obsesión por rentabilizar todo espacio y momento. Lo mismo pasa con la acción socioeducativa, en el sentido de economización de la humanidad o humanización de la economía, o lo que sería aún peor, economizar la vulnerabilidad o vulnerabilizar la economía. De esta manera, y vinculado al capitalismo como elemento consubstancial y funcional, la biopolítica hace de la intervención socioeducativa otra herramienta de establecimiento de una nueva disciplina de la vida, de los espacios y los tiempos, de los momentos sociales, que acaba siendo mercantilizada, como todo, con el discurso y la práctica del desarrollo basado en el mercado global.

c) Una nueva mirada sobre lo social también nos acercaría a la responsabilidad política en la intervención socioeducativa. Responsabilidad política en el sentido de cívica, de promoción de la participación en la transformación social. Lo social debe configurar un espacio/momento de respuesta colectiva porque, con independencia de la responsabilidad que tienen los organismos y las instituciones en lo público, cada individuo como ciudadano también tiene su responsabilidad al respecto. De forma personal y como individuo cofundador de la comunidad, cada ciudadano debe dar respuesta al compromiso de civilidad adquirido. Ya no vale pensar que corresponde únicamente a las instituciones y a los organismos públicos hacerse cargo de todo lo público, que por eso se pagan impuestos. Ésta es

una actitud de despreocupación que poco o nada beneficia al desarrollo de la comunidad. El pago de impuestos legitima para exigir un buen uso de los recursos obtenidos, pero nada tiene que ver con dar la espalda a ese escenario común de todos y cada uno de los seres humanos que se convierten en protagonistas de las historias que se representan en él y, ni mucho menos, lo justifica. Sólo entendiendo que el compromiso de cada uno en el ámbito civil implica también una responsabilidad en lo que se considera público, se podrá avanzar en esta nueva concepción de lo social y, por tanto, en el proceso de transformación.

d) Por último, pero no menos importante, cabe señalar que este cambio de rumbo en la concepción de lo social añadiría un desafío en el desarrollo de competencias sociales, especialmente en la tarea de capacitar tanto a los individuos como a todo el conjunto de la comunidad. Poco tiene de nuevo este reto, a excepción quizá del nombre con el que se ha puesto de moda en este primer decenio del siglo XXI. Se trata del empoderamiento, una propuesta ya presente en la educación popular de Freire y en los enfoques participativos de la segunda mitad del siglo XX. Empoderar o capacitar a los individuos y a los colectivos acarrea la gran tarea de desarrollar «la capacidad de leer la realidad, decir la propia palabra y escribir la historia de la liberación personal y comunitaria», tal como decía Paulo Freire (1988). Capacitar es liquidar la exclusión, reduciendo la vulnerabilidad a un simple rasgo anecdótico, y facilitar herramientas y estrategias para que cada cual llegue a ser protagonista de su propia historia y de la historia de su comunidad. Capacitar es conceder poder a aquellos más desfavorecidos para que mejoren sus condiciones de vida, y que lo hagan con recursos que favorezcan su autogestión e incrementen sus capacidades. Y para ello hacen falta espacios y momentos en los que los grupos sociales puedan manifestar sus inquietudes y sus necesidades, debatir propuestas y dilemas, colaborar en la construcción de sus futuros y participar en la toma de decisiones. Si en algo cabe aquí la acción social educativa es en el papel mediador que realiza el acompañante a lo largo del camino. De hecho, lo más importante está en el recorrido, en el andar, en el puente que une a cada uno con sus metas, en el lazo que anuda la voz comunitaria con las políticas sociales.

Afortunadamente ya existen algunas acciones que van en esta línea. Por ejemplo en el centro penitenciario de Lledoners, cerca de Barcelona. En uno de sus módulos se realizan asambleas entre las personas internas para

gestionar los problemas que surgen en el día a día, o para tomar decisiones, algunas de las cuales pueden incluso vincular a la dirección del centro. De este modo se fomenta el civismo y el respeto, y se crea un entorno más positivo, pacífico y alejado de la delincuencia. Además, las personas internas adquieren habilidades comunicativas y se potencia el diálogo como medio para la resolución de conflictos. Y lo más importante, se ofrecen recursos distintos a la violencia, el más fácil y recurrente hasta ahora, que pueden poner en práctica ellos mismos porque se han capacitado para ello.

También hay otras iniciativas que aportan un nuevo sentido a lo social: la masovería urbana, por ejemplo. Es una fórmula alternativa que consiste en que el propietario cede su vivienda en desuso a cambio del mantenimiento y la mejora de la finca. De este modo se favorece el acceso a la vivienda a aquellas familias en situaciones vulnerables. O los talleres de formación y divulgación de información en relación a la pobreza energética, para promover el uso sostenible de la energía y evitar las problemáticas asociadas.

Desde la óptica del profesional de la intervención socioeducativa, éste podría ser un buen principio para la gran tarea de repensar y reinterpretar el sentido que se le da a lo social. Y aun así, todavía se podrían emplear esfuerzos ingentes para cambiar los efectos de la acción social educativa sin obtener resultados significativamente relevantes. Porque la cuestión no es simplemente profesional.

Es necesario abordarla globalmente, desde su estructura, desde su base. No es suficiente con cambiar el hilo de los circuitos y ponerlos más gruesos para que aguanten más intensidad y fuerza; esto es un remiendo que se lleva haciendo demasiado tiempo. Es momento de cambiar a fondo. La periferia social es una realidad hoy en día, aunque no haya censo que lo regule. Compuesta por una población flotante, más o menos variable, y en continuo crecimiento. Fruto de una expansión y un progreso cuya posible detención nadie se atreve a pronosticar. Éste es el panorama de hoy, quedarse de brazos cruzados no es una opción.

Notas

¹ En referencia a esta cuestión se pueden consultar, entre otros, el *VIII informe del Observatorio de la Realidad Social 2013* elaborado por Cáritas, el análisis de los datos del Eurostat realizado por el Instituto de Estudios Económicos, los estudios estadísticos realizados por el Instituto Nacional de Estadística o el informe de Intermón Oxfam *Crisis, desigualdad y pobreza*.

² Aunque anteriormente Foucault ya había introducido el concepto de biopolítica, en este caso nos referimos fundamentalmente a los cursos que realizó en el Collège de France en 1977-1978 (Foucault, 2006) y en 1978-1979 (Foucault, 2008), en los cuales trató específicamente los conceptos de biopolítica y neoliberalismo.

³ Sobre el crecimiento de las tecnociencias, cabe destacar ya desde mediados del siglo XX la trilogía inseparable ciencia-tecnología-empresa. En cuanto a sus efectos sobre la acción social educativa, son muy esclarecedoras las palabras de Violeta Núñez: «El campo de las ciencias sociales tiende a configurarse como espacio, no tanto de legitimación (ello ya no es visto como necesario) sino de facilitador de los instrumentos para el ejercicio capilarizado del control biopolítico de las poblaciones» (Núñez, 2003).

⁴ Desde la perspectiva de las intervenciones socioeducativas, muchas de ellas diseñadas y ejecutadas desde la idea de la «prevención», el término *exclusión* adopta hoy en día un significado mucho más amplio. Tal como dice Violeta Núñez (2007), «podemos entender la exclusión como una construcción social que recubre tres conjuntos de prácticas: la eliminación del diferente, el encierro y/o la deportación, y el dotar a ciertas poblaciones de un estatus especial, que les permite coexistir en la comunidad pero que les priva de ciertos derechos de participación, en actividades sociales, culturales, económicas». En estos términos, ésta es una construcción social fruto de las pretensiones que imperan hoy en día de hacer mercado con la política, con la educación, con la sexualidad o con la cultura.

⁵ En cuanto al significado más amplio de institución e institucionalización, hay que tener en consideración las aportaciones de Régis Debray sobre el sentido de organización (Debray, 1997) y las de Michel Serres (1994), así como la idea de instituciones totales de Erving Goffman (1961) y las calibraciones especiales de Michel Foucault: «Lo que generalmente se llama institución es todo comportamiento más o menos forzado, aprendido; todo lo que en una sociedad funciona como sistema de coacción, sin ser enunciado; en resumen, todo lo social no discursivo» (Foucault, 1984). Una visión generalizada de todo ello se puede encontrar en Bellera (2013).

⁶ En España existe la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD), la Agencia Española de Protección de Datos y autoridades y leyes propias de algunas comunidades autónomas. Todos ellos bajo la figura del Supervisor Europeo de Protección de Datos (SEPD) que se creó en 2001. El SEPD tiene la responsabilidad de garantizar que las instituciones y organismos de la UE respeten el derecho de las personas a la intimidad en el tratamiento de sus datos personales. El texto de referencia a nivel europeo es la Directiva 95/46/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de octubre de 1995, relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, y sus posteriores actos modificativos.

⁷ En sentido foucaultiano, el poder subjetiva formando y cultivando al individuo a través de dos formas: por dispositivos de seguridad, ejercidos por la gubernamentalidad biopolítica que

lo someten a otro mediante el control y la dependencia, y por mecanismos disciplinarios que lo atan a su propia identidad por la consciencia o el conocimiento de sí mismo.

⁸ El sentido original de la palabra griega *periphéreia* responde a la acción de llevar algo o a alguien alrededor de un círculo o circunferencia, es decir, a su contorno.

⁹ Se hace hincapié en el sentido más estricto del concepto en Foucault (2010): un sujeto *sujetado*, atado a unas relaciones de poder, producido por técnicas de sí como discursos, prácticas ascéticas, estrategias políticas, instituciones, el Estado, etcétera. Por tanto, el sujeto está sujetado a una determinada forma de identidad, en su dimensión de reproductor (como *bíos*) y en su dimensión de productor (como creador de conocimiento). Y esa identidad o subjetividad se produce en la articulación de cuatro ejes: en la relación que sostiene con su propio cuerpo, en la relación con sus normas y códigos morales, con lo que sabe de sí mismo y con lo que espera de sí mismo (García Canal, 2005). Sin embargo, si tenemos en cuenta su completa identidad, su interioridad, este sujeto se puede considerar tan sólo como una manera de existencia, un momento de individuación a lo largo de su infinitud de momentos. Por ello, también vale la pena acercarse a Edgar Morin y determinar que «la noción de sujeto está indisolublemente unida a ese acto en el que no sólo se es la propia finalidad de sí mismo, sino que también se es autoconstitutivo de la propia identidad» (Morin, 1974). De este modo podemos contemplar la posibilidad de un proceso autónomo de constitución de la propia realidad, no sólo individual, sino también y sobre todo colectiva, en la construcción y el desarrollo de un yo o sujeto social que, de algún modo, también es partícipe de la construcción colectiva en algún momento de su recorrido social.

¹⁰ La idea de vulnerabilidad en forma de capas (Luna, 2008), de grados o niveles, o incluso de estratos, responde a la necesidad de evitar la categoría o etiqueta de *vulnerable* que lleva inevitablemente a la estigmatización de individuos o colectivos. Además, el concepto adquiere más relevancia en el hecho de que afecta de lleno en el desarrollo de la autonomía personal y moral de la persona y, en consecuencia, en la construcción y el desarrollo del mismo individuo y su identidad. Así pues, si la autonomía personal y el individuo son conceptos que difícilmente pueden no ser considerados dinámicos (la persona se está construyendo permanentemente), del mismo modo la vulnerabilidad que le afecta también debería ser entendida como un proceso dinámico que puede aparecer a cualquiera, en cualquier momento y de distintos modos o capas. La idea lleva a olvidar expresiones como *ser vulnerable* para referirse a ciertos individuos o colectivos, y apostar más decididamente por pensar en términos de «estar vulnerable» o «afectado de vulnerabilidad» en un cierto grado.

¹¹ El *habitus* aquí expresado hace referencia al concepto de Pierre Bourdieu por el que explicaba la manera que tienen los individuos de interiorizar las estructuras sociales e incorporarlas a sus esquemas de percepción, de valoración y de acción. El *habitus* es tanto todo aquello sociohistórico que ha incorporado en su interior, como aquello subjetivo que ha generado en sus procesos de socialización. Tal como dice Córdova, «es el producto tanto de la experiencia individual como de la historia colectiva» (Córdova Plaza, 2003), es el espacio dinámico donde se da la relación dialéctica individuo/sociedad. Para el tema que nos ocupa, cabe ampliar aún más esta idea en un sentido más activo por el que «el *habitus* es una capacidad infinita de engendrar, con total libertad (controlada), unos productos –pensamientos, percepciones, expresiones, acciones– que siempre tienen como límite las condiciones histórica y socialmente situadas de su producción» (Bourdieu, 2007). Es importante también destacar su relación con la idea de identidad: el *habitus* es esa disposición –o conjunto de disposiciones– por las que los individuos articulan sus percepciones, actitudes y acciones en la construcción de su identidad, en el proceso de definir qué son y qué no son.

¹² El debate en esta cuestión podría poner sobre la mesa la dicotomía estudiada por el sociólogo alemán Ferdinand Tönnies (1947) y las repercusiones que de ello se derivarían. Según él, hay dos modos de estructuración social: la comunidad y la sociedad. Actualmente parece predominar en exceso la estructura social o sociedad, más artificial y basada fundamentalmente en el contrato asociativo, que ha avanzado en detrimento de la comunidad, más natural.

