



Educación para la Ciudadanía y la Convivencia

Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013

Encuesta de convivencia escolar

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcalde Mayor **Gustavo Petro Urrego**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Educación para la Ciudadanía y la Convivencia - ECC

Secretario de Educación
Óscar Sánchez Jaramillo

Subsecretaria de Integración Interinstitucional
Gloria Mercedes Carrasco Ramírez

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia
Patricia Buriticá Céspedes

Subsecretaria de Acceso y Permanencia
Adriana María González Maxcyclak

Jefe Oficina Asesora de Comunicación y Prensa
Rocío Jazmín OlarteTapia

Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones
María Elvira Carvajal Salcedo

Directora de Educación Preescolar y Básica
Adriana Elizabeth González Sanabria

Director de Ciencia, Tecnología y Medios Educativos
Oswaldo Ospina Mejía

Directora de Bienestar Estudiantil
Mabel Milena Sandoval Vargas

Gerente de Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia
Deidamia García Quintero

Coordinación Estrategia Respuesta Integral de Orientación Escolar - RIO
Ariel Fernando Ávila Martínez - Juliana Ramírez Niño

SECRETARÍA DISTRITAL DE CULTURA, RECREACIÓN Y DEPORTE

Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte
Clarisa Ruiz Correal

Directora de Gestión Corporativa
María Cecilia Quíasúa Rincón

Director Observatorio de Culturas
Otty Patiño Hormaza

Asesor Observatorio de Culturas
Luis Fernando Martínez Vargas

Estadística Observatorio de Culturas
Gisela Castrillón Moreno

SECRETARÍA DISTRITAL DE LA MUJER

Secretaria Distrital de la Mujer
Martha Lucía Sánchez Segura

Subsecretaria de Políticas de Igualdad
Zohelia Mosquera Mosquera

Directora de Derechos y Diseño de Políticas
Angélica Escobar Sánchez

Directora de Gestión del Conocimiento
Carlota Alméciga Romero

Profesional Especializado Dirección de Gestión del Conocimiento
César Pinzón-Medina

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Rector (E)
Roberto Vergara Portela

Vicerrector Académico
Borys Rafael Bustamante Bohórquez

Director IDEXUD
Wilman Muñoz Prieto

Gestora de Proyectos
Ana Cristina Salazar Estupiñán

Coordinador Convenio 060/2013
Harold Alfredo Acosta Cuesta

ENCUESTA DE CLIMA ESCOLAR Y VICTIMIZACIÓN, 2013

Director Encuesta
Ariel Fernando Ávila Martínez

Investigador
Paul Bromberg Zilberstein

Investigador
Bernardo Pérez Salazar Estupiñán

Estadística
María del Pilar Acosta Niño

Apoyo Estadístico
César Alejandro Muñoz Bernal
Andrea Ramírez Pisco

Coordinador Operativo
Edwin Javier Rivera Cuéllar

Asistente Operativo
Pablo Andrey Prieto Buitrato

Enlace Técnico Convenio 060/2013 – Estrategia RIO - SED
Adriana Velásquez Lasprilla

Diseño línea gráfica
Oficina Asesora de Comunicación y Prensa – SED

LIBRO ENCUESTA DE CLIMA ESCOLAR Y VICTIMIZACIÓN, 2013

Autores
Ariel Fernando Ávila Martínez
Paul Bromberg Zilberstein
Bernardo Pérez Salazar Estupiñán
María Elena Villamil Peñaranda

Revisión de Contenidos - RIO - SED
Adriana Velásquez Lasprilla
María Julieta Ortiz Fernández

Diseño línea gráfica
Oficina Asesora de Comunicación y Prensa – SED

Imágenes
Archivo Digital Secretaría de Educación del Distrito

Diseño y diagramación
Taller de Edición • Rocca®

Impresión
Imprenta Nacional de Colombia

ISBN: 978-958-8878-98-0
© 2014 Secretaría de Educación del Distrito

Índice

Prólogo	9
Introducción	15
Capítulo 1	
Estudios de victimización escolar en Bogotá	25
Paul Bromberg	
Estudio de la Secretaría de Gobierno, 2006	25
La controversia suscitada por la encuesta	36
Estudio de la Secretaría de Educación, 2011	38
Conclusión	47
Referencias	48
Capítulo 2	
La encuesta 2013: objetivos, orientación, muestra, estrategia de investigación y formulario	49
Paul Bromberg	
¿Diagnóstico de seguridad, o diagnóstico escolar?	50

El sistema escolar moderno: la endoculturación masiva programada y sus retos	52
La encuesta 2013: los nuevos criterios	57
Matoneo, agresión, violencia, delincuencia, incivildades, travesuras... ¿Qué se está midiendo?	61
Delitos, comportamientos delictivos, incivildades	62
Travesuras, agresión y educación moral	63
Cultura política	64
La educación moral	65
Matoneo y cybermatoneo (<i>bullying, cyberbullying</i>)	71
El instrumento de medición	75
¿Qué se pregunta en una encuesta?	77
Cambio de orientación: clima escolar	78
Objetivos de la encuesta 2013	79
La estrategia de investigación	80
Formulario	82
Victimización en la encuesta 2013	83
Referencias	89

Capítulo 3

Clima escolar

Paul Bromberg

Definiciones	97
Experiencia de vida escolar: dimensiones de la categoría <i>clima escolar</i> para efectos de la Encuesta 2013	98
Resultados y análisis	103
Condiciones Socioeconómicas (CSE) y resultados escolares. El reto de la educación pública	106
Resultados en cada una de las dimensiones de clima escolar	112
Elaboración de un índice de clima escolar	156

Desde la idea general de lo deseable y la inconmensurabilidad de lo deseable	158
Grupos homogéneos	164
El impacto de infraestructuras de altas especificaciones	177
Interacción agresiva y afines	191
Referencias	206

Capítulo 4

Maltrato entre pares en ámbitos escolares

Bernardo Pérez Salazar

Exposición a contextos violentos y comportamientos agresivos en escolares en Bogotá	207
Comparaciones internacionales	210
2013: El maltrato entre pares en ámbitos escolares en Bogotá	214
Discusión	245
Referencias	252

Capítulo 5

Pandillas, drogas y entorno

Ariel Fernando Ávila

Pandillas en el entorno escolar	262
Encuesta: drogas, pandillas y entorno	267

Capítulo 6	
Género y escenario educativo bogotano: una aproximación a los resultados de la Encuesta de Clima Escolar, 2013	343
María Elena Villamil Peñaranda	
Género, preferencias curriculares y uso del tiempo extra-escolar	347
Violencia escolar y violencia de género	357
Algunas reflexiones finales	369
Referencias	372
Comparación entre los formularios 2006 y 2011	375
Ficha técnica Encuesta de 2013	390

Prólogo

La Secretaría de Educación del Distrito (SED), en el marco del Plan de Desarrollo «Bogotá Humana», ha implementado doce apuestas de política pública encaminadas a generar educación de calidad: entre las más importantes se encuentran; «40x40» o la denominada «Jornada Única, Media Fortalecida», «Educación Inicial» y «Educación para la Ciudadanía y la Convivencia».

La política educativa de la Bogotá Humana, busca la construcción de un currículo para la excelencia académica y la formación integral que se fundamenta, entre otras cosas, en la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas críticos, transformadores de la realidad. Para tal propósito se necesita del saber, pero también de aquello que potencia el ser. Así como es importante desarrollar capacidades cognitivas, es igual de valioso desarrollar capacidades ciudadanas que permitan construir una vida satisfactoria en conjunto con las y los demás, desarrollar capacidades de sensibilidad frente al cuerpo y la naturaleza, entre otras. Tan importante como las Matemáticas, o la Física, es la Historia, el Arte, las Ciencias Humanas y la manera de relacionarse con otros y otras. Se trata también de desarrollar capacidades, donde no sólo se sabe hacer algo, sino que además se está en capacidad de crear, re-crear y cambiar el contexto; de transformar la realidad social.

Para lograr la apuesta de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, la Secretaría de Educación del Distrito ha puesto en marcha una serie de estrategias territoriales. A la primera estrategia se le ha denominado «Iniciativas Ciudadanas de

Transformación de Realidades» (INCITAR); que tiene por objetivo el empoderamiento de las comunidades educativas a través del acompañamiento pedagógico a diferentes propuestas de cambio que realizan las comunidades educativas. En la actualidad están en marcha más de tres mil INCITAR. La segunda estrategia es «Gestión del Conocimiento», encargada de propiciar el diálogo de saberes, así como de crear y articular el marco de referencia teórico y pedagógico sobre la «Educación para la Ciudadanía y la Convivencia» también se encarga de diseñar, diseñar y producir el material didáctico para las comunidades educativas del Distrito Capital.

La tercera estrategia es la «Respuesta Integral de Orientación y Convivencia Escolar (RIO)», encargada de atender, diseñar estrategias de prevención y realizar acciones pedagógicas para disminuir los impactos negativos de factores que afectan el clima escolar, la convivencia y la seguridad escolar. Esta estrategia es la apuesta más ambiciosa en materia de convivencia y seguridad escolar que ha desarrollado Bogotá; pues, además de los avances en sistemas de información, incluyó una ampliación sin precedentes de la planta de orientadoras y orientadores escolares y su empoderamiento y capacitación de excelencia. La cuarta estrategia, central, en la medida en que allí converge todo el proyecto, es la de «Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia», que se encarga de articular, proyectar y concebir las acciones, planes y programas pedagógicos en cada uno de los colegios oficiales del Distrito y sus alrededores.

La apuesta de «Educación para la Ciudadanía y la Convivencia», parte de un ideal de ciudadanía activa que se aprende mediante la reflexión crítica sobre la vida cotidiana, y de una noción de convivencia que cree en la construcción de acuerdos, articulada con la atención integral. Una perspectiva global de aprendizaje para el buen vivir.

Involucrar el entorno social inmediato y la familia, para que las niñas y niños logren lo que la escuela se propone con ellos, es

imprescindible. En ese entorno se desarrolla buena parte del proceso educativo, y toda buena educación requiere generar un ambiente de aprendizaje adecuado, que entre otras cosas, necesita un buen clima escolar y condiciones estables de convivencia y seguridad dentro y fuera de la escuela. Además, una educación de calidad depende de factores que, cuando las circunstancias son adversas, desbordan las prácticas tradicionales de intervención intramural.