Referencias

- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bellera, J. (2013). Nuevos escenarios para el aprendizaje. Cambiando las reglas del juego educativo. *Tendencias pedagógicas*, 22, 165-176.
- Bordas, J. (2008). Aspectos sociodemográficos que contribuyen a explicar la conducta criminal y su percepción por la sociedad. En Izquierdo, A. (coord.), *El modelo de inmigración y los riesgos de exclusión* (359-419). Madrid: Cáritas y Fundación Foessa.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). La esencia del neoliberalismo. *Le Monde Diplomatique*, ed. española, 29, marzo/abril, 1-4.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro, E. (2007). Biopolítica y gubernamentalidad. *Temas y matices*, 11. Toledo, Brasil: UNIOESTE.
- Córdova Plaza, R. (2003). El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y su aplicación a los estudios de género. *Colección Pedagógica Universitaria*, 40.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Esposito, R. (2006). *Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Grama ediciones.
- Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad* (127-162). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *Obras esenciales*. Barcelona: Paidós.

- Freire, P. (1988). *La importancia de leer y el proceso de la liberación*. México: Siglo XXI.
- García Canal, M. (2005). *Foucault y el poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- García de la Huerta, M. (2009). La lectura foucaultiana del neoliberalismo. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 33, 145-156.
- Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- López Álvarez, P. (2010). Biopolítica, liberalismo y neoliberalismo: acción política y gestión de la vida en el último Foucault. En Arribas, S., Cano, G. & Ugarte, J. (coords.). *Hacer vivir, dejar morir. Biopolítica y capitalismo* (39-61). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y La Catarata.
- Luna, F. (2008). Vulnerabilidad: la metáfora de las capas. *Jurisprudencia Argentina*, IV(1), 60-67.
- Morin, E. (1974). *El hombre y la muerte*. Barcelona: Kairós.
- Núñez, V. (2003). Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 10, 111-122.
- Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. *Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Orteu, X. (2013). Contra el determinisme social. *Social.cat*. Recuperado de: <http://www.social.cat/opinio/3441/contra-el-determinisme-social>
- Pinto, L. (2002). *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*. México: Siglo XXI.
- Serres, M. (1994). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Sirvent, M. (1998). Multipobrezas, violencia y educación. En Inés Izaguirre (coord). *Violencia social y derechos humanos* (201-209). Buenos Aires: Eudeba.
- Subirats, J. (2012). L'aprenentatge Servei: una manera actual de vincular educació, participació i acció. *Fundació Jaume Bofill*. Recuperado el de: <http://www.youtube.com/watch?v=st36xHIFSBA>
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.

Touraine, A. (2006). Un nuevo paradigma. De una visión económica a una visión cultural de la sociedad. *Revista Minerva*, 03, 76-80.
Recuperado de: <http://www.revistaminerva.com/articulo.php?id=95>

Jaume Bellera is Associated Professor at the University of Girona

Contact Address: Direct correspondence to Jaume Bellera at
Universitat de Girona, Educació, Plaça Sant Domènec 9, 17071,
Girona. E-mail: jaume.bellera@udg.edu

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Social Conflicts in the Educational Field: A Conceptual Model for Understand this Problematic in Contemporary Societies

Cristóbal Villalobos¹

1) Universidad Diego Portales, Chile

Date of publication: February 25th, 2015

Edition period: February 2015-June 2015

To cite this article: Villalobos, C. (2015). Social Conflicts in the Educational Field: A Conceptual Model for Understand this Problematic in Contemporary Societies. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 49-68. doi: [10.4471/rise.2015.03](https://doi.org/10.4471/rise.2015.03)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2015.03>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY)

Social Conflicts in the Educational Field: A Conceptual Model for Understand this Problematic in Contemporary Societies

Cristóbal Villalobos
Universidad Diego Portales

(Received: 10 October 2014; Accepted: 15 January 2015; Published: 25 February 2015)

Abstract

This article presents a conceptual model for studying educational conflicts in contemporary societies. Based on the notions of Bourdieu's habitus and field, educational conflict is meant as a historical process, which is logical, characteristics and forms of development that are not necessarily identical to the processes that precede these conflicts are understood and, moreover, is understood as a social relationship between actors who are strongly determined by the structure in which they find themselves. From this idea, two distinctive aspects of educational conflicts are distinguished: The scale and the tool of conflict, from which emerge four ideal types of conflict: i) to functioning; ii) to meaning; iii) to position and; iv) to power. Thus, conceptual elements for theoretical and empirical research on conflict in education field are delivered, promoting the analysis of this phenomenon as a way of relation the educational field with the structure of the society and the agency of actors.

Keywords: social conflict, educational field, Bourdieu's conception.

Los Conflictos Sociales en el Campo Educativo. Un Modelo Conceptual para su Comprensión en las Sociedades Contemporáneas

Cristóbal Villalobos

Universidad Diego Portales

(Recibido: 10 Octubre 2014; Aceptado: 15 Enero 2015; Publicado: 25 Febrero 2015)

Resumen

El artículo desarrolla un modelo conceptual para estudiar los conflictos sociales en el campo educativo en las sociedades contemporáneas. A partir de las nociones de Bourdieu de *habitus* y *campo*, los conflictos en el campo educativo se entienden como procesos históricos, con lógicas, características y formas de desarrollo que no son necesariamente idénticas al proceso que precede estos conflictos. Además, los conflictos se entienden como una relación social entre actores que está fuertemente determinada por la estructura en que estos se desenvuelven. Desde esta idea, dos elementos distintivos de los conflictos se distinguen: La escala del conflicto y la herramienta del conflicto. De la combinación de estos dos elementos emergen cuatro tipos de conflictos: i) conflictos de funcionamiento; ii) conflictos de sentido; iii) conflictos de posición; iv) conflictos de poder. De este modo, se entregan elementos teóricos y empíricos para el análisis de los conflictos sociales en el campo educativo, promoviendo el análisis de este fenómeno a partir de una relación entre el campo educativo, la estructura de la sociedad y las acciones de los actores sociales

Palabras clave: conflictos sociales, campo educativo, Bourdieu

Along with globalization processes, the disappearance of the Soviet Union and the end of the cold war, an important part of contemporary societies have become involved in deep social, political, economic, and cultural transformations. Some analysts have conceived these transformations as a new period in world history, characterized by the stabilization of capitalism as an organizational system, and the democracy as the way for political governance (Fukuyama, 1992), at which different societies would progressively adhere through successive waves of expansion (Huntington, 1991). Likewise, it has been assumed that this new historical period would be accompanied by increasing levels of consensus between nations, prolonged periods of social peace and increasing levels of agreement among people; all of this mainly generated by higher levels of material progress, the strengthen of the organizational abilities of nations, the role and power of supra-national coordination agencies (like United Nations, World Bank or the International Monetary Fund), and the democratic stabilization of societies.

Historical progress, however, has been quite different. On the one hand, globalization and capitalism's way of development during the last few decades have generated a spectacular increase (and potentially explosive) of social and economic inequities at an international scale and also within each country (Atkinson & Piketty, 2014), producing new dynamic conflicts and risks for the lives of human beings. On the other hand, nations' historical paths have not been linear or progressive in its adoption of capitalism and democracy, which has been embodied in diverse and plural trajectories to modernity (Wagner, 2010) which varies greatly from what Fukuyama and colleagues expected. At last, international institutions have not played a decisive role in the construction of sustainable peaceful scenarios due to lack of legitimacy and the necessary tools to solve disagreements between countries, issues between nations or even punish war crimes (Hobsbawn, 2008).

Because of this, is not surprising that during the last decades an increase of social conflicts and strains have been observed in countries, both internally and between them (Dollar, Easterly & Gatti, 2000). Therefore, and contrary to the common thought, armed conflicts are today more frequent and bloodier than 40 or 50 years ago (Erikson, Wallenstein & Sollenberg, 2001), involving all continents and a plurality of actors, both in democratic

and authoritarian countries. Likewise, internal conflict to State-Nations have multiplied in terms of their dimensions, intensity and topics, becoming ethnic, political and religious conflicts especially relevant during the last few years (Dodson, 2011), which have concentrated especially in countries with high income levels, Latin America and the Caribbean (Ortiz, Burke, Berrada & Cortés, 2013). As exposed by English historian Eric Hobsbawm, we're in a period of time where "*the increase of general violence is part of a process of reversal to barbarism which has progressively strengthened in the world*" (2008, p. 136) and not a stage of socio-political stability.

In this context, the present paper focuses in the understanding of a specific kind of conflict: the educational conflicts. The starting point of this study are the notions of *field* and *habitus* of Bourdieu (1986, 1998), in order to analyze the logics, specificity and characteristics of struggles that generate in the education sphere (or field). This field is understood as the arena of social fights of different individuals and collectives, by the domination of institutionalized cultural capital, knowledge, and certification, which developed in institutions of the school field as well as in the whole educational system. In this way, the study proposes an approach to educational conflict, understood as an specific kind of dispute, with certain dynamics, actors and processes relatively independent, but which impact has an expansive power that reaches beyond the school and educational subsystem, generating effects in the structure and reproduction of the social system (Bernstein, 2003; Bourdieu & Passeron, 1979; Metzaros, 1995).

Thus, this work seeks to develop a conceptual analysis of social conflict in the educational field, aiming to propose an analytical scheme to its understanding in modern societies. For this, the article is organized in four sections, additional to this introduction. The second section is a review and analysis of the main social conflict theories, in order to establish an own notion of conflict, emphasizing the idea of conflict as an historical, procedural, and conditioned structural process. Considering this, third section delves on the relation between conflicts and educational field, attempting to account for specific traits and particular actions individuals develop in this scene, as well as the main studies made in this field. Fourth section proposes a model for the understanding of educational conflict in the contemporary world, highlighting relevant elements both from the structure of the educational field as well as subjects' actions, developing a typological

scheme for the understanding of these conflicts. At last, fifth section ponders on the exposed, generating the final thoughts on the topic.

Social Conflicts: Some Explanations from Social Theory

A relevant issue in social theory -though variable over decades in terms of its intensity, focus, level and approaches- has been the analysis of conflicts produced in societies (Wieviorka, 2013). Most likely it was Marx who initiated a stream of thought in regards to this, by taking the notion of social conflict as an explanatory axis of the historical development of societies. Using the Hegel's notions of opposition and dialectics, Marx (1983) conceived conflict as an unavoidable strain produced between "*productive forces which come into dispute with social relations of production*" (p.4). Thus, conflict is the logical consequence of the dialectic dispute over the socioeconomic control of society, reflected in the struggle between dominant and dominated. In this framework, the famous phrase found in the Communist Manifesto must be understood: "*The history of all existing society is the history of class struggles*" (Marx, 2012, p. 45). In this manner, for Marx, conflict has a central role in history, as it is a phenomenon that directs the forces of social life (Wieviorka, 2013).

With a diversity of arguments, classic thinkers such as Elias and Durkheim also gave significance to the issue of social conflict, seeing it as a relevant trait of modern emergent societies. However, differing from Marx, these authors thought conflict not as a liberating or creating element, but as a social problem meant to be resolved¹. In Elias's case, conflict relates to violence, both phenomena understood as manifestations of uncivilized reminiscence of traditional subjects and societies (Elias, 1978). Because of this, for Elias, modern society has lower levels of conflict than previous periods, produced by self-control processes exerted upon the civilizing course and by the institutionalization of regulated spaces in modern society which channel violent expressions, like sports² (Elias & Dunning, 2008). In Durkheim's case, conflicts between subjects can be understood as processes of adjustment of societies, from mechanisms based on organic solidarity to processes developed from the logic of mechanical solidarity (Durkheim, 2014). Therefore, conflict is a typical element of the mismatch or decoupling between social organizational structures and the ways subjects process these

structures.

This idea of conflict as a controllable and likely-to-be-solved process will also be at the base of the analysis developed during the XX century. One of the most brilliant exponents of this view was Talcott Parsons. From his perspective, social conflicts can be understood as a restricted, limited and decreasingly relevant process in developed societies, especially given the normative importance that roles and functions hold in the production of social order (Parsons, 1991). As a reaction to this conception, in part, the called “theories of conflict” (Joas & Knobl, 2010) of which major exponents were Ralph Dahrendorf and Lewis Coser, look to combine the functionalist analysis with elements from Marxism, conceiving conflict as a consubstantial element, necessary for the functioning of societies or, as the own Dahrendorf (1968) would say, “*as a creating and driving energy of any change*” (p. 205)³.

In the same line, contemporary thinkers such as Niklas Luhmann, for whom conflicts are processes showing the opacity of our systems, and that allow to determine what is fair for the whole society (Martucelli, 2014; Luhmann, 2007), as well as texts influenced by confucianism and current Chinese sociology (Wieviorka, 2013). In spite of their differences, this views share two analytical traits: first, they tend to conceive conflicts as structural phenomena of societies, going beyond demands and perceptions of subjects involved, and secondly, they tend to give importance to the stabilizing function of conflicts over their transforming capacity (Mile, 2013; Alfaro & Cruz, 2010).