Para ello, en el marco de la Estrategia RIO del proyecto de «Educación para la Ciudadanía y la Convivencia» se realizó la encuesta de «Clima Escolar y Victimización 2013», un estudio que busca ofrecer información cualificada sobre las condiciones de seguridad y convivencia para los niños, niñas y jóvenes, los colegios y sus entornos a fin de dar elementos que cualifiquen la toma de decisiones en los distintos niveles de la Secretaría de Educación del Distrito en su tarea.

La Secretaría de Educación del Distrito, mediante la Estrategia RIO, ha logrado crear y articular uno de los más grandes sistemas de información, prevención y atención en materia de seguridad y convivencia escolar. Este sistema se compone de tres ámbitos de información:

- 1) **«ENCUESTA DE CLIMA ESCOLAR Y VICTIMIZACIÓN 2013».** Además, con comparativos de las anteriores encuestas realizadas en los años 2006 y 2011 se pueden hacer análisis sobre la evolución de indicadores de violencia y agresividad en la escuela.
- 2) **INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y DISEÑOS DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN LOS ENTORNOS ESCOLARES.** Caracterizan la presencia de pandillas, zonas de expendido y consumo de sustancias psicoactivas, entre otras. Esto se enmarca dentro de la meta de lograr entornos escolares seguros.
- 3) **EL SISTEMA DE ALERTAS.** Es una herramienta tecnológica que permite a los colegios reportar casos de diferentes hechos que afectan el clima escolar. Una vez identificada la víctima, el caso va directamente a ligarse con el trabajo de orientación

escolar, el acompañamiento y seguimiento que ofrecen las Unidades Móviles de la Estrategia RIO.

La encuesta es parte central del Sistema de Información del Distrito Capital, lo cual permite realizar lo que se ha denominado «Micro-gestión territorial de gobierno», una de las grandes metas que se propone cualquier gobierno o administración, y Bogotá lo está logrando. Se podría decir que la encuesta le permitirá a Bogotá avanzar en la comprensión integral de la relación escuela-entorno, y en la posibilidad de tomar decisiones de Políticas Públicas, no sólo en materia de seguridad, sino de convivencia y clima escolar.

El diseño metodológico de la encuesta de 2013 tiene un valor agregado, ya que permite que los resultados se conviertan en una herramienta que posibilita entre otras cosas:

- 1) *Construir una línea base del estado del clima escolar* –que incluye aspectos de convivencia, ambiente de aprendizaje, confianza y seguridad– en las escuelas urbanas del Distrito y sus entornos inmediatos, con el fin de generar y hacer seguimiento a Políticas Públicas, programas y proyectos. Esta línea base pretende brindar herramientas en las diferentes escalas de toma de decisión en materia de educación. Por ejemplo, ofrece información a los rectores o rectoras para que tomen medidas tendientes a mejorar o potencializar los factores que afectan el clima escolar; esto también aplica para las Direcciones Locales de Educación y para el nivel central de la Secretaría de Educación del Distrito.
- 2) *Configurar una herramienta de gestión* que fortalece la integridad de la apuesta de Ciudadanía y Convivencia en los colegios, ya que es un insumo importante en la construcción de los Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC). Además, a través de los PIECC se permitirá fortalecer y actualizar en cada comunidad educativa el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia

y la propuesta curricular, así como la definición de los Planes Integrales de Seguridad y Convivencia Escolar (PICSE).

- 3) *Evaluar la evolución de algunos indicadores de victimización que habían sido previamente medidos en 2006 y 2011.*
- 4) *Correlacionar, mediante la comparación y el cruce de información, el estado del clima escolar con los resultados medidos por la prueba SABER, así como con las pruebas SER, que miden en Bogotá el bienestar físico y las capacidades ciudadanas y estéticas de los estudiantes.*
- 5) *Sugerir actividades, índices e indicadores que se conviertan en medida del éxito de proyectos de mejoramiento escolar.*

Vale la pena mencionar, que el proyecto de «Educación para la Ciudadanía y la Convivencia» invertirá en total –incluyendo la ampliación de la planta de orientadores– más de cien mil millones de pesos en el cuatrienio de la Bogotá Humana. En el contexto de estas importantes inversiones, publicar este libro es clave, pues entrega evidencias sobre la realidad, sobre cómo ha evolucionado la seguridad y la convivencia escolar en los años de este gobierno, en qué hemos avanzado y en qué estamos aún comenzando un proceso de largo plazo. Esta encuesta se aplicará nuevamente en el primer semestre del año 2015, y los datos serán entregados en el segundo semestre del año a toda la comunidad académica, a la ciudad y al país en general.

Quiero agradecer inmensamente a la Secretaría Distrital de la Mujer, la Secretaría Distrital de Cultura Recreación y Deporte, y particularmente al Observatorio de Culturas, a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y a la Estrategia RIO del proyecto de «Educación para la Ciudadanía y la Convivencia» de la Secretaría de Educación del Distrito. También a Paul Bromberg, Bernardo Pérez y Ariel Ávila, quienes hicieron posible el presente libro y el análisis de los resultados de la encuesta. A Gloria Carrasco, Deidamia García y Patricia Buriticá, mujeres líderes, que desde la Secretaría de Educación del Distrito acompañaron y permitieron la realización de la encuesta. A toda la

comunidad educativa, nuestros rectores y rectoras, nuestros estudiantes y a todas las personas que cada día se comprometen desde su quehacer con esta apuesta, mil gracias por permitirnos realizar este gran esfuerzo por comprender de manera técnica, profunda, crítica y propositiva, las realidades de seguridad y convivencia de nuestros colegios y sus entornos pues es allí en donde se forman los niños, niñas y jóvenes de Bogotá.

Óscar Sánchez Jaramillo

Secretario de Educación del Distrito

Diciembre de 2014

Introducción

A mediados de 2013 la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en el marco del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), nos invitó a conformar un grupo de trabajo con la tarea de diseñar un formulario para indagar sobre la convivencia en los colegios públicos y privados de Bogotá, un proyecto del que también hicieron parte la Secretaría de la Mujer y el Observatorio de Culturas de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.

La investigación-reporte se haría con base en un formulario autodilucidado que se estructuraría según los resultados y los aprendizajes de dos encuestas anteriores, realizadas en los años 2006 y 2011, las cuales fueron pensadas para medir la exposición de niños, niñas y jóvenes bogotanos que estudian en colegios públicos y privados a factores de violencia en distintos contextos. A saber, la familia, el barrio, sus pares y el ámbito escolar, así como la interacción de esta exposición con factores de riesgo, como la pertenencia a pandillas o el uso de drogas y armas, al igual que con factores protectores como las relaciones afectivas y la supervisión por parte de los padres.

El panorama de la oferta y demanda de educación básica y media de los niños, niñas y jóvenes en Bogotá es bastante complejo: un porcentaje comparativamente alto –frente a otras ciudades y países– de la educación se presta a través de instituciones privadas contratadas por las familias y controladas especialmente por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), algunas de cuyas

funciones se delegan a la Secretaría de Educación del Distrito. Unos cuantos colegios, pocos, son administrados por entidades públicas, en general del orden nacional –la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional, la Contraloría General de la República y algunas más–, pero en ellos la SED interviene como si fueran privados. En este trabajo, estos dos tipos de colegio son denominados privados, y conformaron el universo para obtener una muestra que fuera representativa. Entre estos, algunos tienen contrato con la SED para atender niños cuya colegiatura es pagada con recursos públicos (educación contratada). Los otros establecimientos son públicos.

En el grueso de la educación pública en Bogotá es la SED la responsable de la prestación del servicio a través de profesores que están en la nómina pública, aunque hay una autonomía notable de los rectores en la marcha del establecimiento. Y en un número pequeño de colegios, veinticinco colegios, la SED implementó el modelo de concesión, un modelo puesto en operación durante el gobierno de Enrique Peñalosa y continuado en el segundo gobierno de Antanas Mockus. Dicho modelo entrega la administración de unos recursos públicos y unas edificaciones a entidades privadas con experiencia en la provisión de este servicio, bajo un contrato muy regulado al que se hace un seguimiento estrecho. A partir de 2004 no se entregaron nuevos establecimientos en esta modalidad, porque así lo estimaron los gobiernos siguientes. El porcentaje de niños, niñas y jóvenes que estudian en colegios financiados mediante recursos públicos ha crecido en los últimos años, no por una migración de escolares de la educación privada a la pública, sino por el crecimiento demográfico y especialmente por el aumento de la cobertura en los niveles básico y medio. Finalmente, aunque marginal, cabe mencionar que algunos niños que viven en Bogotá reciben su educación en colegios privados que quedan por fuera del perímetro urbano. Ellos no fueron considerados en el universo muestral del año 2013.

La nueva encuesta debía permitir el seguimiento de algunos indicadores que se venían midiendo en las encuestas anteriores,

pero la SED sugirió un cambio de orientación, en este sentido se amplió el cuestionario para cubrir temas propios de la convivencia escolar que cabrían bajo la noción de «clima escolar». Con esa orientación se planteó la estrategia de investigación, se elaboró el formulario de la «Encuesta de Clima Escolar y Victimización, 2013» y se pensaron los caminos para divulgar los resultados, uno de los cuales es el presente libro.

Las encuestas anteriores llegaron a estudiantes de colegios públicos y privados, de jornadas de la mañana, tarde y completa, pero al no tomar como unidad de análisis el colegio, no diferenciaron entre colegios por concesión y colegios de operación pública convencional. En 2013, la estrategia de investigación cambió notablemente, tuvo como unidad principal de análisis el colegio. Llegó a todos los colegios públicos, convencionales y por concesión, y consideró las jornadas de la mañana y de la tarde de un mismo colegio como dos contextos sociales diferentes. No consideró la localidad como un agregado interesante en el diseño de la muestra de colegios privados, por razones que se exponen en el texto. Tampoco incluyó el grado 5º; de manera que en la comparación con 2006, 2011 y 2013 para los agregados público/privado de la ciudad se extrajo este nivel de las dos primeras encuestas. Los casi 120 mil estudiantes que respondieron las 115 preguntas –frente a 180 de las dos anteriores–, permiten una información muy interesante de diferentes agregados, repetimos, especialmente de lo que pasa en cada colegio. De igual manera, la información obtenida también permite analizar la exposición de ciertos subconjuntos de estudiantes a factores de riesgo presentes en todos los colegios, indistintamente de sus condiciones socioeconómicas.

En el diseño de la muestra y en el manejo de la base de datos contamos con la colaboración de la Oficina de Planeación de la SED. Muy importante fue la asesoría del Observatorio de Culturas de la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, en el diseño de la muestra, en los datos para la expansión, y en el operativo de campo, en lo que cuenta con una experiencia de muchos años.

Como dijimos, el formulario se comenzó a trabajar a partir de los dos anteriores, a los que se aplicó la nueva orientación. El intercambio con el Observatorio de Culturas fue muy fructífero y permitió mejorar buena parte de las preguntas. El cuestionario también fue analizado con funcionarios de la SED, a quienes agradecemos y reconocemos la atención brindada a este proyecto. En la gran mayoría de los casos estuvimos de acuerdo, no en todo, y es importante reconocer que tuvimos libertad para argumentar sobre nuestros puntos de vista y consignarlos en el formulario.

Con la idea de procurar que las próximas encuestas tengan la historia de lo que se ha hecho en Bogotá en este tipo de análisis, el primer capítulo hace una reseña de las dos encuestas anteriores y de la manera como se analizaron, difundieron y comentaron. Intentamos allegar lo que se conoció públicamente de todo esto, o lo que quedó en documentos oficiales accesibles al público en general.

El capítulo segundo se refiere al análisis de los fenómenos que se pretende medir y a los instrumentos que finalmente se aplicaron. En otras palabras, es el soporte conceptual del formulario y de la estrategia de investigación. El capítulo explica y justifica detalladamente las decisiones que se tomaron para esta encuesta. Una de ellas, la más importante, fue la orientación de la SED que acogimos con gusto: no reducir la encuesta a victimización, ampliando el alcance al clima escolar.

El tercer capítulo es el que se concentra en esta noción de «clima escolar». La acepción «clima escolar» se ha empleado como cabeza de concepto para investigaciones semejantes a la que aquí presentamos. En forma vaga la definimos en esta introducción –en el texto se encuentra una definición más precisa y especialmente una definición operacional– como el contexto de relaciones: entre las personas, las personas y las infraestructuras y las personas y las dotaciones, en el cual se da la formación de los estudiantes en el día a día. No incluye, por ejemplo,

la modalidad pedagógica ni la relación didáctica misma (el estilo del profesor, en particular en su diálogo con los estudiantes, de viva voz o a través de sus trabajos). Muy importante advertir que en otras mediciones de clima escolar se ha llevado el encuestador al hogar para entrevistar al padre y/o la madre, lo que aquí no hicimos. No se entrevistó a profesores ni a directivos.

En el análisis acudimos directamente a los resultados de las Pruebas SABER 11° publicadas por el ICFES en su página web, los que fueron procesados para dar un resultado numérico por colegio. De esa clasificación es responsable el autor del capítulo, y de ninguna manera el ICFES ni la SED. Mediante tres preguntas de la información sociodemográfica declarada por los encuestados se elaboró un indicador de Condiciones Socioeconómicas (CSE) por colegio. Éste termina explicando en un porcentaje muy alto el resultado de las Pruebas SABER 11°. Esta medida de CSE del colegio es una aproximación gruesa, pero consideramos que ella es mucho mejor que el estrato urbanístico, y los resultados son contundentes: más que la condición público-privada, las CSE determinan resultados de la educación y las condiciones de la vida escolar. Así se constata al seleccionar colegios privados de CSE semejantes a las de un grupo numeroso de colegios públicos: los resultados en las Pruebas SABER 11° son mejores en los colegios públicos, aunque no los indicadores de seguridad.

En el tema de clima escolar cada pregunta tiene información interesante, y por ello el capítulo no se reduce a entregar el número de un índice, el Índice de Clima Escolar (ICE), sino los histogramas por pregunta, clasificando entre públicos, privados y en ocasiones diferenciando también los de concesión. Esto de averiguar qué piensan chicos y chicas ha sido siempre un misterio para los adultos. Todos los adultos sabemos que una cosa son las rutinas visibles y otra lo que circula entre los y las estudiantes. Todos aquellos con quienes nos reunimos a pensar el formulario comentaron sus travesuras durante su vida escolar, algunas muy ásperas, de las que salieron ilesos. Para tener idea sobre lo que sucede en ese plano, lo que piensan los

estudiantes, lo que sienten y sus expectativas, una encuesta nos recuerda también la necesidad de «contar con pruebas», no teniendo como rasero para medir la calidad de la prueba que ésta sea una fotografía completa, sino en el mejor de los casos los claroscuros de una radiografía.

El capítulo termina con dos temas importantes porque siempre han estado en el debate público. En primer lugar, la comparación de los colegios por concesión con los colegios públicos de operación tradicional. Las CSE de los colegios por concesión y los de operación convencional resultaron iguales, así como sus vecindarios. Se encontró que tanto en el índice global de clima escolar como en preguntas específicas interesantes, la modalidad de concesión es exitosa, en la escala en la que se ha trabajado en Bogotá. Con los datos de la encuesta no es posible esclarecer por qué.

Por otro lado, están los colegios públicos con construcción renovada de alta factura arquitectónica. Ni en el clima escolar, ni en el comportamiento y las actitudes frente al vandalismo, estos colegios dan mejores resultados que los demás colegios públicos.

En el capítulo cuarto se aborda el análisis de las formas de maltrato directo entre pares en ámbitos escolares. Particularmente aquellas que los niños y niñas que respondieron la encuesta reportaron como las que les causan daño con mayor frecuencia, a saber, los insultos, los golpes, cachetadas, pellizcos y empujones, el *bullying* u hostigamiento escolar, y el acoso sexual verbal y gestual.

Entre diversas alternativas para abordar el análisis de estos reportes, se optó por contrastar su comportamiento en dos subconjuntos de la muestra; el primer grupo conformado por los establecimientos educativos en los cuales la prevalencia de reportes de insultos que causaron daño durante la semana anterior es inferior al 30% entre quienes respondieron la encuesta; el segundo, que incluye los establecimientos donde esa prevalencia se ubica por encima del nivel de 50%.

Un primer hallazgo de interés es que la diferenciación entre colegios públicos y privados pierde relevancia, en ambos grupos de colegios. En los que muestran bajo nivel de prevalencia de reportes de insultos, la variación en los índices de Condiciones Socioeconómicas (CSE) y de clima escolar (ICE) entre públicos y privados es tan amplia que no parece que haya relación entre el tipo de colegios ni estos factores con la baja prevalencia de insultos agresivos en este grupo. Aparentemente, el control de esta forma de agresión pasa por elementos de la vivencia escolar distintos al tipo de colegio. En contraste, en el grupo de colegios con mayor prevalencia de reportes de insultos, tanto en públicos como privados, aparentemente hay alguna relación entre las CSE, el ICE y la alta prevalencia de insultos. Aún así, no se puede descartar la presencia de otros factores que determinan la generalización de reportes insultos agresivos.

Como es predecible, los niveles de prevalencia de reportes de las demás formas de maltrato analizadas son muy inferiores en colegios con baja prevalencia de reportes de insultos hirientes, cuando éstos se contrastan con los resultados correspondientes a colegios con alta prevalencia de reportes de esta forma de agresión entre pares. Tal situación sugiere un nivel de estrés manejable en el ambiente general de los establecimientos pertenecientes al primer grupo.

Sin embargo, en ambos grupos de colegios persiste un conjunto de estudiantes que hasta el final de su experiencia escolar reporta ser objeto de múltiples formas de maltrato. Los incidentes reiterados de insultos hirientes así como de golpes, cachetadas, empujones, y pellizcos que causan daño, aparentemente se conjugan para configurar condiciones de discriminación persistente, en las cuales transcurre la experiencia escolar de aquellos niños y niñas sobre los cuales se concentran simultáneamente distintas formas de maltrato. La exposición al hostigamiento escolar y el acoso sexual verbal y gestual se multiplica en aquellos individuos que son víctimas reiteradas de insultos hirientes y formas de maltrato físico que causan daño. Paradójicamente,

la baja prevalencia de estas formas de maltrato en los colegios con ICE superiores se convierte en una condición que magnifica el daño ocasionado por estas manifestaciones de agresión.

De otra parte, tanto en los grupos de alta y baja prevalencia de insultos se observa que a medida que avanzan los grados se disminuye la prevalencia de reportes de maltrato, lo que sugiere que tanto los cambios endocrinos propios de esta etapa del ciclo de vida escolar como el proceso de socialización en el colegio contribuyen de alguna manera a controlar la reproducción y difusión de estas formas de agresión. A partir del grado 9º, se reduce a la mitad el nivel de prevalencia registrado en 6º, de reportes de insulto, maltrato físico y hostigamiento. No obstante, en cuanto tiene que ver con los reportes de desmanes verbales y gestuales obscenos que se expresan de manera incontrolada y causan daño a quienes van dirigidos –lo que en términos genéricos se denomina con el término acoso sexual– se observa una tendencia menos marcada en este sentido, tanto en públicos como privados.

En general los resultados arrojados por el análisis propuesto, en relación con las formas de maltrato directo entre pares por los cuales indagó la encuesta 2013, sugieren que mediante pequeñas agresiones reiteradas, como son los insultos personales, se erosionan los estándares personales de quien agrede y se crean las condiciones de discriminación persistente de un pequeño conjunto de estudiantes en cada establecimiento educativo. Una puntuación superior en el ICE no debe disipar las preocupaciones sobre los efectos ocasionados por las agresiones reiteradas que allí se registran en relación con ese conjunto de niños y niñas en el cual se concentran las distintas formas de maltrato directo entre pares hasta terminar su experiencia escolar.