Unlike these views, from the mid-nineteen century a series of theories have looked to give importance to the role of subjects in the production of conflicts, of which three visions have especially stand out. First, and from theories of rational choice and negotiation, some authors (Rapopport, 1960; Mack & Snyder, 1984) have searched to understand social conflicts as a set of strategically executed actions by subjects in the seek for a common goal. In this line, the so called “resource mobilization theory” (Earl, Soule & McCarthy, 2003; McCarthy & Zald, 2001) have emphasized resources (organizational, political, human) that actors owned to successfully develop conflicts, expanding the analysis from individual perspective towards a collective conception of action. This way, mechanisms of organizational structure become central variables to determine the level of conflict and its

results. At last, some researchers have analyzed conflict production from a hermeneutical perspective, proposing that the central issue of conflict is not present in social reality phenomena, but on the deep life experiences and in the dissatisfaction this processes would generate in modern societies (Paredes, 2009; Honneth, 1995) or in the relationship between actors (Simmel, 1903). In spite of their relevance, all of these perspectives focus on understanding the meaning actors bestow upon conflicts, but at the same time neglect the context in which these develop, emphasizing subjects' reasons or logic, actors' strategies or mechanisms of conflict organization as central bearings of their understanding.

An alternative theoretical proposal in regards both to a structural view of conflict as well as an approach privileging social action, is the one developed by Pierre Bourdieu through the use of *field* and *habitus* concepts as key elements in the study of social reality. On one hand, the utilization of the notion of *field* (Bourdieu, 1986) allows us to understand conflict-and any other social process- as a phenomenon that develops in a certain space of power relations or, as the own author claims, as a particular struggle space (Bourdieu, 1998), which is structured and that defines the frame from which subjects trace their dispute strategies (Martucelli, 2014, p. 112). Complementary, the notion of *habitus* (Bourdieu, 1998) by emphasizing the structuring structures nature of social action, allows us to understand conflict as actions by actors which, to a greater or lesser extent, are determined by their social reality and are therefore not completely rational, but not totally unconscious either. The use of these elements allows the construction of a notion of conflict containing explicitly the idea that structure⁴ determines the action, but is not determined by it, highlighting the importance to subjects' action while limiting it both spatially and socially.

Likewise, these notions allow us to reconstruct the concept of social conflict, specifically through three analytical elements. First, the possibility of understanding conflict not as a specific social moment, but as a historical process. This entails to understand conflict as particular phenomena, with logics, characteristics and developing ways that are not necessarily identical to the processes that precede these conflicts and, because of this, are not exclusively depleted at the goal that originated them, granting importance to the historical meaning of these phenomena. Along with this, the notions of *field* and *habitus* allow us to frame conflict as relational processes

established from certain social positions and conditions. From this perspective, conflict is always a social relation between actors whom are strongly determined by the structure in which they are found, recognizing the dual character of conflict production. Finally, the notion of *field* and *habitus* allows us to understand modern society as a permanent social differentiation process (Martucelli, 2014), which entails the comprehension of educational conflict not as mere replicas of social conflicts in a particular area of reality, but as social universes with logics, laws and dynamics of relative autonomy (Bourdieu, 1986) with historically determined influences in other fields.

Conflicts in the Educational Field. An Approximation to the Contemporary Conceptual Development of the Phenomenon

The outlined theoretical approach of social conflict necessarily led us to define and limit the notion of educational field. Following Bourdieu, the educational field can be understood as a particular social space of contemporary societies where knowledge dispositions and educational certifying processes are at stake. In this line, conflicts in the educational field are a particular kind of conflict, in which actors are introduced in specific structures that incorporates discourses, actions, reactions, positions and dispositions of actors and that is organized around the production and reproduction of institutionalized cultural capital (Bourdieu, 1998).

This field is not, however, a homogeneous, autonomous or unified space. Like many researchers remark (Corvalán, 2012; Sandoval, 2002; Mendes, Catani & Pereira, 2005), the educational field is a complex net of relations, actors and institutions that historically interact in diverse ways, in different societies to organize a space of struggle for institutionalized cultural capital, but in the process, it actually produces and reproduces existing social positions and relations (Bourdieu & Passeron, 1977, 1979). This way, while educational field possesses relative autonomy and is organized around certain codes, signs and capitals, its effects are unfolded in the whole process of social reproduction and is one of the main elements for the capitalist system functioning⁵.

Now, literature regarding conflicts in the educational field has generally developed from three perspectives. On the one hand, having theories and

conceptions of social movements and new social movements as background (Castells, 2003, 2012), a productive literature has been produced, which analyzes the way that different educational actors- with a special emphasis on teachers, secondary students and postsecondary students- are confronted with different governments and societies (Gill & De Fronzo, 2009) to achieve transformations in the educational field. Generally, these perspectives analyze educational conflicts as autonomous actions of political processes (Holloway, 2010) and tend to conceive these actions as a response determined primarily by the position and dispositions of subjects inside the field, without considering relations with other social fields in the production of conflicts.

On the other hand, starting from organizational analyses of modern states, a series of studies have focused on understanding the production dynamics of educational policy, analyzing the conflictive effect these have on the social actors involved (Torres, 1989; Carnoy & Levin, 1985). From this view, educational conflicts develop in the configuration of social institutions, so educational field is understood as a specific subset of the social system. As explained by Bowles and Gintis in their recognized book *Schooling in Capitalist America* (1968), educational space can be understood as a refractory place to which governments direct social conflicts, as a way to transfer political conflicts towards educational field, and thus keeping existing social structures intact. This way, from these perspectives educational conflicts are not explained by actions of actors in the field, but by the very same organizational way of this space, which is determined politically and ideologically (that is, externally to the codes of the field) and is generally limited to the institutional structures of the educational system, neglecting the importance of educational organizations' dynamics in the production of conflict.

At last, diverse researches have explored educational conflicts from the understanding of school as the social space where the center of the field's analysis is located. This way, it is recognized that the particularities of class and school's composition have a relevant effect in the production of educational conflicts (Davis, 2004; Mosselson, 2013). Because of this, school can be understood as a disciplinarian and control space (Foucault, 1995), or as a place where class, gender or sexual identity become relevant aspects in the production of conflicts inside the educational space (Novelli &

Lopes, 2008; Paulson & Rappleye, 2007; Davis, 2004). In brief, these perspectives roughly understand school as a mirror of social relations produced in the whole society and, therefore, the configuration of the educational field develops preferably in this space. Contrary to previous views, these studies oust the importance of educational institutions in conflict production, because they believe that conflictive processes are produced in the space of educational organizations.

Towards a Model of Understanding of Contemporary Conflicts in the Educational Field

In order to study and incorporate the multiplicity of views and interpretations previously described in a general analytical model of conflicts in the educational field, we'll use as a key for interpretation Weber's notion of ideal types. This way, we'll look to order and characterize different types of conflicts that can happen in this field, from the generation of relevant theoretical distinctions of the studying phenomenon.

Specifically, we distinguish two big differentiating aspects of conflicts in the educational field: conflict scale and conflict tool. On the one hand, conflict scale (Revel, 2005) is understood as a special dimension from which conflicts unfolds in the field⁶, that is, the level where actors structure the struggles that define the conflict process. In regard to this, we'll distinguish two levels of conflict development: first, the level of school organizations, which incorporate relations and processes developing inside the schools and classrooms; and second, school system level, characterized by institutions and policies of the educational field.

On the other hand, conflict's tool is defined as the mean or way of dispute that actors use inside the field in the conflict process. In other words, the tool designates the preferably used code by actors in the conflict process. This allows us to distinguish between conflicts: first, we call internalists conflicts, where actors use tools that are proper to the field, and thus, conflict's code is constructed from a dispute for the institutionalized cultural capital and knowledge; and second, externalists conflicts, which privilege the use of tools that are different from the codes proper to the field, and where conflict's code is primarily developed through political, social, artistic or other kind.

The level and tools distinctions of conflict in the educational field allow us to elaborate an analytical model of double entrance, presented in Figure 1. In the horizontal axis the distinction between levels is presented, while the differentiation of tools is structured in the vertical axis. The combination of these elements produces 4 ideal types of educational conflicts, conceptualized- as a way of rupturing with common language (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1991)- as following: (1) Conflicts of functioning; (2) Conflicts of meaning; (3) Conflicts of position and; (4) Conflicts of power. Each of the conflicts possesses its own dynamics, as well as particular confrontation strategies.

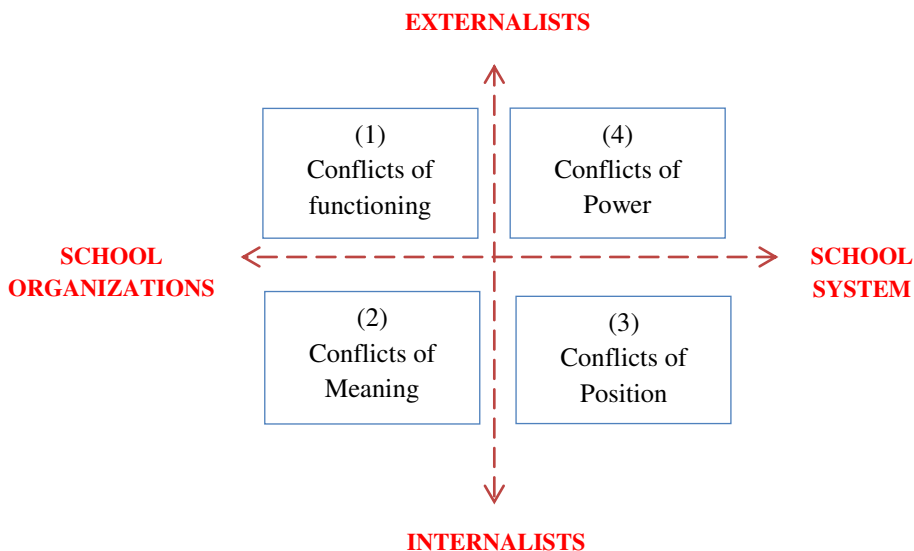


Figure 1. Analytical model for the understanding of conflicts in the educational field

Obviously, the distinction between each type of conflict is more analytical than empirical. It is also possible that some conflicts transiting from one type to another, depending on the social and political context, the strategies of the actors, the existing institutions, among other factors. However, it is possible to perform a characterization of the main elements of each ideal type.

(1) Conflicts of functioning: These conflicts develop at school level and

generally use political or economic codes in its progress more than dispute tools related to knowledge or cultural capital. Therefore, these conflicts fundamentally produce starting from the struggle of actors in the educational field (teachers, students, parents, school principals and owners, etc.) over the distribution of existing roles, functions, resources, conditions or benefits in the field. This implies that the logic of development of these conflicts is focused primarily on the struggle for the re-positioning of the actors inside the field, where the ultimate goal is to change the functioning of such in the short or medium term. Thus, the question for the ways and actions of functional organization (in the Parsonian sense) of educational systems and organizations is fundamental in this kind of conflict, being efficiency, and specially effectiveness and quality of the system the main axis of discussion in these processes. Therefore, teachers' struggles to change their work conditions or conflicts produced by the principals to change the allocation of funds for the development of school policies could be an example of this kind of conflicts.

(2) Conflicts of meaning: Like functioning conflicts, these phenomena also develop at school organization level rather than at educational system, but in this case struggling tools used by actors are typical of the field. This entails that these conflicts are produced because of the need or possibility of generating changes in the meaning that society gives to education. Thus, struggles in this kind of conflict are centered in the role of school in society, the meaning of schooling and/or the horizon of teaching, conceiving itself as disputes looking to re-define patterns or paradigms from which the meaning of educational field in social systems is produced and re-produced. In other words, the goal of these conflicts is to change the code of the field through a transformation of the logics and meaning of school organizations or, as Sharp pointed out paraphrasing Bernstein, through a questioning of the processes of micro-transmission of school's logic (Sharp, 1988). Prototypical examples of these conflicts are struggles developed by critical pedagogy, as well as disputes of the meaning of education generated by informal education movements, even quarrels over the pedagogical orientation that schools' should follow.

(3) Conflicts of position: Unlike the previous conflicts, the level of development of these conflicts is not in the classroom, school or any school organization, but in the educational system level. Thus, position conflicts

have as a primary goal to change institutions or the configuration of positions of actors in the educational field, seeking to transform the abilities of development of the actors inside the field. This way, these conflicts have their focus on the dispute for the re-configuration of positions of different actors occupying the field, using for this purpose the same codes (titles, certifications or knowledge) acquired in the educational space. Following Brunner & Flisfich (2014), this process could be visualized as a struggle for the deepening of social closure strategies dominating actor use in the educational field. Frequently, these conflicts confront actors such as students, teachers or intellectuals with field institutions, like the state, civil organizations, colleges or think-tanks. In these conflicts, the fundamental plea is for equity, more than efficiency or meaning of the educational field.

(4) Conflicts of power: Like conflicts of position, power ones are produced at the educational system level but, unlike those, these use primarily political and economic codes external to the field during the development of their struggles. Therefore, generally these conflicts look for institutional changes in the field, by articulating themselves with transformation projects in other spaces of society. In this manner, by visualizing them as social and educational conflicts, these disputes can be understood as processes that search to change school actors, institutions and organizations' distribution of power, through a transformation either of dimensions, rules or structures that define the educational field, and which reflect the principles of social control of societies (Bernstein, 2003). In this sense, we'll understand power as the accumulation of different capitals that actors seek to accumulate in order to beget the transformation of the social system (Bourdieu, 1986).