En el quinto capítulo se trabajan diferentes factores del entorno de la escuela que afectan la seguridad de los y las estudiantes. En este capítulo se analizan los temas de pandillas, drogas, seguridad en el camino de ida y vuelta al colegio y porte de armas.

En la primera parte se presentan las frecuencias simples de cada pregunta distribuidas entre colegios públicos y privados. Los datos se comparan con los resultados de las encuestas de 2006 y 2011. En algunos casos las variaciones son mínimas, principalmente entre las encuestas de 2011 y 2013, situación que era de esperarse en una encuesta de victimización con dos años de diferencia. Sin embargo la metodología del 2013 permite medir concentraciones, es decir, si bien determinados fenómenos se pueden presentar en el conjunto de la ciudad, su distribución geográfica no es homogénea y su impacto sobre los colegios tampoco.

En la segunda parte se presentan algunos cuadros de contingencia, que cruzan respuestas a diferentes preguntas. Por ejemplo se analiza la relación entre la venta de drogas cerca al colegio y la presencia de pandillas, y la venta de drogas en el entorno de la escuela frente a la venta de drogas dentro de la escuela, así como la influencia de diferentes factores sobre la sensación de seguridad en la escuela.

En la tercera parte se analizan las concentraciones de diferentes respuestas por agregado colegio. Allí se presentan algunos mapas de concentraciones, para luego realizar una validación concurrente, es decir cruzar los resultados de la encuesta con otros sistemas de información que posee la SED.

Si bien a lo largo de este trabajo intercambiamos muchas ideas y en varias ocasiones, no siempre, circularon versiones previas para comentario de los demás, los capítulos tienen responsables diferentes. Los tres primeros Paul Bromberg, Bernardo Pérez el capítulo cuarto y Ariel Ávila el quinto. La Secretaría de la Mujer recibió la base de datos y a partir de ella elaboró independientemente el capítulo sexto, que estuvo a cargo de María Elena Villamil Peñaranda.

A riesgo de dejar por fuera a alguien, agradecemos especialmente a Otty Patiño y a Luis Fernando Martínez, del Observatorio de Culturas, quienes desde su amplia experiencia en las

encuestas de cultura mejoraron muchas preguntas; a Gisella Castrillón por el trabajo sobre la muestra y a María del Pilar Acosta y Alejandro Muñoz por el trabajo con las bases de datos. De manera muy especial a Andrea Ramírez, quien nos protegió de errores estadísticos. El resultado final, es nuestra responsabilidad.

Por haber tomado como unidad de análisis el establecimiento escolar, el trabajo de campo gozó de un respaldo notable de docentes y directivos de cada centro escolar. Nos arriesgamos a decir que nunca antes una encuesta de ningún tipo en la ciudad produjo tantos datos útiles para tanta gente directamente involucrada, y esperamos poder comprobarlo con el uso que se haga de ella a partir de este libro y de la información que recibieron la SED y cada colegio.

A la base de datos aún le queda mucho jugo para ser extraído. La encuesta 2013 tiene más o menos la misma cantidad de información que las anteriores, del orden de 14 millones de celdas. Además del respaldo recibido, creemos que la mejor demostración de que se tomaron buenas decisiones generales sobre el diseño y aplicación de la encuesta está en los resultados que aquí se presentan y los que éstos sugieren que se pueden obtener con esta gran fuente de información.

Ariel Ávila Martínez

Coordinador de la Estrategia RIO (SED, Bogotá)

Paul Bromberg

Universidad Nacional de Colombia

Bernardo Pérez

Universidad Distrital Francisco José Caldas

Bogotá, diciembre de 2014

Capítulo 1

Estudios de victimización escolar en Bogotá

Paul Bromberg¹

Estudio de la Secretaría de Gobierno, 2006

En el año 2006 la Secretaría de Gobierno/Sistema Unificado de Información sobre Violencia y Delincuencia (SUIVD)-Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, contrató con la Universidad de los Andes (Enrique Chaux y Ana María Velásquez) la elaboración y aplicación de una herramienta de medición dirigida a estudiantes de grados 5º a 11º de Bogotá, para identificar factores relacionados con los niveles de agresión, violencia y delincuencia. Dicha herramienta se utilizaría para diseñar políticas que permitan prevenir la violencia y mejorar la convivencia en el entorno escolar. La muestra incluyó colegios públicos y privados de Bogotá, al igual que colegios privados de Cota, Chía, Funza, Mosquera, Soacha y Sibaté, aledaños a Bogotá, en los que la mayor cantidad de estudiantes viven en la capital. El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), fue contratado para la realización del operativo censal y el procesamiento preliminar de los resultados. Se trataba de conocer «la prevalencia de la violencia y la delincuencia en nuestras escuelas» (Chaux, Velásquez, Melgarejo, & Ramírez, 2007)².

1 Paul Bromberg, profesor-investigador de la Escuela de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional en temas de gobierno urbano, cultura urbana y políticas públicas de cultura ciudadana, seguridad y convivencia.

2 Esta referencia es el informe elaborado por Enrique Chaux y colaboradores que se presentó a la Secretaría de Gobierno en marzo de 2007.

El DANE publicó un resumen de la encuesta y sus metadatos apenas en octubre de 2010³ (DANE, 2011a; DANE, 2011a; DANE, 2011a; DANE, 2010). En este documento se identifica el estudio como «Encuesta sobre violencia y victimización juvenil». Su justificación se presenta así:

La Secretaría de Gobierno del D. C., consciente de la verdadera dimensión de la participación de los jóvenes, ya sea como víctimas o victimarios en actividades violentas y delictivas, ha decidido desarrollar un estudio sobre «Victimización de colegios de Bogotá», cuyo objetivo es elaborar un diagnóstico de las distintas manifestaciones de agresiones, violencia y delincuencia de los estudiantes de 5º a 11º en Bogotá.

Los proyectos del Programa de Atención Integral de la Violencia, la Delincuencia y el Orden Público, incluyen la ampliación del Sistema Unificado de Información sobre Violencia y Delincuencia (SUIVD), con el fin de consolidarlo como una herramienta que brinde a las autoridades competentes del Distrito la posibilidad de entender la problemática relacionada con los temas de seguridad, violencia, criminalidad, convivencia y justicia en la ciudad, con el objeto de definir medidas mejor fundamentadas y más oportunas de prevención y control. Para cumplir con estos objetivos es necesario conocer temas de monitoreo, como la violencia intrafamiliar y los delitos sexuales; el conflicto armado y los derechos humanos, con los jóvenes como eje transversal.

Para comprender las dinámicas de violencia y victimización juvenil es necesario explorar las condiciones de seguridad que le ofrecen [a los jóvenes] sus entornos

3 Se puede obtener en la página web del DANE: <http://190.25.231.249/aplicativos/sen/NADA/ddibrowser/?id=95>

inmediatos. En ese sentido es necesario ahondar en su contexto familiar, las condiciones de seguridad en sus escuelas, barrios y en los lugares públicos que frecuentan. Debido a la importancia de la escuela en el proceso de socialización, se ha escogido [a la escuela] como punto de partida, pues un ambiente escolar violento e inseguro no propicia las condiciones necesarias para el aprendizaje. En ese sentido, investigaciones sobre violencia y crimen en escuelas estadounidenses, han encontrado que acontecimientos violentos, como lo son los robos, atracos, amenazas y agresiones físicas, pueden producir un entorno amenazante y perturbador que afecta negativamente el buen desempeño académico de los estudiantes. Se asume que el temor derivado de las situaciones de violencia escolar incide sobre la concentración de los jóvenes, y por consiguiente sobre sus habilidades cognitivas.

Además, la reiteración de eventos violentos en la escuela puede contribuir a que los jóvenes interioricen y reproduzcan comportamientos agresivos. Al respecto, diversas investigaciones han encontrado que ser víctima de algún tipo de violencia se constituye en uno de los principales factores de riesgo para su reproducción, pues los adolescentes que la observan o son tratados de manera violenta, son más proclives a imitarla o pensar que es una solución viable para sus problemas. Por último, la existencia de problemas de inseguridad y violencia, reales y percibidos, puede traer como consecuencia la deserción escolar, que a su vez agudiza la vulnerabilidad de los jóvenes. Por las razones expuestas, es necesario construir diagnósticos bien fundamentados sobre las razones que determinan la violencia y la delincuencia escolar, con el fin de diseñar y aplicar políticas públicas que contribuyan a prevenirlas, para de esta manera mejorar las condiciones de seguridad de la juventud bogotana.

Bajo esta justificación, y a pesar de algunas declaraciones relacionadas con el cumplimiento del fin de la escuela en algunos puntos de esta cita, cabe pensar que entre el tema de la seguridad y el tema de los resultados escolares, la encuesta se inclinó por medir y atender el primero. Así también puede deducirse de la lectura del objetivo general y de los objetivos específicos:

Objetivo general:

Elaborar y aplicar una herramienta de medición de las distintas manifestaciones de agresión, violencia y delincuencia en estudiantes de grados 5º a 11º de Bogotá e identificar factores relacionados con los niveles de agresión, violencia y delincuencia, para así diseñar políticas que permitan prevenir la violencia y mejorar la convivencia en el entorno escolar (énfasis fuera de texto; igualmente en las citas que siguen).

Objetivos específicos:

- Estimar la prevalencia de distintas manifestaciones de AGRESIÓN, VIOLENCIA Y DELINCUENCIA en estudiantes de 5º a 11º grado de Bogotá.
- Estimar la percepción de seguridad en el colegio, en la ruta de llegada y salida del colegio, en el barrio y en la casa de estudiantes de 5º a 11º grado de Bogotá.
- Estimar la percepción de confianza en instituciones escolares y sociales relacionadas con la defensa de derechos de estudiantes de 5º a 11º grado de Bogotá.

4 Es interesante precisar este punto del objetivo: no son estudiantes DE Bogotá sino estudiantes QUE DUERMEN EN Bogotá», pues se aplicó la encuesta a estudiantes cuyos colegios están fuera del perímetro de Bogotá, pero que van y vuelven el mismo día. Por aquello de los líos de jurisdicciones de gobiernos municipales, no se puede aplicar desde Bogotá una política escolar hacia colegios que quedan fuera de la jurisdicción de la Secretaría de Educación.

- Comparar los niveles de AGRESIÓN, VIOLENCIA Y DELINCUENCIA en estudiantes de 5º a 11º grado de Bogotá con aquellos en otros contextos internacionales.
- Identificar condiciones del ambiente barrial, escolar, familiar e interpersonal asociadas con niveles de AGRESIÓN, VIOLENCIA Y DELINCUENCIA en estudiantes de 5º a 11º grado de Bogotá.
- Identificar las características individuales de los estudiantes asociados con los niveles de AGRESIÓN, VIOLENCIA Y DELINCUENCIA escolar.
- Evaluar si las características individuales de los estudiantes median la relación entre los diferentes entornos y la AGRESIÓN, VIOLENCIA Y DELINCUENCIA escolar.

Los objetivos de la encuesta se pueden también sintetizar a partir de la descripción del instrumento que hacen Chaux *et ál.*, en el informe ya citado:

- 1) Contar con «una radiografía precisa sobre la prevalencia de diferentes tipos de VIOLENCIA Y DELINCUENCIA en nuestras escuelas y sus alrededores».
- 2) «Identificar los tipos de violencia que requieren más atención, los tipos de colegios y las localidades en las que se puedan estar presentando con mayor frecuencia estos problemas y los grados escolares críticos en los que valdría la pena focalizar los mayores esfuerzos para prevenir e intervenir con programas educativos para disminuir estos problemas».
- 3) «Establecer una línea de base frente a la cual, con base en mediciones periódicas usando los mismos instrumentos se podrían ir evaluando los efectos de programas y políticas públicas destinadas a disminuir la VIOLENCIA Y DELINCUENCIA en las escuelas».
- 4) «Identificar las variables más relevantes en las que se deberían enfocar los programas de prevención. Es decir, identificar aquellas variables que explican mejor la agresión...». Para ello se incluyeron preguntas sobre contextos familiar,

escolar, barrial, amigos, y actitudes y competencias (Chaux, Velásquez, Melgarejo, & Ramírez, 2007).

La cobertura geográfica de la encuesta fue Bogotá y su primer anillo de municipios, este último con el fin de analizar algunos colegios privados situados en los municipios de Cota, Chía, Funza, Mosquera, Soacha y Sibate cuyos estudiantes viven en Bogotá. Se presentó la información por: localidad del colegio y localidad del estudiante⁵, con desagregación por sector oficial y no oficial, por jornada, por rangos de edad, por sexo y por grado (DANE, 2010).

La encuesta se realizó a 87.750 estudiantes de 2.692 cursos de 807 colegios oficiales y no oficiales de Bogotá y de colegios en algunos municipios cercanos cuyos estudiantes son de Bogotá, mediante formulario autodilucidado. El muestreo se hizo en dos etapas: en la primera, se seleccionaron los grados-colegio-jornada como conglomerados primarios de muestreo (grados 5° a 11°). En la segunda etapa, se tomó al azar un curso del grado-colegio-jornada que hubiera sido seleccionado en la primera etapa, y se aplicó el formulario a todos los integrantes del curso (DANE, 2010).

Este estudio aplicó además otros dos instrumentos. Un cuestionario cerrado dirigido a los coordinadores de cada colegio respondido por aplicación directa, con preguntas sobre los siguientes temas (DANE, 2010), (SUIVD, 2007):

- Información sobre el coordinador entrevistado (dos preguntas).
- Características generales de sede y jornada (catorce preguntas).
- Riesgo periférico de la sede.

⁵ Es importante resaltar: por localidad en la cual está situada el colegio, NO POR COLEGIO. La localidad en la que vive el estudiante tuvo problemas de diligenciamiento. Aquí vale la pena advertir que la localidad del colegio no quiere decir gran cosa respecto de qué niños estudian el colegio.

- Programas de prevención de la agresión y la violencia y promoción de la convivencia (cinco preguntas).
- Nivel socioeconómico de los estudiantes de la sede y jornada (dos preguntas).
- Características disciplinares de la sede y jornada (siete preguntas).
- Incidentes de drogas y violencia en la sede y jornada (dieciocho preguntas).
- Computadores e instalaciones deportivas (tres preguntas).

El tercer instrumento fue un formulario para llenar luego de observación por parte del recolector/facilitador en cada colegio, compuesto por tres capítulos (DANE, 2010).

- **Capítulo A:** Características del salón.
- **Capítulo B:** Características de los baños.
- **Capítulo C:** Características del colegio⁶.

Lo que se conoce públicamente acerca de la base conceptual para elaborar el cuestionario dirigido a los estudiantes está consignado en el documento del DANE citado (DANE, 2010) que se transcribe a continuación:

En términos generales, los estudios sobre violencia juvenil se han centrado en el efecto que distintos factores psicológicos y sociales tienen sobre el comportamiento de los jóvenes. Se asume que las condiciones del entorno, así como ciertas características psicológicas de los individuos, están asociadas con el desarrollo de la delincuencia y los comportamientos agresivos. La relación entre individuo y contexto se refuerza en

⁶ En alguna parte se afirma que estos dos últimos instrumentos fueron empleados para diseñar la muestra; sin embargo, no se encontró un documento que señalara cómo. Para realizar esta reseña no se tuvo acceso a ninguno de los resultados de aplicar estos dos formularios.

la medida en que las condiciones del entorno inciden sobre las actitudes y valores de las personas.

La literatura especializada denomina estas variables como factores de riesgo. Según el estudio sobre violencia juvenil realizado por la Escuela de Medicina de Nueva York, los factores asociados con la personalidad y las actitudes individuales, están relacionados con la tolerancia a la desviación de las escalas de valores y una baja sensibilidad frente al otro. Así mismo, comportamientos individuales como el consumo frecuente de drogas y alcohol también están estrechamente asociados con la violencia.

Con relación a las relaciones interpersonales se asume que un contexto de violencia intrafamiliar, el consumo de drogas por parte de padres o amigos, así como la violencia entre pares tienen un efecto directo y positivo sobre la violencia. Además, condiciones del entorno, como la disponibilidad de drogas, la victimización en el barrio y la reiteración de eventos violentos también sirven para predecir la violencia y la delincuencia juvenil. Otras investigaciones, en la misma dirección, han tomado en cuenta variables demográficas relacionadas con el género, ingresos familiares, origen étnico y actitudes frente al colegio –apego, compromiso y logros académicos–. En síntesis, los comportamientos agresivos y la delincuencia son explicados a partir de dominios de variables relacionados con el individuo, la familia, los grupos pares y el entorno social.

En cuanto al fenómeno de la violencia escolar, este ha sido abordado desde distintas perspectivas que indagan sobre las percepciones de seguridad en la comunidad escolar, los indicadores de victimización, los comportamientos violentos y agresivos por parte de los estudiantes y los reportes de incidentes y medidas disciplinarias tomadas por los colegios. Sin embargo, estas variables

están centradas en el comportamiento individual, y no aportan elementos de análisis que sirvan para explicar las variaciones que se presentan entre distintos colegios, dependiendo de sus características o del contexto social.

Para superar estas limitaciones, el modelo de desorden escolar aborda el problema de la violencia en los colegios tomando la escuela y la comunidad como unidades de análisis. En ese sentido, la teoría del clima escolar supone que ciertas características del colegio determinan los parámetros de un comportamiento aceptable entre estudiantes, profesores y directivos y le asignan al establecimiento responsabilidad sobre las condiciones de seguridad a su interior. Cuatro dimensiones componen el clima escolar: cultura escolar, estructura organizacional, trasfondo de la comunidad escolar y entorno físico del colegio.

La cultura escolar se refiere a creencias no escritas, valores y actitudes que caracterizan la interacción entre los distintos estamentos de la comunidad escolar. Entre ellas se encuentran patrones de comunicación, normas, relaciones y percepciones de los distintos roles y sanciones y premios. En segundo lugar, la estructura organizacional alude a la estructura administrativa de la institución, prácticas administrativas y las reglas que definen los hábitos escolares. Las variables para medir esta dimensión están relacionadas con el diseño curricular, los horarios, la relación profesor-estudiante, número de estudiantes, tamaño de las clases, salarios de los profesores y los procesos de toma de decisión. La tercera dimensión, trasfondo de la comunidad escolar, se refiere a las características de los estudiantes, profesores y rectores, según raza, género, ingresos y la trayectoria profesional de profesores. Por último, el entorno físico alude a la edad de los colegios, condiciones físicas de los edificios, alumbrado, tamaño, número de entradas y salidas.

Este enfoque centrado en los colegios como unidad de análisis es complementado por la teoría de la desorganización social. Esta teoría sostiene que los índices de criminalidad están determinados por la capacidad de la comunidad de controlar el comportamiento de sus miembros. En ese sentido, variables como una alta densidad poblacional, características de la estructura familiar, altos índices de movilidad residencial, niveles de pobreza significativos, alta disponibilidad de drogas y armas y una participación considerable de la población adulta en el crimen, dificultan la cohesión y organización de la comunidad, conduciendo a mayores niveles de delincuencia.

Según este enfoque, las condiciones anteriores constriñen la habilidad de los agentes locales de socialización –familia, colegio, iglesias– para transmitir normas que encausen (*sic*, debería ser encaucen) el comportamiento de los jóvenes. En este contexto, las características de la comunidad afectan la violencia en los colegios al aumentar la vulnerabilidad de los jóvenes cuando van o vienen del colegio, a través de la transmisión de normas y comportamientos que privilegian el recurso de la violencia para dirimir conflictos y al debilitar el control de la comunidad sobre el comportamiento de sus adolescentes.

Los tres primeros párrafos se refieren a la violencia juvenil, NO A LA ESCUELA. Luego, en el cuarto, sí aparece la escuela. De acuerdo con este discurso, la escuela es un agente socializador más, que ayuda a explicar el éxito o fracaso en una socialización no violenta.