Conclusion. Elements to be Considered for the Study of Conflict in Contemporary Societies.

The previously outlined model can be considered a useful guide to the understanding and analyses of conflict in contemporary societies, because it allows the understanding of this processes as a specific way of dispute production centered on the struggle for institutionalized cultural capital, which possess specificities and differentiated goals in its interior, according to the level of developments and the tools used. Also, this conceptual

scheme allows understanding the different logics and mechanisms of production and reproduction of educational conflicts, considering both structural factors such as the actions performed by subjects in the field.

However, it's clear that the generation of this model creates a series of problems and new questions for social research for educational research, social analysis and conflict studies. Three challenges specially stand out; both in terms of theoretical and empirical research in develop and not develop countries.

First, it's clearly necessary to contrast the proposed theoretical model with actual educational conflicts developed in the last decades. This exercise would permit to know the distance between ideal types proposed and social reality, revealing the junctures, overlays and historical change this process could have in the educational struggle of the last few decades. More than weakening the model, this contrasting exercise will allow generating shades and specifying concepts for the better understanding of the configuration and development of conflicts that generate in the educational field, accounting historical ways and guidelines of conflict adoption in different contemporary societies.

Next, it's necessary to deepen on the relation between educational field and conflict, and the societal context in which this processes produce. As mentioned, the own construction of educational field is a historical process, which would evidently be influenced by political courses, development models, culture, social institutions and other factors, which, to a greater or lesser extent, will influence the shape that the educational field will acquire and that, in some extent, will determine the way and development of conflicts. Thus, to deepen the knowledge and definition of the environment in which educational fields are set, this is a main task to inquire in the understanding of conflicts in this sphere.

At last, the presented model of understanding does not delve on the effects of conflicts in the molding, structuring and development of the educational field. As we pointed out in previous sections, a central question of social theory of conflicts is if these are understood as transforming processes of social structure or if, on the contrary, they are a way of preserving existing relationships. To analyze these tensions in the case of educational conflicts appears to be a great challenge, since it will allow studying the potentialities and effects of each particular phenomenon, but

also of each typology, over the organization, production and re-production of social reality.

Acknowledgements

I appreciate the support of the Center for Social Conflict and Cohesion Studies (COES), funded by the National Commission for Science and Technology to Chile (CONICYT/FONDAP/15130009)

Notes

¹ Another classic thinker of modern social theory is Max Weber. From our perspective, Weber takes an intermediate position between Marx and Elias. For Weber, conflict is fundamentally a struggle of subjects for power, economic goods and social prestige, and where the State exercises a central role as the monopoly of violence, therefore constituting itself into the great coercive entity of modern societies' conflicts. This does not imply, however, that the State solves conflicts, but actually that it distinguishes and rationalizes them (Weber, 2009). This way, Weber's thought grants conflict a significant power, relevant in modern societies -differing from Elias and Durkheim- but, in contrast to Marx, does not grant it a liberating character.

² In the ethnographical tale of Louis Wacquant developed in "*Body and Soul: Ethnographic Notebooks of An Apprentice Boxer*" (2004), which tells about boxing life in USA at the end of the 80's decade, interesting and very similar thoughts to the analyses developed by Elias can be observed.

³ Following the perspective developed by Dahrendorf and Coser, American sociologist Randall Collins worked out a theory delivering a central role in the production of social conflicts to educational credentials. For Collins, academic credentials have become a kind of brand or seal in contemporary societies, that different social groups look to monopolize, therefore being a central mechanism of stratification of societies, and because of it, in the pre-eminent source of conflict in those (Collins, 1971).

⁴ Following Bourdieu, we understand "structure" as the objective and independent elements capable of constraining actors' practices, which are constructed from the same existing social structures and from the social dispositions actors hold on their social reality. This entails to move away from the notions developed by French structuralism (Levi-Strauss, De Saussure) upon structure, and adopting an epistemological perspective the authors named "structuralism constructivism" (Bourdieu, 2004).

⁵ Diverse sociological theories have highlighted the central role of the educational field in society configuration. For Durkheim, educational institutions are the moral backup of contemporary organic society while for Parsons the school system is the privileged space for socialization of individuals' roles (Martucelli, 2014). Likewise, for human capital theories, education and its systems are strongly related to development and economic growth (Becker, 1962).

⁶ A question highlighted by Martucelli (2013) is if differences of level exist in social reality or are just constructed by the differentiated views that researchers attribute to the field. Without trying to solve this inquiry, we'll say that, given the heterogeneity and dimension of the educational field, as for its pyramidal construction (including different institutional, organizational and [social] relational processes) it doesn't seem risky to propose the existence of different levels inside each field.

References

- Alfaro, R., Cruz, O. (2010). Teoría del conflicto social y posmodernidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 128-129, 63-70.
- Atkinson, A., Piketty, T. (2014). *Top incomes. A global perspective*. London: Oxford University Press.
- Becker, G. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 4-49. doi: [10.2307/1829103](https://doi.org/10.2307/1829103)
- Bernstein, B. (2003). *Classes, codes and control. Theoretical Studies towards Sociology of Language*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason. On the theory of action*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2004). *Cosas dichas*. Madrid: Gedisa.
- Bourdieu, P. (ed.) (2000). *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1979). *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publish.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. & Passeron, J.C. (1991). *The craft of sociology. Epistemological preliminaries*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Bowles, S., Gintis, H. (1968). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Brunner, J.J., Flisfich, A. (2014). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

- Carnoy, M., Levin, H. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.
- Castells, M. (2003). *The rise of the Network Society*. New York: Wiley-Blackwell.
- Castells, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope*. London: Policy Press.
- Collins, R. (1971). Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002-1019. doi: [10.2307/2093761](https://doi.org/10.2307/2093761)
- Corvalán, J. (2012). El campo educativo. Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 287-298. doi: [10.4067/S0718-07052012000200018](https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200018)
- Dahrendorf, R. (1968). *Essay in the Theory of Society*. Stanford: Stanford University Press.
- Davis, L. (2004). *Education and conflict. Complexity and chaos*. London: Routledge.
- Dollar, D., Easterly, W., Gatti, R. (2000). *What causes political violence? A research outline*. Development Research Group, World Bank.
- Dodson, K. (2011). The movement society in comparative perspective. *Mobilization*, 16(4), 475-494.
- Durkheim, E. (2014). *The division of labour in society*. New York: Simon & Schuter Inc.
- Earl, J., Soule, S., McCarthy, J. (2003). Protest Under Fire? Explaining the Policing of Protest. *American Sociological Review*, 68(4), 581-606. doi: [10.2307/1519740](https://doi.org/10.2307/1519740)
- Elias, N. (1978). *The Civilizing Process: The history of manners*. New York: Urizen Books.
- Elias, N., Dunning, E. (2008). *Quest for Excitement: Sport and Leisure in the Civilizing Process*. Dublin: University College Dublin Press.
- Eriksson, M., Wallenstein, P., Sollenberg, M. (2003). Armed conflict, 1989-2002. *Journal of Peace Research*, 40(5), 593-607. doi: [10.1177/00223433030405006](https://doi.org/10.1177/00223433030405006)
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The birth of prison*. New York: Vintage Book Editions.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. Free Press

- Gill, J., DeFronzo, J. (2009). A comparative framework for the analysis of international student movements. *Social Movement Studies*, 8(3), 203-224. doi: [10.1080/14742830903024309](https://doi.org/10.1080/14742830903024309)
- Hobsbawm, E. (2008). *On Empire. America, War and Global Supremacy*. London: Random House.
- Holloway, J. (2010). *Change the World Without Taking Power: The Meaning of Revolution Today*. London: Pluto Press.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Huntington, S. (1991). *The third wave? Democratization in the late twentieth century*. Oklahoma: Oklahoma University.
- Joas, H., Knobl, W. (2010). *Social Theory*. London: Cambridge University Press.
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. México DF: Herder.
- Mack, R., Snyder, R. (1957). The analysis of social conflict. Toward an overview and synthesis. *Journal of Conflict Resolution*, 1(2), 212-248. doi: [10.1177/002200275700100208](https://doi.org/10.1177/002200275700100208).
- Marx, K. (2012). *The Communist Manifesto. A modern edition*. New York: Verso.
- Martucelli, D. (2013). Una cartografía de la teoría sociológica contemporánea. In G. Molina (ed.). *Subjetividades, estructuras y procesos. Pensar las Ciencias Sociales*, (pp. 30-48). Santiago: FACSIO-Universidad Central.
- Martucelli, D. (2014). *Sociologías de la modernidad. Itinerario del siglo XX*. Santiago: LOM.
- McCarthy, J., Zald, M. (2001). The Enduring Vitality of the Resource Mobilization Theory of Social Movements. In J. Turner (ed.). *Handbook of Sociological Theory* (pp. 533-565). New York: Springer Science + Business Media.
- Mendes, A., Barbara, D., Pereira, G. (2005). Pierre Bourdieu: las lecturas de su obra en el campo educativo brasileño. *Fundamentos en Humanidades*, 6(12), 195-222.
- Metzaros, I. (1995). *Beyond Capital: Towards a theory of transition*. London: Monthly Review Press.

- Mile, K. (2013). Protest as conservative phenomenon. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(8), 154-160. doi: [10.5901/ajis.2013.v2n8p154](https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n8p154)
- Mosselson, J. (2011). Conflict, education and identity. *Conflict and education*, 1(1), 132-144.
- Novelli, M., Lopes, M. (2008). Conflict, education and the global south: New critical directions. *International Journal of Educational Development*, 28(4), 473-488. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2008.01.004.
- Ortiz, I., Burke, S., Berrada, M., Cortés, H. (2013). *World Protest 2006 – 2013*. Initiative for Policy Dialogue and Friedrich-Ebert-Stiftung. New York.
- Paredes, M. (2009). *Conflictividad y libertad. Una aproximación a la fenomenología de M. Henry*. Working Paper, Universidad de Salamanca, Spain.
- Paulson, J., Rappeleye, J. (2007). Education and conflict. Essay review. *International Journal of Education Development*, 27, 340-347. doi: [10.1016/j.ijedudev.2006.10.010](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.10.010)
- Parsons, T. (1991). *Social System*. London: Routledge.
- Rapoport, A. (1960). *Fight, games and debates*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Revel, J. (2005). *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Buenos Aires: Manantial.
- Sandoval, S. (2002). Apuntes sobre la génesis y estructura del campo educativo en México. Hacia una comprensión del posgrado en el magisterio de Jalisco. *Revista de Educación y Cultura de la SNTE*, 12(1), 108-119.
- Sharp, P. (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: AKAL.
- Simmel, G. (1903). The sociology of conflict. *American Journal of Sociology*, 9, 490-525.
- Torres, C. (1989). The capitalist state and public policy formation. Framework for a political sociology of educational policy making. *British Journal of Sociology of Education*, 10(1), 81-102. doi: [0.1080/0142569890100106](https://doi.org/10.1080/0142569890100106)
- Wagner, P. (2012). *Modernity. Understanding the present*. Policy Press. Malden.

- Wacquant, L. (2004). *Body and Soul. Notebooks of an apprentice boxer*. New York: Oxford University Press.
- Weber, M. (2009). *La política como vocación*. Madrid: Alianza.
- Wieviorka, M. (2013). Social conflict. *Current Sociology Review*, 61(5-6), 696-713. doi: [10.1177/0011392113499487](https://doi.org/10.1177/0011392113499487)

Cristóbal Villalobos is Professor at Diego Portales University

Contact Address: Direct correspondence to Cristóbal Villalobos at Centro de Políticas Comparadas en Educación, Universidad Diego Portales, Manuel Rodríguez Sur 415, Santiago, Chile. E-mail: cristobal.villalobosd@gmail.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Faith in Yourself: Self-Esteem in Guatemalan Religious Schools

Darin M. Mather¹

1) Crown College, United States

Date of publication: February 25th, 2015

Edition period: February 2015-June 2015

To cite this article: Mather, D.M. (2015). Faith in Yourself: Self-Esteem in Guatemalan Religious Schools. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 69-97. doi: [10.4471/rise.2015.04](https://doi.org/10.4471/rise.2015.04)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2015.04>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY)

Faith in Yourself: Self-Esteem in Guatemalan Religious Schools

Darin Mitchel Mather
Crown College

*(Received: 27 June 2014; Accepted: 24 January 2015; Published: 25
February 2015)*

Abstract

This study examines the effect that private religious schools have on self-esteem. Using data collected from 21 Catholic, evangelical and secular private schools in Guatemala, comparisons are made to determine if there are differences between these school types in students' self-esteem and academic confidence. Hierarchical linear models are constructed to further examine school differences in the presence of controls for gender and gender ideology, family influence and various religious measures. Contrary to many previous findings, results in this study show that Catholic school students generally have lower levels of self-esteem and academic confidence than students at other types of private religious schools. These lower Catholic school findings persist for measures of reflected appraisals and math confidence even in the presence of relevant controls. Full models also show that gender ideology, family background, and religious beliefs and practices have a significant effect on student self-esteem and academic confidence. Overall, results highlight the key role that religious beliefs and religious saliency have on student self-esteem

Keywords: self-esteem, academic confidence, religious schools, religion, Guatemala

La Fe en Sí Mismo: Autoestima en Colegios Religiosos de Guatemala

Darin Mitchel Mather
Crown College

(Recibido: 27 Junio 2014; Aceptado: 24 Enero 2015; Publicado: 25 Febrero 2015)

Resumen

Este estudio examina el efecto que tienen las escuelas religiosas privadas sobre la autoestima. Usando los datos recogidos desde 21 colegios católicos, evangélicos y seculares en Guatemala, las comparaciones se hacen para determinar si hay diferencias entre estos tipos de la escuela en la autoestima de los estudiantes y académico confianza. Modelos jerárquicos lineales están construidos para estudiar más las diferencias de escuela en la presencia de controles para el género y la ideología de género, influencia familiar y diversas medidas religiosas. Contrariamente a muchas conclusiones anteriores, resultados de este estudio muestran que estudiantes de la escuela católica generalmente tienen niveles más bajos de autoestima y confianza académica que los estudiantes en otros tipos de escuelas religiosas privadas. Estos resultados inferiores de la escuela católica persistan por medidas de tasaciones reflejadas y matemáticas confianza incluso en presencia de los controles pertinentes. Completa los modelos también muestran que la ideología, antecedentes familiares, de género y las creencias religiosas y prácticas tienen un efecto significativo sobre la autoestima del estudiante y confianza académica. En general, resultados destacan el papel clave que tienen creencias religiosas y religioso prominencia sobre la autoestima del estudiante.