Ésta es la información disponible –aparentemente no hay más publicado– sobre cómo se construyó el formulario y qué se tuvo en cuenta para incluir unas preguntas y no otras, unas alternativas de respuesta y no otras, y un orden en el cuestionario y no otro.

El cuestionario consultó experiencias en investigaciones de este tipo, tanto en Colombia como en otros países, y por el hecho de contener preguntas idénticas permite comparar resultados entre Bogotá y otros países y ciudades dentro de los países: El Salvador, Canadá y Estados Unidos (Chaux, Velásquez, Melgarejo, & Ramírez, 2007). Según lo describen estos autores, el estudio no es sobre acoso escolar o *bullying* –aunque incluya preguntas sobre el tema– sino sobre VIOLENCIA Y DELINCUENCIA en las escuelas y su entorno. El cuestionario también incluyó preguntas sobre el entorno barrial y las actitudes, consistentes con el objetivo de alimentar una política de prevención. Aunque contiene preguntas que condujeron a analizar los factores de riesgo, el formulario estuvo dominado por el tipo de preguntas propias de una encuesta de victimización.

El extenso formulario (190 preguntas), optó por un estricto orden temático, una técnica entre otras posibles. Este orden temático busca aclararle al encuestado qué se está tratando en cada capítulo. Más aún, algunos capítulos están encabezados por definiciones –definición de pandilla, definición de convivencia, etcétera–. Sin embargo, entre una pregunta y otra hay saltos, especialmente en los lapsos de tiempo por los que se pregunta: «la semana pasada», «el mes pasado», «en el último año». Si la encuesta no se aplica al final del año calendario, este período de «un año» se torna complicado. También varía el número de veces que se presenta una situación por la que se indaga: «nunca», «menos de dos...», etcétera. Esto indica que la solución de un estricto orden temático para facilitar la comprensión de los encuestados, mantiene dificultades de diligenciamiento que deben tenerse en cuenta al analizar las respuestas, más si se considera el amplio espectro de edades de los estudiantes incluidos en el universo, desde 5º primaria hasta grado 11º, con niveles muy diferentes de desarrollo de habilidades de lenguaje, lectura y comprensión.

El formulario para estudiantes se puede consultar en el Apéndice 1, en donde están las tres versiones, 2005, 2011 y 2013.

La controversia suscitada por la encuesta

La difusión –o la no difusión– de los resultados, crudos o elaborados⁷ produjo en Bogotá la polémica que era de esperar, a juzgar por algunos comentarios de prensa, denuncias, réplicas y contrarréplicas.

La Alcaldía Mayor de Bogotá negó que haya ocultado el estudio más grande realizado hasta ahora sobre violencia escolar en la capital del país. La investigación fue realizada por la Universidad de los Andes y el DANE con 87.750 jóvenes de colegios públicos y privados. La encuesta, fue aplicada entre marzo y abril de 2006 y salió a la luz pública hace dos días gracias a una denuncia de la concejal Gilma Jiménez...⁸.

A lo que replicó así el secretario de Educación, Abel Rodríguez, que continuó de la administración de Luis Eduardo Garzón:

... los resultados [del estudio] no pueden ser [tildados] de alarmantes o dramáticos. Nuestras aulas no son islas impenetrables frente a la realidad del país y nuestra responsabilidad es tomar medidas pedagógicas y no policivas.

Según el documento «Antecedentes del programa de protección y convivencia» (Secretaría Distrital de Educación, s. f.),

7 Tan notable cantidad de información daba para más estudios de los que fue posible encontrar cuando se elaboró esta reseña.

8 Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-156823.html>, según parece de la misma fuente, publicado en el periódico *El Tiempo* el 27 de marzo de 2008.

... en el año 2006 el Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana... *presentó* (itálica fuera de texto) el documento «Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D. C.».

Las fechas no son correctas: la encuesta se aplicó a lo largo de marzo y abril de 2006; en marzo de 2007 se presentó un informe de los asesores de la Universidad de los Andes (Chaux, Velásquez, Melgarejo, & Ramírez, 2007), quienes advierten en el mismo que el análisis no está terminado:

En el presente informe presentamos los *avances* de los análisis que hemos realizado *hasta el momento*...

El texto que aquí reseñan como presentado en 2006, y casi como concluyente de la investigación tiene fecha de noviembre de 2007, a punto de terminar el período de gobierno del alcalde Luis Eduardo Garzón, y fue redactado con la idea de que fuese el informe oficial. En su página de presentación aparece «avalado por el Comité Interinstitucional integrado por...» una lista relativamente larga de dependencias y proyectos:

- Secretaría de Gobierno Distrital.
- Secretaría de Educación del Distrito.
- Oficina de Jóvenes sin Indiferencia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Proyecto Educación Compromiso de Todos⁹.

9 Interesante presencia de esta ONG; no se pudo saber en qué momento fue integrada al proceso de análisis y conclusiones.

El texto resume los resultados básicos:

- Existe un alto porcentaje de hurtos menores sin violencia en el contexto escolar (56%).
- La presencia de manifestaciones de maltrato emocional llega al 38% de los encuestados.
- En lo referente al acoso escolar –*bullying*–, se evidencia que el 15% de los estudiantes ha sufrido este tipo de maltrato escolar durante el último mes por parte compañeros de curso.
- El acoso sexual verbal llega al 13% cuando el agresor es un compañero de curso, y 9% cuando es de otro curso; de igual forma, el acoso sexual por medio de contactos sexuales no deseados alcanza el 10%.
- Los autoreportes sobre el porte de armas blancas dentro del colegio, por estudiantes, registró una frecuencia del 6% y una prevalencia del 9% de incidentes, en los cuales estudiantes reportan haber sido víctimas de amenazas con armas.
- Dentro de esta investigación, se estableció que el 33% de los estudiantes admitió consumir alcohol, y el 3% afirmó consumir drogas ilegales al menos una vez al mes.

Estudio de la Secretaría de Educación, 2011

En el año 2011 la Secretaría de Educación del Distrito contrató con el DANE la realización de la segunda aplicación de la encuesta. El hecho de que la encuesta tuviera el liderazgo del sector educación y no del de seguridad, abriría el camino para una variación del enfoque. Sin embargo este cambio de liderazgo también pudo haber sido resultado de la explosión reglamentaria con la cual reaccionaron nuestros cuerpos colegiados –los de cualquier otro lugar habrían hecho lo mismo, es una enfermedad universal– ante el estilo de difusión de las encuestas de victimización que acostumbra a realizar los medios masivos.

En 2009 algunos concejales presentaron el Proyecto de Acuerdo 116 «... por medio del cual se establecen medidas de seguridad y

convivencia en los colegios de Bogotá a través de la instalación de cámaras de video», el cual no fue aprobado. El punto aquí es que en su exposición de motivos invocó «... las dramáticas cifras de inseguridad en los colegios presentadas en la encuesta [de 2006]». Aludiendo también al resultado de la encuesta, se expidió el Acuerdo 434 de 2010 creando el Observatorio de Convivencia Escolar. Se reglamentó por el Decreto 546 expedido en diciembre de 2011, junto con varios otros decretos en los que la Alcaldía saliente le fijaba la forma de gobernar al alcalde entrante. Este decreto fue elaborado bajo la perspectiva burocrático-colombiana clásica, según la cual gobernar es hacer muchas reuniones de mucho tiempo con muchos funcionarios. El decreto crea comités integrados por las secretarías de Gobierno, Educación, Salud, Integración Social, Cultura-Recreación-y-Deporte, con presencia obligada del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Otro acuerdo de esta seguidilla de acuerdos-y-más-acuerdos-para-gobernar-o-lo-contrario es el 449 de 2010, «... por el cual se establece el Programa Caminos Seguros al Colegio como política distrital en Bogotá D. C.», acuerdo que en su exposición de motivos también invocó los resultados de la encuesta de 2006.

Bajo este marco normativo se elaboró el nuevo formulario, con el título de «Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5º a 11º de Bogotá, 2011», se llevó para autodiligenciamiento asistido a 103 mil estudiantes, entre el 1º de agosto y el 15 de septiembre del año mencionado. En este caso el muestreo cobijaba solamente a Bogotá.

El objetivo general se redactó así:

Objetivo general:

Medir las distintas manifestaciones de violencia y delincuencia en estudiantes de grados 5º a 11º de Bogotá, identificar los factores relacionados con los niveles de AGRESIÓN, VIOLENCIA Y DELINCUENCIA; diagnosticar las competencias, percepciones, expectativas y valores de

los jóvenes, con el fin de diseñar políticas que permitan prevenir la violencia y mejorar la convivencia en el entorno escolar (DANE, 2011).

La comparación detallada de los formularios de 2006 y 2011 puede consultarse en el Apéndice 1. La Tabla 1 contiene un resumen global de la comparación.

Tabla No. 1

Comparación global entre los formularios de 2006 y 2011

1. Diferente nombre.
2. El formulario de 2006 pregunta por el barrio; el de 2011 no. Según comunicación personal con personas que conocieron del tema, no fue posible para el DANE tabular adecuadamente las respuestas que en 2006 dieron los encuestados a esta pregunta.
3. El formulario de 2006 junta mamá y acudiente para preguntar por el nivel escolar alcanzado; el de 2011 los separa.
4. El formulario de 2011 pregunta por el reconocimiento étnico, mediante la pregunta «¿te reconoces como...?», similar al Censo Nacional de 2005.
5. Relacionado con el punto 3, el formulario de 2011 pregunta si el acudiente es distinto del papá.
6. «¿Con cuántas personas vives?», pregunta el formulario de 2011. El de 2006 junta el número con una descripción de las personas que conforman el hogar.
7. En total, bajo información general hay siete preguntas en el formulario de 2006, y diez preguntas en el formulario de 2011.
8. En el formulario de 2006, el capítulo B se llama «Ofensas y golpes en el colegio», y comienza haciendo la pregunta: «¿La semana pasada cuántas veces un compañero de tu curso te insultó haciéndote sentir muy mal...?», con opciones cinco ó más, dos a cuatro, una vez, ninguna vez. En total, el capítulo contiene trece preguntas en las que se averigua por la frecuencia de diversas vejaciones que se sufren o se cometen con otros. El capítulo siguiente es «Agresión repetida en el colegio» –o sea, *bullying*–, y comienza con la

pregunta clásica del tema: «El mes pasado, ¿un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te ha ofendido o pegado TODO EL TIEMPO, haciéndote sentir muy mal y tú no sabes cómo defenderte?» (itálica fuera de texto). En el formulario de 2011 el capítulo B se llama «Convivencia», que es definida así en el encabezamiento:

«La convivencia es la disposición de las personas que comparten un entorno a vivir en sociedad bajo condiciones de respeto, solidaridad, tolerancia, inclusión y colaboración, que puede derivar en la generación de acuerdos, pactos, comportamientos y actitudes específicas que favorezcan su propio bienestar».