Palabras clave: autoestima, confianza académica, las escuelas religiosas, religión, Guatemala

One important goal for schools is to enhance their students' well-being, including their self-esteem (Bagley, 1989; Bagley et al., 1979). Positive self-esteem is correlated with academic achievement, occupational success, positive relationships with others, healthy coping skills, and a general sense of well-being. On the other hand, low self-esteem is associated with a variety of psychological, physiological, behavioral and social problems (Kutob et al., 2010). Some studies have shown that religious schools, particularly Catholic schools, have higher outcomes for self-esteem (Bryk, Lee & Holland, 1993; Coleman, Hoffer & Kilgore, 1982). These studies have a number of shortcomings in that they do not include important controls for factors such as socioeconomic status (SES), gender, and specific religious beliefs. They also do not consider other types of religious schools. They do, however, highlight the importance of religious considerations, which have been shown to have a significant impact on self-esteem (Thompson, Thomas & Head, 2012).

Using data gathered from students in private Guatemalan schools, this research builds on previous studies done in Catholic institutions and extends their findings by introducing comparisons with evangelical schools and by including additional relevant controls. Results improve our understanding of religious factors that are associated with self-esteem outcomes in schools by emphasizing the importance of specific beliefs such as biblical literalism and a belief that the Holy Spirit is active today. While the main thrust of this study is to examine the effect of religious school type and student religiosity on self-esteem, the analysis includes more comprehensive statistical models than past studies on religious schools. It thus provides further insight into self-esteem in schools by introducing measures for family background, gender ideology and the effects of specific types of esteem on one another into the analytical models.

Literature Review

Importance of Self-Esteem

A raft of research has demonstrated the importance of self-esteem. Higher levels of self-esteem have been linked to increased achievement, coping

relationships, well-being and health. On the other hand, low self-esteem is associated with a number of psychological and behavioral concerns ranging from anxiety to suicide (see [Trzesniewski et al., 2006](#), and [Kutob et al., 2010](#) for reviews). More specifically, academic self-esteem is correlated with increased academic achievement, along with decreased substance abuse and deviant behavior (see [Cheung & Yeung, 2010](#), for a review).

The development of self-esteem in children and youth is particularly important. Self-esteem is relatively pliable for children and early adolescents ([Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003](#)). Often self-esteem grows during early adolescence—possibly because of greater self-understanding, increased autonomy, and wider latitude to engage in activities that one enjoys ([Demo, 1992](#)). Self-esteem then solidifies in the late teens and remains quite stable through adulthood until old age ([Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003](#)). The self-concept that forms during these years has long-term consequences. Low self-esteem in adolescence is associated with decreased mental and physical health, lower academic achievement, and increased incidences of financial problems and criminal conduct throughout adulthood ([Trzesniewski et al., 2006](#)). For this reason, it is critical for children and adolescents in schools to develop a healthy sense of self-esteem. The following paragraphs will more closely examine the concept of self-esteem along with the factors that contribute to its development.

Definitions of Self-Esteem

Self-esteem is commonly defined as “the overall affective evaluation of one’s own worth, value, or importance” ([Blascovich & Tomaka, 1991, p. 115](#)). More broadly, it refers to the positive or negative feelings that one has about oneself including the extent to which one prizes, values or likes oneself ([Gecas, 1982](#)).

Studies of global self-esteem of emphasize different aspects or domains of esteem. One of the most commonly studied is a straightforward subjective evaluation that “I like myself,” or “I have a high self-esteem” ([Robins, Hendin & Trzesniewski, 2001](#)). A second aspect understands self-esteem to be “an internal, psychological system that gauges the degree to which an individual feels included versus excluded by other people” ([Cacioppo et al.,](#)

2008, p. 200). Rooted in interactionist theories (Cooley, 1902; Mead, 1934), this perspective emphasizes that self-concept often reflects people's perceptions of the appraisals that others make of them (Gecas, 1982). This involves a sense of inclusion—of being liked by others. A third aspect of esteem is a sense of confidence that one has the ability to meet the demands of a task or cope with one's social environment (Self-confidence, n.d.; Ridgeway, 1979). This sense of confidence can be applied to specific contexts such as a positive evaluation of school performance (Cheung & Yeung, 2010; Wilhite, 1990).

Each of these three aspects of self-esteem (subjective appraisal, reflective appraisal and self-confidence) is employed as a dependent variable in this study. Analytical models are used to determine if there are correlations with religious school type, student religiosity, and other salient variables to measures of students' self-esteem. The sections below provide more detailed information about these key factors.

Schools and Self-Esteem

Schools are important sites for self-esteem formation (Bagley, 1989). School teachers and administrators work with children and adolescents at a time when they are at vital stages for self-concept formation (Demo, 1992; Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003). Within the school environment, students go through each of four fundamental processes of self-esteem development. Students make social comparisons to their classmates and teachers. Their reflected appraisals are shaped by interactions with peers and authorities at school. School projects and activities provide opportunities for students to develop their own self-perceptions about their abilities and dispositions. Finally, schools directly and indirectly teach values that influence the development of students' psychological centrality, which is their sense of who they are and what is important to them (Rosenberg & Pearlman, 1978).

Because schools emphasize different values and create different environments in which students can make comparisons and evaluate their abilities, one would expect that they would each have different self-esteem outcomes. This has been shown to be the case, especially in religious schools. Coleman, Hoffer, and Kilgore (1982) and a decade later Bryk, Lee,

and Holland (1993) showed that Catholic students had higher levels of academic achievement and self-esteem when compared to public school students from similar backgrounds. However, further studies have suggested that it is not Catholic schools per se that contribute to improved self-esteem, but rather student religiosity (Bagley & Mallick, 1997; Smith, Weigert & Thomas, 1979). In the studies above, comparisons are made between Catholic and public schools and between Catholic schools in different cultures, but no current studies compare different types of religious schools.

This study expands on the work that has gone before by introducing other school types into the equation. Instead of focusing on comparisons between Catholic and public schools, comparisons in this research are made between Catholic, evangelical and secular schools, thus adding nuance and broadening the scope of religious and non-religious comparisons.

The analysis that follows will test three separate hypotheses about religious school type and student self-esteem. The first is that Catholic school students will have higher self-esteem than private secular school students. This hypothesis is partially supported by Coleman, Hoffer, and Kilgore (1982) and Bryk, Lee, and Holland (1993) who have shown that students in Catholic schools have higher self-esteem compared to public school students. These studies may be uncovering private and public school differences, but this study will test the assumption that these distinctions are actually attributable to differences between religious and non-religious schools. The second hypothesis is that evangelical school students will have higher self-esteem than secular school students. Because there have been no previous studies on self-esteem in evangelical schools, this hypothesis extends the findings for Catholic schools under the assumption that students in other types of religious schools will also have higher self-esteem than those in secular schools. The final hypothesis is that Catholic school students and evangelical school students will not be significantly different in measures of self-esteem. This hypothesis rests on the assumption, which has not been previously examined in the literature, that the key difference is between religious and non-religious schools. It assumes different types of religious schools will produce similar results for self-esteem.

Religion and Self-Esteem

In the social science literature, there is an ongoing debate about the effect that religion has on self-esteem. Some studies have found no relationship between religion and self-esteem, although these focused exclusively on religious attendance and the self-rated importance of religion (Donahue & Benson, 1995; Milot & Ludden, 2009). Another study, using similar variables, found a positive relationship between religiosity and esteem (Bagley & Mallick, 1997). Markstrom's (1999) research found no relationship between religiosity and general self-esteem; however, academic esteem was associated with religious attendance, youth group involvement, and participation in Bible study groups. These mixed results are well documented in the work of Abbotts et al. (2004).

Although findings to date are somewhat inconclusive, there are many reasons to postulate that religious factors should affect self-esteem. Emphasizing the sociological aspects of Rosenberg and Pearlin's (1978) theory, Thompson, Thomas, and Head speculate that because they are often supportive environments, "church-based relationships may provide reflected appraisals and social comparisons that facilitate positive self-evaluations as well as opportunities for social interactions that promote positive self-awareness" (2012, p. 387). Smith, Weigert and Thomas (1979) argue that self-esteem differences amongst Catholic students from different cultures in their study may relate to the comparative status of the varying religious groups. Those Catholics in minority positions within their cultures likely had higher levels of self-esteem because "the continuing requirement to affirm status and existence vis-à-vis other meaning systems serves to place the religious dimension in a more salient position in self-evaluation" (1979, p. 58). Finally, for believers, reflected appraisals are additionally formed in light of the divine. Those who believe that they are truly loved and accepted by God despite their sins and shortcomings may have a higher self-esteem regardless of whether they believe that others think well of them. David Myers argues that there is an "interplay between our God-concept and our self-concept" (2008, p. 328). He notes that from a religious perspective, "no longer is there any need to define one's self-worth by achievements, material well-being, or social approval. To find self-acceptance,...[s]imply accept the fact that you are accepted!" (p. 327, *italics in the original*)

Psychological processes are also a consideration. Smith, Weigert, and Thomas argue that churches prescribe values about who one should be and what one should do, providing a standard by which adherents can compare their own conformity. “An individual's evaluation of how well he or she stands with reference to this aspect of the ideal self is related to self-esteem” (1979, p. 52).

Religious tradition is another factor. Some studies have noted associations between higher self-esteem and Protestantism, especially Pentecostalism. Pentecostal churches emphasize that members can relate directly to God. They provide a variety of leadership roles to ordinary lay members and they offer a strong sense of community and support. All of these factors contribute to improved self-esteem (Mariz, 1992).

In addition, Pentecostal theology emphasizes the empowerment of the Holy Spirit in individual's lives. This gives people a sense that their lives can change, reducing fatalistic attitudes and increasing the sense of dignity, self-discipline and initiative (Mariz, 1992; Sherman, 1997). These traits typify the Protestant Ethic, which among other things, has been tied to an increased sense of self-esteem (Quinn & Crocker, 1999; Suh & Jayoung, 2008).

As is the case in many studies of religion, beliefs about the Bible are also a key consideration for self-esteem. In fact, Thompson, Thomas, and Head argue that this “may be one of the most important aspects of religiosity affecting individuals' evaluations of themselves” (2012, p. 387). This is because the Bible authoritatively provides a sense of ontological security, a foundation for hope in difficult circumstances, and the conferment of status in the eyes of God (Thompson, Thomas & Head, 2012).

Though numerous studies have examined the effect of religion on self-esteem, none have directly compared Catholic and Protestant traditions and none have considered all of the aforementioned factors together. This research aims to address these shortcomings by directly comparing the traditions and by introducing measures for church attendance, religious saliency and specific religious beliefs into the analytical models. Although the results are sometimes tenuous, the literature review above indicates that there is evidence that religious attendance, religious saliency, Pentecostal beliefs and an adherence to biblical literalism are all correlated with higher self-esteem. Therefore the analysis below will test the hypothesis that each

of these factors has a positive effect on student self-esteem. Because the Catholic and Protestant traditions have each been linked to improved self-esteem and because they have not been previously compared, the operational hypothesis for this study will be that there is no significant difference in self-esteem between adherents of the two religious traditions.

Family and Self-Esteem

In addition to schools and religious factors, family background plays a key role in students' self-esteem development. Family ties are critical to self-esteem for the duration of life (Coleman, Ivani-Chalian & Robinson, 1993). Parental engagement, closeness, communication and role modeling are key indicators in self-esteem development (Youngblade et al., 2007).

The socioeconomic status (SES) of a students' family is another important consideration. Although SES is more highly correlated with self-esteem in adulthood—likely because esteem is more influence by a sense of earned advantage rather than inherited status (Twenge & Campbell, 2002)—children's self-concepts are also affected by SES through social comparisons and reflected appraisals (Thompson, Thomas & Head, 2012; Twenge & Campbell, 2002). While family is not a central concern for this study, measures of parental engagement and SES (mother's and father's education¹) are also included models with the hypothesis that students' whose parents have more education and higher levels of engagement will have higher self-esteem.