Los diseñadores del formulario no tienen una reseña de grupos focales que permitan corroborar si los niños de grado 5º leen esto y lo entienden con la suficiente facilidad, para proceder a responder las siete preguntas del capítulo de Convivencia del formulario de 2011, bajo la definición que se propone. Una sociedad en la que se convive sin competir, nada parecido a la sociedad real.

9. El capítulo C del formulario de 2011 corresponde al B del de 2006, «Ofensas y golpes en el colegio». La C del formulario de 2011 tiene trece preguntas, como la B en el caso de 2006. Las preguntas son iguales, aunque hay una muy pequeña variación en el orden.
10. El capítulo siguiente es el C en el formulario de 2006, con el nombre de «Agresión repetida en el colegio». El mismo nombre que tiene la sección D en el 2011. Cuatro preguntas en el 2006, seis preguntas en el 2011. La manera como definen, mediante el ejemplo de Marcos y Fanny, la idea de agresión repetida es la misma en ambos formularios:

«A algunas personas les pasa que otros las hacen sentir muy mal porque les pegan o las ofenden TODO EL TIEMPO. Por ejemplo: a Marcos lo molestan mucho Fanny y Gabriel. Primero le quitaban su comida y después comenzaron a quitarle y dañarle otras cosas. Ahora lo empujan, le pegan y se burlan de él. Marcos tiene mucho miedo, se siente muy mal y cada día le dan menos ganas de ir al colegio».

En el año 2006, la pregunta: por si alguien del mismo colegio «te ofende o pega todo el tiempo...», viene con una adición: «y tú no sabes cómo defenderte». Esta última frase no está en el formulario de 2011, y la diferencia tiene una trayectoria relevante de discusión en la comunidad internacional que estudia el fenómeno. Unos opinan que la frase es necesaria para configurar el fenómeno de *bullying*, otros opinan lo contrario. La misma diferencia se manifiesta en las preguntas de si alguien de otro curso es el que pega u ofende. En este capítulo se adicionaron para el formulario de 2011 dos preguntas sobre «sufrir» o «hacer sufrir» *cyberbullying*.

11. La sección siguiente es la D en el formulario de 2006, se llama «Armas en el colegio». Para el 2011 es la E, con el mismo nombre. En ambas tienen cinco preguntas. Son iguales, pero con un orden distinto.
12. En el formulario de 2011 la siguiente sección es la F: «Peleas en el colegio», con seis preguntas. En el 2006, es la E, con el mismo nombre, con seis preguntas. Las mismas, pero con orden distinto.
13. En el formulario de 2011 la siguiente es G: «Porte de armas», once preguntas. En el 2006 es la F, con el mismo nombre y once preguntas. Iguales y en el mismo orden.
14. En el formulario de 2011 la siguiente es H: «Robos y vandalismo en el colegio». En el 2006 la G, con el mismo nombre; cuatro preguntas en ambos casos, iguales.
15. Para el formulario de 2011, sigue la pregunta I: «Incidentes de tipo sexual en el colegio». Lo mismo que la H en el 2006, doce preguntas en el 2006, once en el 2011. En el año 2011 quitaron la pregunta «¿A lo largo de tu vida has tenido relaciones sexuales?» (sí, no), y, «¿a qué edad tuviste tu primera relación sexual?».
16. En el 2011 sigue la J: «Incidentes en el camino de ida o vuelta de tu colegio». El mismo nombre de la I en el 2006. En la de 2006 hay nueve preguntas, en 2011 una más. La diferencia está en que en el formulario de 2011 se pregunta: «Generalmente, ¿cuando sales del colegio vas (marca sólo una opción) directamente a la casa, a un sitio de maquinitas o billar, al café Internet, al sitio de trabajo, a la calle a parchar, a discotecas?».

17. Sigue la K en el formulario de 2011: «Entornos», que corresponde a la J en la anterior. Barrio, tres preguntas iguales; durante tu infancia, cinco preguntas iguales, alguna persona que vive contigo, iguales, cuántos de tus amigos. En una de estas secciones, «¿Cuántos de tus amigos están de acuerdo con estas afirmaciones?», la encuesta de 2011 agrega: «Es normal burlarse de otra persona» y añade otra que no corresponde al título: «¿En tu barrio existen..., barras futboleras, bares, prostíbulos, actores armados ilegales; ninguna de las anteriores?».
18. Sigue «Pandillas», siete preguntas iguales.
19. La sección M, se llama «Alcohol y drogas en 2011», pero sólo «Drogas en el año 2006». Son diecisiete preguntas, dentro de las cuales también –en el caso del 2006– se pregunta por alcohol. De hecho, las preguntas son iguales.
20. Viene «Seguridad y confianza» en ambos formularios. Pero once preguntas en el año 2011 y diez para 2006. Hay diferencias. «Seguridad y confianza», a secas, cinco preguntas iguales. Pero las preguntas «¿Qué tanto confías en...?», son MUY DISTINTAS:

2006

- a) Policía.
- b) Comisarías de familia.
- c) Iglesia.
- d) Juntas de Acción Comunal.
- e) Programa Bogotá sin Hambre.
- f) Tu colegio.
- g) El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

2011

- a) Tu profesor.
- b) Tus padres o acudientes.
- c) Tus amigos.
- d) Tu colegio.
- e) La Policía.
- f) La Iglesia.

21. Sigue: «Actitudes y competencias», en ambos. En el formulario de 2011 treinta y seis preguntas, y para 2006 treinta y cuatro.

La diferencia, dos añadidos: (1) «Está bien que se burlen de un compañero, desde que no se metan conmigo» y (2) «¿Por qué vienes al colegio...?», con las opciones: «puedes marcar más de una opción»¹⁰.

- Me gusta el colegio.
- Me gusta aprender.
- Me permitirá un mejor futuro.
- Me obligan a venir.
- Vengo por mis amigos.
- Tengo refrigerio y almuerzo.
- No sé por qué vengo.

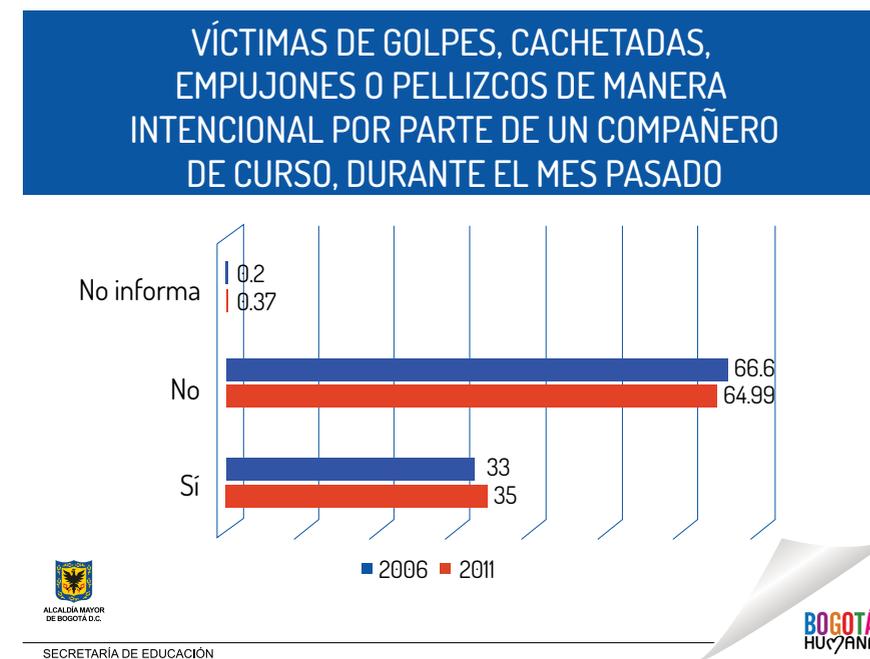
22. El formulario de 2011 termina con el capítulo P: «Entorno familiar», nueve preguntas. El último capítulo de el formulario de 2006, el «O» (la letra) se llama «Normas», y tiene trece preguntas. Raro el nombre de este último, porque las preguntas son: «¿Con qué frecuencia mis padres me demuestran que me quieren, dicen cosas buenas de mí, me hacen sentir que lo que hago es importante, o me rechazan...?». Las últimas cuatro preguntas de este último sí son sobre normas. Las nueve preguntas de «Entorno familiar» (2011) son iguales a las nueve primeras preguntas de «Normas» en el formulario 2006. Es decir, las últimas cuatro sobre normas están en el año 2006, pero no en 2009.

10 El documento «Informe final primer nivel de análisis», dice así: «A título experimental la Encuesta de Convivencia 2011 indagó acerca de las razones que tienen los alumnos para ir al colegio». Esto por lo menos hace pensar que en efecto ellos promovieron e impulsaron los cambios. Y se alcanzó a hacer durante el gobierno de Moreno.