Gender and Self-Esteem

In 1991, the American Association of University Women (AAUW) published a highly influential study demonstrating that girls' self-esteem dropped precipitously in the transition from childhood into adolescence. As girls moved from elementary school, they became less confident in their math and science skills and expressed lower career aspirations than boys. The AAUW study predicted that this lower sense of self-esteem would have a detrimental effect in girls' futures (AAUW, 1991). Subsequent, more detailed studies have supported the fact that a gender gap in self-esteem persists (Quatman & Watson, 2001), but they have found that the magnitude

of the AAUW's findings are largely overstated. (See [Kling et al., 1999](#), for a meta-analysis.) Additionally, in contrast to the AAUW's findings, [Kling et al. \(1999\)](#) show that gender differences in self-esteem actually remain fairly constant over time.

Gender differences in self-esteem for school children are easily attributable to the key formation processes highlighted by Rosenberg and Pearlin (1978). Through social comparison, girls compare their status and opportunities with those of boys. Girls have different reflected appraisals of approval and expectations from teachers, and they have numerous opportunities to compare their skills and dispositions to those of boys.

Rosenberg and Pearlin's (1979) claim that self-esteem is closely connected to the psychological centrality of one's values also has implications for gender. This is because values are a key component of gender ideology. For example, a girl who excels in math and science may get messages from authority figures that "girls don't do that." This disconnect between perceived skills and internalized values about what girls should and should not do could negatively affect self-esteem. Research has clearly shown the importance of gender ideology for girls' self-esteem development. Girls with non-traditional attitudes toward gender roles are more likely to have higher self-esteem ([Lennon et al., 1999](#)), while less egalitarian gender attitudes negatively affect self-esteem ([Brown, 2003](#)). This association works both ways. Girls with a higher sense of self-esteem are also more likely to hold to less traditional gender roles ([Ridgeway & Jacobson, 1979](#)). Since studies of religion and gender have generally concluded that the religiously affiliated, especially Conservative Protestants, are less egalitarian in their gender ideologies (see [Fan & Marini, 2000](#), for a review) gender is an important consideration in this study of religious schools.

Analysis in this study will test the hypothesis that girls will have lower self-esteem in all three aspects (subjective appraisal, reflective appraisal and self-confidence). It will be assumed that these lower esteem levels will hold regardless of school type. A related hypothesis is that those who hold more traditional gender ideologies will score lower on self-esteem scores.

Academic Confidence and Self-Esteem

Students' overall sense of self-esteem, often referred to as global self-esteem, is affected by various aspects or domains of esteem including subjective appraisals, reflective appraisals and a sense of self-confidence. Additionally, each domain is distinct and can have an effect on the others (Tafarodi & Swan, 1995). Academic confidence is one domain-specific aspect of self-esteem that has received much attention in the literature. Studies have shown that, while the effect is mediated by the value that students put on academic performance, academic self-esteem has a powerful influence on global self-esteem (Rosenberg, Schooler & Schoenbach, 1989; Rosenberg et al., 1995)². This study uses a number of specific measures to assess subjective appraisals, reflective appraisals and academic self-confidence to test the hypothesis that each will have a positive effect on the others.

Data and Methods

Data

This paper draws on data collected in 2009 for a larger study on girls' education in private religious schools. Guatemala was selected for this project because a high percentage of its schools are private and many of these schools have religious affiliations (MINEDUC, 2008). In this context, 21 different private schools (7 Catholic, 9 evangelical and 5 secular) were studied to assess the gender attitudes within their schools. (Secular institutions were included as a comparison group.) The school sample was chosen from a list, provided by the Guatemalan Ministry of Education, of all schools in the Department of Sacatepequez, which lies just to the west of the capital city. Schools were selected for consideration if they were private and if they had students at the primary and junior levels (1st–10th grades). Efforts were made to choose a similar number of urban and rural schools, and when possible Catholic, evangelical and secular schools were chosen from the same area in an attempt to include similar demographics in the sample.

Public schools were not included in the sample for two reasons. First, a

main thrust of this study is to understand the effect that religion and religious schools have on educational outcomes. Since the key comparison is religious versus secular and not private versus public, the school types included are sufficient. Second, adding public schools to the sample would introduce unnecessary complexity because there tend to be substantial differences between Guatemalan private and public schools in class size, teacher dedication, and resources³. Since private schools are generally more similar to each other in these and other areas, restricting the sample to private institutions makes it easier to focus comparisons on religious factors.

Given this study's comparative analysis of different school types, one area of special concern is the possibility that outcomes may be influenced by school selection biases. While it is very difficult to control for such biases without interviewing parents and students about their school selection processes, steps have been taken to address this concern. Most importantly, controls for parental educational levels are included along with measures of parental academic expectations and involvement in their children's schoolwork⁴. Though these controls in no way eliminate the potential effect of selection bias, they do provide some indication of whether such bias is an important factor for the assessed outcomes.

The data for this study were derived directly from student surveys, which, among other things, included questions about the students' family and religious background, and assessments of their self-esteem, school performance and religious beliefs and values. At each school, surveys were administered to all the students in grades 5 to 9 who were in attendance on the day of the field visit. Surveys were completed by a total of 1682 students (178 from the largest school and 22 from the smallest). Exact figures are not available, but the response rate exceeded 90 percent.

Methods

Using this survey data I make self-esteem comparisons between students in Catholic, evangelical and secular private schools. Measures for the three different aspects of self-esteem mentioned in the literature review above are considered.

The first measure is a subjective self-appraisal. It is simply derived from students' Likert-type responses to the statement "I like myself." Though

using a single self-report item is less common than more complex self-esteem scales such as the Rosenberg Self-Esteem (RSE) Scale, Robbins, Hendin, and Trzesniewski (2001) have shown that a single item provides a reliable alternative to multiple item scales, especially in circumstances such as this where the goal is to discover individuals' conscious experience of self-esteem.

A second measure that gauges the degree to which students feel accepted and included is employed to specifically measure students' reflective appraisals of themselves. Again, a single Likert-type statement, "people like me," is used.

Finally, a third set of measures is included to assess students' academic esteem, a commonly used, domain-specific measure that examines students' self-confidence in their ability to complete tasks and cope with life's challenges (Cheung & Yeung, 2010). Here, three measures are used to—self-evaluations of reading, math and science confidence.

The analysis begins with a direct comparison of the three different school types contrasting student outcomes for each aspect of self-esteem. In these cross tabulations, I include comparisons of all students, girl students separately, boy students separately, and a differential between boys and girls for self-esteem in each type of school.

Next I develop multivariate models to assess correlations between the various types of self-esteem and a list of independent variables. Drawing from the theoretical frameworks reviewed above, independent variables for school type, gender and gender ideology, grade level, parent's education, parental support, and religious measures such as attendance, saliency, Pentecostal beliefs and biblical literalism are included to test the effect of these factors on esteem.

In these full models, I use hierarchical linear modeling (HLM) to minimize the distortion of estimates that could be caused by intraschool correlations. This approach partitions error variances into between-school and within-school components (Raudenbush & Bryk, 2002). In this way between-school effects, such as school type, and within-school effects, such as students' gender, grade, family background and religious beliefs, can be assessed simultaneously. Hausman tests, which showed no significant difference between random-effects and fixed-effects models, were used to determine that the random-effects models are most appropriate for

analysing differences between these school clusters. Variance inflation factors were checked to ensure that independent variables are not highly correlated. All VIF values were under 4 indicating that mulitcolinearity is not an issue. Finally, results for each model have been checked to ensure that outliers do not have an undue impact on coefficients.

Results

School Type Comparisons of Self-Esteem

The first analytical step is complete a bivariate comparisons of self-esteem outcomes for each type of school. Table 1 provides results for the self-evaluation and reflected appraisal variables. The first section of the table displays the percentage of students who strongly agree to the statement “I like myself.” Results, which are provided for all students, girl students, and boy students, are broken out by school type. Asterisks indicate that outcomes for one school type are significantly different from all other school types. The last column notes the differences between girls and boys in each school type. Crosses in this column indicate significant differences between boys and girls, all of which are at the $p<0.001$ level.

Table 1

Cross-tab between School Comparisons of Self-Esteem and Reflected Appraisals

I like myself (% strongly agreeing)					
	N	All Students	Girls	Boys	Girls - Boys
	167			75.79	
All Schools	8	76.22%	76.59%	%	0.80%
				74.39	
Catholic Schools	725	73.93%*	73.39%*	%	-1.00%
Evangelical				75.43	
Schools	658	76.90%	78.74%	%	3.31%
				79.86	
Secular Schools	295	80.34%*	80.69%	%	0.83%
People like me (% strongly agreeing)					
	N	All Students	Girls	Boys	Girls - Boys
	168			39.66	
All Schools	0	34.58%	29.46%	%	-10.20% [†]
			24.03%**	37.80	
Catholic Schools	725	30.76%**	*	%	-13.77% [†]
Evangelical				40.29	
Schools	659	37.62%*	34.44%**	%	-5.85%
				42.36	
Secular Schools	296	37.16%	33.56%	%	-8.80%
Significantly different from all other school types at *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001 (one-tail test)					
[†] Significant differences between boys and girls at p<0.001 (one-tail test)					

While the overall results show that a high number of students—about 76%—strongly agree that they like themselves, Catholic students, in general, and Catholic girls, in particular, report lower levels of self-esteem than students at other schools. This is contrary to hypothesized expectations. Secular school students report higher levels of self-esteem than other schools. There are no significant differences between boys and girls on these self-evaluations.

The second section of Table 1 shows results for the reflected appraisal statement “People like me.” Here the rates are much lower. On average, only 34% of students strongly agree that they think others like them. This represents a 42% differential between the self-evaluation and the reflected

appraisal. Findings here also indicate that there is a wide gap between boys and girls in reflected appraisals across all schools. This gap between boys and girls is widest at Catholic schools. Again Catholic school students, in general, and Catholic school girls, in particular, report significantly lower reflected appraisals than the other schools. Evangelical school students, in general, and evangelical school girls, in particular, report significantly higher reflected appraisals.

Table 2

Cross-tab between School Comparisons of Academic Confidence

% considers self really good or good in reading					
	N	All Students	Girls	Boys	Girls - Boys
All Schools	1682	74.44%	80.84%	67.60%	13.24% [†]
Catholic Schools	725	70.48%**	77.26%*	62.20%**	15.07% [†]
Evangelical Schools	661	78.82%***	87.42%***	71.02%*	16.39% [†]
Secular Schools	296	74.32%	76.71%	71.53%	5.18%
% considers self really good or good in math					
	N	All Students	Girls	Boys	Girls - Boys
All Schools	1682	62.60%	62.28%	62.99%	-0.71%
Catholic Schools	725	59.45%**	57.11%*	61.28%	-4.17%
Evangelical Schools	661	62.63%	63.58%	62.50%	1.08%
Secular Schools	296	70.27%	73.29%**	68.06%	5.23%
% considers self really good or good in science					
	N	All Students	Girls	Boys	Girls - Boys
All Schools	1682	73.96%	75.09%	73.06%	2.03%
Catholic Schools	725	70.07%**	71.83%*	67.99%*	3.85%
Evangelical Schools	661	76.40%*	79.47%*	74.15%	5.32%
Secular Schools	296	78.04%*	74.66%	81.94%**	7.29%

Significantly different from all other school types at * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ (two-tail test)

[†]Significant differences between boys and girls at $p < 0.001$ (two-tail test)

Table 2 reports findings for three different indicators of students' academic esteem—confidence in reading, math and science. All three indicators are

derived from a question asking students how good they think they are at these respective subjects. The tables indicate the percentage of students who marked “good” or “really good” for each subject.⁵ There are too many significant findings in this table to discuss in detail, but the general trend is that Catholic school students report significantly lower levels of confidence across all subjects for boys and girls. (Boys’ math scores are the one exception.) Interestingly, there are no significant differences between boys and girls in math and science, and girls generally have a much higher confidence score in reading than boys do.

The general pattern highlights the surprising outcome that students from Catholic schools have lower self-esteem than students in other types of schools. These results, which contradicts previous findings, will be explored in detail below.

Multivariate Analysis of Self-Esteem

Though it is the main focus of this study, school types are just one factor that could influence self-esteem in children. In this next section, I create multivariate models incorporating variables that have been shown in past research to affect self-esteem. These models are designed to test each of the hypotheses described above while also serving as a check to see if the significant differences uncovered in Table 2 still stand in the presence of relevant controls.

Table 3
Descriptive Statistics of Independent Variables

Independent Variable	Description of Variable	Sample Mean or %	Cath. Schl. Mean or %	Evan. Schl. Mean or %	Secular Schl. Mean or %
Catholic school	Student goes to Catholic school	43.10%	100.00%	0.00%	0.00%
Evangelical school	Student goes to evangelical school	39.30%	0.00%	100.00%	0.00%
Female student	Student is female	50.33%	54.13%	46.18%	50.34%
Student grade level	Student's grade in school (Range 5-9)	7.09 (1.41)	7.06 (1.40)	7.19 (1.43)	6.97 (1.40)
Not gender egalitarian	Student classified as non-egalitarian through latent class analysis.*	25.58%	25.93%	28.29%	24.32%
Father's education	0=did not complete primary school; 1=completed primary school; 2=completed middle school; 3= completed secondary school; 4=attended university	2.24 (1.43)	2.17 (1.39)	2.17 (1.48)	2.58 (1.39)
Mother's education	0=did not complete primary school; 1=completed primary school; 2=completed middle school; 3= completed secondary school; 4=attended university	2.03 (1.42)	1.96 (1.37)	1.96 (1.48)	2.42 (1.32)
Parents provide homework help	Parents help student with homework (% answering "yes")	64.10%	67.52%	60.03%	64.83%
Church attendance	Attends church 6=Once a week or more; 1=almost never	4.72 (1.72)	4.75 (1.67)	4.77 (1.70)	4.50 (1.85)
Serving God is important	Serving God is one of student's top four values**	81.62%	75.29%	89.54%	79.64%
Catholic student	Student self-identifies as Catholic	58.90%	85.04%	32.12%	54.58%
Holy Spirit is active today	Student strongly agrees that God still pours out his Spirit on believers today like he did in biblical times.	66.11%	61.79%	70.50%	66.89%
Biblical literalism	Student strongly agrees that the Bible is inspired by God and must be accepted literally word for word.	67.36%	63.86%	70.80%	68.24%

Standard deviation in parenthesis

*Non-egalitarian students are more likely to believe that men should be the head of the family; men are better leaders than women; women can't do the same jobs as men; and they would not like to see a woman president.

**Other values include thinking for myself, success, honest, hard work, enjoying life, family and friends, getting good grades, doing right, respecting other (10 total)

Table 3 contains a list of the independent variables used in this analysis. These variables are displayed with descriptive statistics for the entire sample and for each school type. To test for the effect of school type, Catholic and evangelical school dummies are included in the main model with secular schools withheld for comparison.

The next three variables are used to assess the gender differences in self-esteem. A female dummy variable is used along with a variable to assess non-gender-egalitarian attitudes.⁶ School grades serve as a basic control, but this variable is also used as an interaction term with the female dummy to assess whether older girls have higher or lower levels of self-esteem than younger girls.

To evaluate the influence of family background on self-esteem, a block of three more variables are included. Father's and mother's education provide a rough measure of SES and another variable asking whether parents provide homework help serves as an indicator of parental involvement.

The remaining variables are all religious measures, used to test the effect of student religiosity, which is another key focus of this study. The first two, "church attendance" and "serving God is important," are included to examine the influence that church attendance and religious saliency have on self-esteem. The next two variables focus on the student's religious tradition—one is for Catholic students and the other, which asks if students believe the Holy Spirit is active today, is used as a rough indicator of Pentecostal beliefs and practices. Finally, a measure for biblical literalism is tested using these models. Though they are not listed in Table 3, different measures of self-esteem, will be included in the models to evaluate the ways that they affect each other.

Table 4 provides the results of multivariate HLM models for each of the five measures of self-esteem. Because the dependent variables are dummies assessing high levels of esteem in each of these five areas, logit models are used. The coefficients are displayed as odds ratios. Any result that is greater than one indicates increased odds, whereas results less than one represent decreased odds.

Table 4
Multivariate Models of Self-Esteem

	I like myself		People like me		Reading confidence		Math confidence		Science confidence						
	OR	SE	OR	SE	OR	SE	OR	SE	OR	SE					
Catholic school	0.82	(0.24)	0.66	*	(0.14)	0.88	(0.18)	0.64	∅	(0.15)	0.86	(0.24)			
Evangelical school	0.77	(0.23)	0.98		(0.20)	1.41	(0.30)	0.82		(0.19)	1.03	(0.29)			
Female student	1.25	(0.98)	1.43		(0.98)	2.22	(1.60)	2.96	∅	(1.95)	1.20	(0.89)			
Student grade level	1.10	(0.09)	1.09		(0.08)	1.03	(0.07)	0.95		(0.06)	0.87	∅ (0.06)			
Female x grade level	0.98	(0.11)	0.86		(0.08)	1.01	(0.10)	0.85	∅	(0.08)	0.99	(0.10)			
Not gender egalitarian	0.65	*	(0.11)	0.70	*	(0.12)	0.67	*	(0.11)	0.97	(0.14)	0.77	(0.13)		
Father's education	0.92		(0.06)	1.01		(0.06)	1.03		(0.06)	1.06		(0.06)	1.06	(0.07)	
Mother's education	1.03		(0.07)	1.13	∅	(0.07)	1.10		(0.07)	1.10	∅	(0.06)	1.06	(0.07)	
Parents provide homework help	1.36	∅	(0.22)	1.27	∅	(0.18)	1.03		(0.15)	1.04		(0.14)	1.37	*	(0.20)
Church attendance	0.98		(0.04)	1.03		(0.04)	1.08	*	(0.04)	1.02		(0.04)	1.02		(0.04)
Serving God is important	1.52	*	(0.29)	0.92		(0.17)	1.20		(0.22)	1.20		(0.20)	0.91		(0.17)
Catholic student	1.05		(0.20)	1.21		(0.20)	1.03		(0.17)	1.12		(0.17)	0.84		(0.14)
Holy Spirit is active today	1.46	*	(0.25)	1.09		(0.17)	1.09		(0.18)	1.36	*	(0.20)	1.16		(0.19)
Biblical literalist	1.76	*	(0.30)	1.50	*	(0.25)	0.85		(0.14)	0.89		(0.13)	1.11		(0.18)
I like myself				2.72	*	(0.52)	1.04		(0.18)	1.10		(0.17)	1.08		(0.18)
People like me	2.71	*	(0.52)				1.64	*	(0.26)	1.30	∅	(0.18)	1.86	*	(0.30)
Reading confidence	1.14		(0.12)	1.27	*	(0.12)									
Math confidence	1.00		(0.11)	1.18	∅	(0.11)									
Science confidence	1.05		(0.12)	1.35	*	(0.14)									
N	1152			1152			1190			1190					119
Wald chi-square	91.19			124.61			71.91			46.03					53.12

∅p<.10; *p<.05; **p<.01; ***p<.001

Results in Table 4 indicate that even when controls are added, students in Catholic schools lag behind secular school students in their reflected appraisal that “people like me.” They also score lower than secular school students in math confidence. Evangelical schools do not differ from secular schools in any of these self-esteem measures. Again, these findings are contrary to the hypothesized results and are anomalous to previous studies.

Results on gender and gender ideology are also contrary to expectations. The full models do not reveal hypothesized significant gender differences in self-esteem, except with regard to math. Here, instead of having lower self-confidence, girls are reported to exhibit significantly more self-confidence in math than boys, although this confidence was lower for girls in higher grades. Gender ideology, however, did have the hypothesized effect. Students (both boys and girls) holding non-egalitarian ideologies were significantly less likely to like themselves, to feel that others liked them and to have confidence in reading.⁷

Family factors had a significant effect that mirrored hypothesized results. Those whose mothers had higher levels of education were more likely to believe that other people liked them and to have confidence in math. Father’s education had no effect on any of the models. As hypothesized, parental involvement through homework provided a significant boost to students’ science confidence. It also had a positive effect on their self-evaluations and their reflected appraisals of themselves.

Next, student religiosity variables provided a number of interesting findings, which aligned with hypothesized results. As expected, church attendance positively affected reading confidence, and religious saliency (in this case the belief that serving God is important) was linked to a stronger sense that “I like myself.” Two measures of religious tradition were also assessed. Here Catholic students are not significantly different from others, but those with more Pentecostal beliefs that the Holy Spirit is active today were more inclined to like themselves and to have higher levels of math confidence. Finally, biblical literalists are estimated to be significantly more inclined to like themselves and to believe that others like them.

The last block of variables assesses the extent to which the self-esteem variables affect each other. As predicted by the hypotheses, each type of self-esteem (subjective appraisal, reflective appraisal and self-confidence) each have a positive effect on the other domains. The subjective variable, “I

like myself,” is highly correlated with the “people like me” variable. Those who believe that others like them are also significantly more likely to like themselves. Contrary to expectations, academic confidence is not related to self-evaluated esteem. The reflected appraisal variable, “people like me,” on the other hand, is significantly associated with all the other types of esteem as was hypothesized. Finally, all three academic confidence measures are positively correlated with a higher reflected appraisal. Though it is clear that self-evaluations, reflected appraisals, and academic confidence are correlated with one another, without structural equation models, it is not possible to determine the direction of the relationship.

Discussion

The main thrust of this research was to build on existing studies of self-esteem in Catholic schools by introducing comparisons to evangelical schools and by adding a more comprehensive list of controls, especially for student religiosity. The Guatemalan context for this study is also informative as little research on self-esteem in religious schools, aside from the work of Smith, Weigert, and Thomas (1979), has been done outside of Western contexts.

While early studies of Catholic schools in the United States suggest that Catholic students have higher levels of self-esteem than students in public schools (Coleman, Hoffer & Kilgore, 1982; Bryk, Lee & Holland, 1993), results from this study show that Catholic schools actually score lower than evangelical and secular private school students in every measure of self-esteem and academic confidence. These results held true for measures of reflected appraisals and math confidence even when appropriate controls were added. These varying outcomes could result from different comparisons—Catholic schools vs. public schools in previous research as opposed to Catholic schools vs. other private schools in this study. However, it also seems likely that these differences are attributable to student religiosity, bolstering claims by Bagley and Mallick (1997) and Smith, Weigert, and Thomas (1979) that religiosity, not school type, is the key differentiating factor. This is partially supported in this study by results showing that the introduction of religious variables decreased the significance of the Catholic school variable in many instances. Also, as

Smith, Weigert, and Thomas (1979) point out, in contrast to the United States, Catholics in Latin contexts like Guatemala often attribute less saliency to their faith than members of groups like evangelicals who have minority status. Thus if religiosity is the main factor, Catholic schools could potentially score higher in the United States and lower in Guatemala. More studies in wider contexts, with broader comparisons between different types of religious and non-religious schools should be done to increase our understanding of the effect that these schools have on their students. Because so many children, particularly in the developing world, attend religious schools (Mather, 2013) it is important for us to learn more about their influence on children.

While the existing literature on the influence of religion on self-esteem is somewhat inconclusive, this study shows that, for these Guatemalan students, specific religious attributes are highly significant factors, exerting a largely positive influence on students' self-perception and self-confidence. Church attendance and religious saliency, two of the most commonly used measures of religiosity in self-esteem studies, have a significantly positive affect on reading confidence and student self-appraisal respectively. Catholic students were not significantly different from other students in any of the self-esteem measures; however, students with Pentecostal beliefs were significantly higher than others in their self-appraisals and their confidence in math. In addition to Smith, Weigert and Thomas' (1979) contention that self-esteem and religious saliency, these differences may also be reflected in distinctions between the two religious systems. Pentecostals tend to put more emphasis on relating personally to God, living in the power of the Holy Spirit, the work of the laity, and overcoming sin (as opposed to stressing guilt). These theological distinctives may have an influence on Pentecostal students' self-esteem. Finally, results from this study lend support to Thompson, Thomas and Head's contention that students' view of the Bible is an important factor affecting individuals' view of themselves. On the whole, these findings suggest that more needs to be done to uncover the relationship between religion and self-esteem. Future studies should include more comprehensive religious variables than the attendance and saliency measures that are most commonly employed.

Although not a main area of emphasis in this study, gender comparisons also provided results that are worthy of note. Although bivariate results vary

significantly, multivariate models indicate that in the Guatemalan context there are no significant differences between boys and girls in self-appraisals and reflected appraisals of self-esteem. The one key difference comes in the area of math. Here girls in general have much higher levels of academic confidence than boys although older girls have less confidence in their math skills than younger girls. This may indicate a decline in confidence as girls get older, replicating the AAUW (1991) findings in the Guatemalan context. However, this cannot be demonstrated conclusively without a longitudinal study.

It is important to consider that, in this study, gender ideology had more of a significant effect than gender itself. Results show that a less egalitarian gender ideology negatively affects students' self-appraisal, their reflected appraisal and their confidence in reading. These outcomes, which support the findings of Brown (2003) and Lennon and her co-authors (1999) in other contexts, affirm the importance of gender ideology in self-esteem by showing that girls' (and boys') views of who women should be have strong influence on how they view themselves.

In short, this study makes important contributions to a number of ongoing academic debates. First, it provides evidence supporting conflicting contentions that religious school type and the religiosity of students are key differentiating factors in self-esteem levels. While school type is a significant indicator in this study, much of the difference could be attributable to student religiosity. More needs to be done to flesh out the effects of school type and religiosity. Finally, and perhaps most importantly, this research shows that specific religious factors, especially religious saliency, biblical literalism and Pentecostal beliefs are significant and should be considered in ongoing research on self-esteem.

Notes

1 In this study, measures of SES are limited to parents' education because accurate data on parents' income and occupations was unavailable.

2 Interestingly, Rosenberg et al. (1995) demonstrated that academic self-esteem has a more powerful influence on global self-esteem than the effect that global self-esteem has on school marks.

3 In fact, some of the private schools in this study enrolled students who could not afford to go to the public schools, which often have fees for uniforms, books and other expenses.

Thirteen of the 21 schools in the sample reported that 50% or more of their students were poor or very poor. Only 3 schools reported that less than 20% of their students were poor or very poor.

4 This measure was not included in final models because it had no significant effect on the outcomes addressed in this study.

5 An overall academic confidence scale was not used because the three variables lacked internal consistency (Cronbach's alpha = 0.49).

6 A non-egalitarianXfemale interaction term was also tested, but it produced no significant results and had little effect on the models, so it was removed from the final output.

7 Alternatively, models using a highly gender egalitarian variable (which were not included) did not produce significant results. Interaction terms were also used to test the specific influence of gender egalitarian and non-egalitarian ideologies in girls. These interactions produced no significant results, except in the science confidence models. Here girls with a highly gender egalitarian ideology were nearly four times more likely to have high confidence levels in science when compared to other girls.

References

- Abbotts, J.E., Williams, R.G.A., Sweeting, H.N., West, P.B. (2004). Is going to church good or bad for you? Denomination, attendance and mental health of children in West Scotland. *Social Science & Medicine*, 58(3), 645–656.
- American Association of University Women (AAUW). (1991). *Shortchanging girls, shortchanging America: A call to action*. Washington, DC: American Association of University Women.
- Bagley, C. (1989). Self-concept and achievement in British and Anglo-Canadian high school students. *Canadian and International Education*, 18(2), 77–78.
- Bagley, C., Mallick, K. (1997). Self-esteem and religiosity: Comparison of 13- to 15-year-old students in Catholic and public junior high schools. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 22(1), 89–92. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1585814>
- Bagley, C.V., G. K., Mallick, K., Young, L. (1979). *Personality, self-esteem and prejudice*. Brookfield, VT: Gower-Avebury.
- Blascovich, J., Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In John P. Robinson, Phillip R. Shaver, & Lawrence S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115–160). London: Academic Press.

- Brown, B. L. (2003, March). *Anti-feminist ideologies: Gender role attitudes and effects on self-esteem among adolescents*. Paper presented at the Southern Sociological Society, New Orleans, LA. Retrieved from <http://login.ezproxy.lib.umn.edu/login?url=http://search.proquest.com/docview/61740735?accountid=14586>
- Bryk, A.S., Lee, V.E., Holland, P.B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cacioppo, J.T., Hawkley, L.C., Kalil, A., Hughes, M.E., Waite, L., Thisted, R.A. (2008). Happiness and the invisible threads of social connection: The Chicago health, aging, and social relations study. In Michael Eid & Randy J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 195-219). New York: Guilford Press.
- Cheung, C., Yeung, J.W. (2010). Gender differential in deviant friends' influence on children's academic self-esteem. *Children and Youth Services Review*, 32(12), 1750–1757.
- Coleman, J.S., Hoffer, T., Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, Catholic, and private schools compared*. New York: Basic Books.
- Coleman, P.G., Ivani-Chalian, C., Robinson, Maureen. (1993). Self-esteem and its sources: Stability and change in later life.” *Ageing and Society*, 13(2), 171–192. doi:10.1017/S0144686X00000842
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: C. Scribner's Sons.
- Demo, D.H. (1992). The self-concept over time: Research issues and directions. *Annual Review of Sociology*, 18, 303–26.
- Donahue, M. J., Benson, P.L. (1995). Religion and the well-being of adolescents. *Journal of Social Issues*, 51(2), 145–160. Retrieved from EBSCO MegaFILE, EBSCOhost.
- Fan, P., Marini, M.M. 2000. "Influences on Gender-Role Attitudes during the Transition to Adulthood." *Social Science Research*. 29:258-283.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1–33.
- Kling, K.C., Hyde, J.S., Showers, C. J., Buswell, B.N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470–500.

- Kutob, R. M., Senf, J. H., Crago, M., Shisslak, C. M. (2010). Concurrent and longitudinal predictors of self-esteem in elementary and middle school girls. *Journal of School Health*, 80(5), 240–248.
- Lennon, S. J., Rudd, N.A., Sloan, B., Kim, J. S. (1999). Attitudes toward gender roles, self-esteem, and body image: Application of a model. *Clothing and Textiles Research Journal*, 17(4), 191–202. doi:10.1177/0887302X9901700403
- Mariz, C. (1992). Religion and poverty in Brazil: A comparison of Catholic and Pentecostal communities. *Sociological Analysis*, 53 (Special Issue), S63–S70. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3711251>
- Markstrom, C.A. (1999). Religious involvement and adolescent psychosocial development. *Journal of Adolescence*, 22(2), 205–221. doi: 10.1006/jado.1999.0211
- Mather, D.M. (2013). *Gender equality in religious education: A comparative study of Catholic, evangelical and secular private schools in Guatemala*. PhD dissertation, University of Minnesota.
- Mead, G.H. (1934). In Charles W. Morris (Ed.), *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Milot, A.S., Ludden, A.B. (2009). The effects of religion and gender on well-being, substance use, and academic engagement among rural adolescents. *Youth and Society*, 40(3), 403–425. doi:10.1177/0044118X08316668
- MINEDUC (2008). *Educational establishments of Sacatepequez*. Ministry of Education, Department of Sacatepequez, Guatemala.
- Myers, D.G. (2008). Religion and human flourishing. In Michael Eid and Randy J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 323–346). New York: Guilford Press.
- Quatman, T., Watson, C.M. (2001). "Gender differences in adolescent self-esteem: An exploration of domains." *The Journal of Genetic Psychology* 162(1), 93–117.
- Quinn, D.M., Crocker, J. (1999). When ideology hurts: Effects of belief in the Protestant ethic and feeling overweight on the psychological well-being of women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(2), 402–414. doi:10.1037/0022-3514.77.2.402

- Raudenbush, S., Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ridgeway, C.L., Jacobson, C.K. (1979). The development of female role ideology: Impact of personal confidence during adolescence. *Youth and Society*, 10(3), 297–316. doi:10.1177/0044118X7901000305
- Robins, R.W., Hendin, H.M., Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg self-esteem scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151–161. doi:10.1177/0146167201272002
- Rosenberg, M., Pearlin, L.I. (1978). Social class and self-esteem among children and adults. *American Journal of Sociology*, 84(1), 53–77.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141–156. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2096350>
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54(6), 1004–1018.
- Self-confidence. (n.d.). In *Psychology Dictionary*. Retrieved from <http://psychologydictionary.org/self-confidence/#ixzz2SAwSzKk3>
- Sherman, A.L. (1997). *The soul of development: Biblical Christianity and economic transformation in Guatemala*. New York: Oxford University Press.
- Smith, C.B., Weigert, A.J., Thomas, D.L. (1979). Self-esteem and religiosity: An analysis of Catholic adolescents from five cultures. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 18(1), 51–60. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1385378>
- Suh, E.M., Koo, J. (2008). Comparing subjective well-being across cultures and nations: The ‘what’ and ‘why’ questions. In Michael Eid & Randy J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 414–430). New York: Guilford Press.
- Tafarodi, R.W., Swann Jr., William B. (1995). Self-linking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment* 65(2), 322–342.

- Thompson, M. Seaborn, T., Melvin E., Head, R.N. (2012). Race, socioeconomic status, and self-esteem: The impact of religiosity. *Sociological Spectrum*, 32(5), 385–405. doi: [10.1080/02732173.2012.694792](https://doi.org/10.1080/02732173.2012.694792)
- Trzesniewski, K.H., Donnellan, M.B., Moffitt, T.E., Robins, R.W., Poulton, R., Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42(2), 381–390. doi: [10.1037/00121649.42.2.381](https://doi.org/10.1037/00121649.42.2.381)
- Trzesniewski, K.H., Donnellan, M.B., Robins, R.W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205–220. doi: [10.1037/0022-3514.84.1.205](https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.205)
- Twenge, J.M., Campbell, W.K. (2002). Self-esteem and socioeconomic status: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1), 59–71.
- Wilhite, S.C. (1990). Self-efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of college course achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 696–700.
- Youngblade, L.M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I.C., Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, 119(Supplement 1), S47–S53. doi: [10.1542/peds.2006-2089H](https://doi.org/10.1542/peds.2006-2089H)

Darin Mitchel Mather is Social Sciences & Humanities Program Chair and Graduate Research Coordinator at Crown College

Contact Address: Direct correspondence to Darin Mitchel Mather at Crown College, 8700 College View Drive, St. Bonifacius, MN, 55375, United States. E-mail: matherd@crown.edu

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Escuela, Diversidad Cultural e Inclusión

Aitor Gómez¹

1) University Rovira i Virgili, Spain

Date of publication: February 25th, 2015

Edition period: February 2015-June 2015

To cite this article: Gómez, A. (2014). Escuela, Diversidad Cultural e Inclusión [Review of the Book]. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 98-99. doi: [10.4471/rise.2015.05](https://doi.org/10.4471/rise.2015.05)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2015.05>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY)

Reviews (I)

García Fernández, J.A., Moreno Herrero, I. (coords.), (2014) *Escuela, Diversidad Cultural e Inclusión*, Madrid, La catarata.

Escuela, *Diversidad Cultural e Inclusión*, obra coordinada por José Antonio García Fernández e Isidro Moreno Herrero, es el resultado de la investigación centrada en esta temática realizada durante los 15 años de existencia del Grupo ÍNDICE, perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid.

Este compendio de investigaciones tiene como núcleo temático la diversidad lingüística y cultural en las aulas, atendiendo principalmente el caso de las y los hijas e hijos de inmigrantes y minorías culturales, y como ámbito de actuación diversos centros educativos de la Comunidad de Madrid.

A partir de una investigación científica interdisciplinar se analizan en el presente trabajo las diferentes respuestas que la Administración Educativa y los propios centros están desarrollando para atender y dar respuesta a la diversidad cultural en las aulas. De esta forma, propuestas específicas como la enseñanza del castellano como segunda lengua, las aulas de enlace, las aulas de acogida, la alfabetización digital, o la educación bilingüe son revisadas de manera rigurosa y crítica para averiguar si estas prácticas pueden llegar a transformar la posible situación de desigualdad, discriminación y exclusión del alumnado inmigrante o bien las siguen reproduciendo.

Una de las principales conclusiones de dicho análisis es el fracaso de las propuestas que abogan por el aislamiento o exclusión temporal de dicho alumnado inmigrante para adquirir la competencia específica en lengua castellana, y su posterior integración en el aula ordinaria. La equiparación de competencias resulta imposible, pero el fracaso es aún mayor al segregar a este alumnado no facilitándose su inclusión en su propio contexto escolar, y, derivado, de ello, en la sociedad en la que habita.

De la misma forma, se demuestra la ineficacia de otras prácticas como las aulas de enlace, los sistemas de escolarización y organización de las aulas de algunos centros respecto a este colectivo, o la invisibilización de las lenguas no oficiales en el aprendizaje de este alumnado, que, según los autores y las autoras, ha contribuido a la desigualdad de oportunidades de los chicos y chicas inmigrantes.

Sin embargo, el análisis desarrollado en *Escuela, Diversidad Cultural e Inclusión*, no se ciñe únicamente las prácticas exclusoras. Los autores y autoras recogen también buenas experiencias que se están dando en varios centros educativos madrileños y que están contribuyendo a la transformación del contexto escolar en pro de una educación inclusiva de calidad a través de prácticas de atención educativa a la diversidad cultural y lingüística. Prueba de ello son las estrategias holísticas e integradoras de toda la comunidad educativa en favor del plurilingüismo, con propuestas concretas como el uso de las posibilidades de la web 2.0 como apoyo lingüístico al colectivo inmigrante pero desde el aula ordinaria, evitando la segregación.

En definitiva, se trata de un trabajo que, desde la evidencia científica, puede servir de apoyo a las Administraciones educativas, el profesorado o cualquier persona implicada en la comunidad educativa, para entender el actual entorno complejo en el que se desarrolla el aprendizaje de los chicos y chicas y cómo mejorar este contexto mediante prácticas multiculturales integradoras e inclusivas.

Aitor Gómez, Universitat Rovira i Virgili
aitor.gomez@urv.cat



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

List of Reviewers

Date of publication: February 25th, 2015

To cite this review: (2015). List of Reviewers. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 100. doi: [10.4471/rise.2015.06](https://doi.org/10.4471/rise.2015.06)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2015.06>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY)

List of Reviewers

As the editor of the International Journal of Sociology of Education I would like to thank all the reviewers for the evaluations realized in 2014. I deeply appreciate their work, which have contributed significantly to the quality of this journal. Yours sincerely,

Carmen Elboj
Editor

Bachore, Mebratu
Barros, Francisco
Bergua, José Ángel
Buciega, Almudena
Campdepadros, Roger
Campo, Carlos
Carcamo, Héctor
De Botton, Lena
Gabás, Sergio
García, Livia
García, Pablo
Garmendia, Maialen
Gimeno, Chabier
Giner, Jordi
Guillén, Nicolás
Gutiérrez, José Miguel
Iñiguez, Lara
López, Laura
Morales, Noelia
Moreno, Almudena
Pac, David
Pérez-Agote, José María

Portell, David
Pulido, Miguel Ángel
Rafalow, Matthew
Ríos, Oriol
Rodríguez, Juan Antonio
Tellado, Itxaso
Urraco, Mariano
Valero, Diana
Vidu, Ana
Villarreal, Jorge