Los dos formularios sólo varían en detalles pequeños. En cambio, las estadísticas fueron distintas entre las dos encuestas. Para la del 2011 se visitaron 613 establecimientos educativos –entre públicos y privados–, seleccionados mediante un muestreo probabilístico, estratificado y por conglomerados. Los criterios

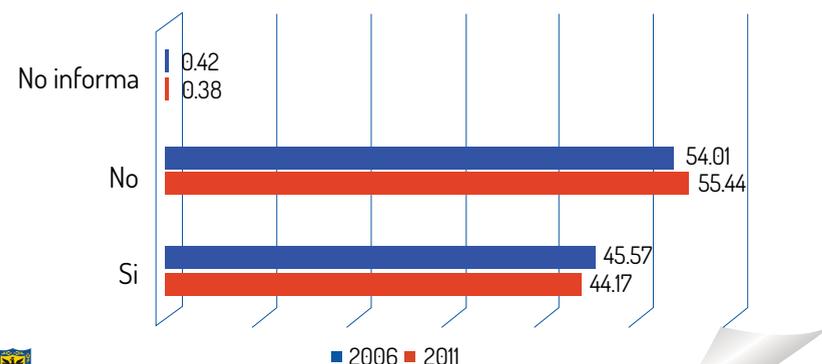
de estratificación se construyeron para garantizar representatividad por localidad –excluyendo a Sumapaz– y por sector oficial-privado. Para la encuesta se seleccionaron conglomerados por cursos, grados y colegios. El marco muestral fue el directorio de establecimientos educativos del año 2011 suministrado por la SED. Se les entregó el formulario a todos los alumnos de algunos cursos completos entre 5º y 11º; en total 3.336 cursos: 1.828 del sector oficial, y 1.508 del sector privado de los establecimientos seleccionados¹¹.

Los resultados fueron presentados simultáneamente por la Alcaldía Mayor de Bogotá y por el DANE en un boletín de prensa (DANE, 2011a). En su momento, la Alcaldía destaca que los resultados no varían respecto de la encuesta que se aplicó en el año 2006. En seguida se transcriben tres diapositivas que presentó la SED en un documento que no se publicó oficialmente:



11 Información tomada de: DANE 2011b.

ESTUDIANTES QUE HAN VISTO DENTRO DEL COLEGIO QUE OTRAS PERSONAS OFENDIERAN O LE PEGARAN, DURANTE EL MES PASADO



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

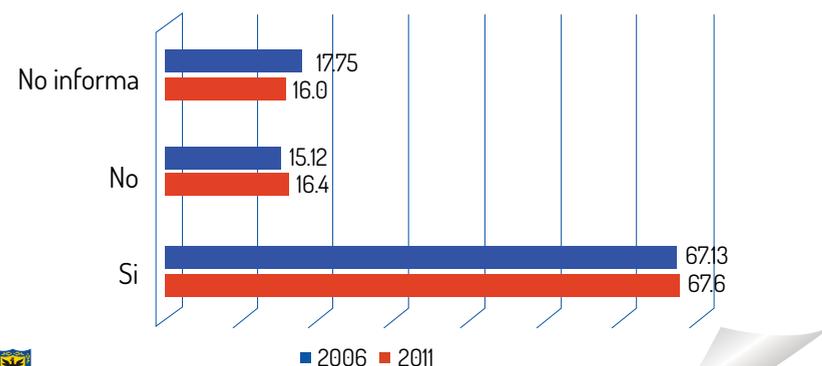
BOGOTÁ HUMANANA

La difusión de resultados no tuvo la resonancia de la encuesta de 2006. Con el respaldo del Observatorio de Convivencia Escolar se conoció un único documento de análisis (Secretaría de Educación del Distrito, 2012) que no fue publicado de manera formal.

Conclusión

Hasta el momento de aplicación de la «Encuesta de Clima Escolar y Victimización, 2013», se habían realizado en Bogotá dos encuestas en los años 2006 y 2011 con formularios muy parecidos entre sí, orientados principalmente a la victimización, a pesar de haber pasado de la Secretaría de Gobierno a la Secretaría de Educación. No se publicaron los resultados comparando detalladamente los resultados de las dos encuestas, y tampoco se analizó suficientemente parte sustancial de la información contenida en esa inmensa cantidad de datos.

OCURREN DENTRO DEL BARRIO, PELEAS FÍSICAS EN LA CALLE



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

BOGOTÁ HUMANANA

Referencias

- CHAUX, E., Velásquez, A. M., Melgarejo, N., & Ramírez, A. (2007).** «Victimización escolar en Bogotá: prevalencia y factores asociados». Universidad de los Andes, Departamento de Psicología, Bogotá.
- SUIVD. (2007).** «Seguridad en ámbitos escolares de Bogotá 2006». Pérez, Bernardo, Maristella Góngora, Yolanda Úsuga, Rubén Darío Ramírez y otros. Secretaría de Gobierno, SED, DANE, Proyecto Educación Compromiso de Todos, Programa Jóvenes sin Indiferencia, Bogotá.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO. (s.f.).** www.sedbogota.gov.co. From Antecedentes de: <http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Convivencia/Antecedentes%20del%20programa%20de%20proteccion%20y%20convivencia.pdf>
- DANE. (2011).** «Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5º a 11º grados de Bogotá». Boletín de Prensa, Bogotá.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO. (2012).** «Informe final primer nivel de análisis encuesta de victimización 2011». SED, Observatorio de Convivencia Escolar.
- DANE. (2011a).** «Encuesta de comportamiento y actitudes de estudiantes de 5º a 11º de Bogotá, 2006». Dirección de Normalización, DIRPEN, Bogotá.
- DANE. (2010).** «Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5º a 11º grados de Bogotá». DIRPEN, Normalización de datos. Bogotá.

Capítulo 2

La encuesta 2013: objetivos, orientación, muestra, estrategia de investigación y formulario

Paul Bromberg

La aplicación y difusión de las encuestas de los años 2006 y 2011 generaron informes, reacciones y críticas. Los informes se reseñaron en el capítulo primero. Las reacciones son, primeramente, las respuestas de la prensa. La prensa rinde culto a sus ídolos, a la noticia que llame la atención. «Sin novedad en el frente» no es una noticia, sino todo lo contrario. Las mediciones sobre violencia y delincuencia tienden a difundirse para crear alarma (Barata, 2008). Las otras reacciones provienen de las personas directamente involucradas en los temas descritos por los resultados: funcionarios públicos con responsabilidad política en el sector, prestadores del servicio –profesores y directivos docentes, del sector público y del sector privado– y actores políticos y administrativos en general. Las críticas, por su parte, están contenidas en publicaciones y comentarios que se mueven en los circuitos académicos y de opinión informada¹. Mientras en las *reacciones* la respuesta está fuertemente asociada a la responsabilidad política, en las *críticas* se pretende que el peso esté sobre consideraciones técnicas. En este capítulo

1 En esta categoría incluimos los columnistas de opinión, los investigadores académicos que son consultados por los periodistas o que publican artículos de fondo y semi-fondo. Es decir, el círculo de personas/entidades que hacen consultoría sobre el tema, publican en revistas dirigidas a la opinión pública ilustrada o a académicos exclusivamente, cuya opinión es generalmente solicitada por los medios de comunicación.

se hace un análisis crítico de las encuestas de 2006 y 2011 y de los fenómenos que pretendieron medir, adicionalmente, se expresan las ideas que inspiraron la versión 2013.

¿Diagnóstico de seguridad, o diagnóstico escolar?

Las conductas o relaciones problemáticas que se anunciaron medir con las encuestas son complejas. Sus ítems de clasificación se han ido decantando en controversias entre expertos de diferentes países, así como las teorías que justifican esa clasificación y que se emplean luego para interpretar los resultados. También se discute sobre los instrumentos de medición. La adopción de cualquier alternativa para medir y analizar genera nuevas controversias. No hay una solución única al sinnúmero de dilemas sobre los que toca decidir; una decisión en alguno de ellos crea dificultades para la mejor decisión en otro.

El dilema más general es el que plantea el título de esta sección. La segunda aplicación de la encuesta se trasladó desde la Secretaría de Gobierno a la Secretaría de Educación, pero en realidad no se concretó en una nueva visión, dado que los dos formularios fueron muy similares. A pesar de las declaraciones, más que indagar por *la escuela*, una organización con unas funciones específicas, explícitas y latentes, el instrumento terminó siendo una extensión de las mediciones de seguridad que se hacen a los adultos en encuestas de victimización. Cuando se adopta el primer enfoque, las preguntas deben formularse y los resultados deben interpretarse en el marco del proceso de *endoculturación masiva programada*, que es el sistema educativo de hoy en día; lo que implica entre otras cosas tener en cuenta que quienes responden el cuestionario son niños y jóvenes en formación, en todos los sentidos: biológico, psicológico, social y político; esto último en el sentido de integración a esa comunidad política que llaman Estado. El dilema está presente en

todas las instancias y contextos en que se discuten este tipo de instrumentos de análisis (Debardieux, 2000).

En el documento oficial de análisis de resultados de la encuesta 2006, se justifica el estudio en parte, como una ampliación de las encuestas generales de victimización que preguntan a mayores de dieciocho años, encuestas que dejan por fuera a la población escolar que pasa buena parte del día en la escuela (SUIVD, 2007). Esta orientación de encuesta de victimización, sin consideraciones específicas suficientes al entorno escolar, explica que los responsables hubieran incluido preguntas cuya conveniencia es cuestionable cuando se formulan a niños y niñas de 5º grado e incluso de 6º grado, como las siguientes, que se encuentran igualmente en la encuesta de 2011:

- En los últimos 12 MESES, dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te ofreció algo –por ejemplo, dinero, ropa, notas u otros regalos– a cambio de tener relaciones sexuales?
- En los últimos 12 MESES, dentro de tu COLEGIO, ¿recibiste algo de alguien a cambio de tener relaciones sexuales?
- En los últimos 12 MESES, dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te propuso exponer tu cuerpo –por ejemplo, en videos, o fotos sin ropa–, a cambio de algo?

Incluso la siguiente, que está en el 2006 pero no en el 2011:

- ¿Has tenido relaciones sexuales? En caso afirmativo, ¿a qué edad tuviste tu primera relación sexual?

Es cierto que otras encuestas de victimización escolar, por ejemplo la que posiblemente es la más difundida en el contexto internacional, la encuesta de Olweus (Olweus, 2007), se han aplicado en niños entre los grados 3º al 12º, pero ninguna de sus preguntas siquiera se parece a estas.

Las preguntas de autoincriminación de comportamientos delictivos parecen también una innovación bogotana. La encuesta de Olweus tiene preguntas de auto-incriminación, pero sobre *bullying*, es decir, actos que se denominarían *incivilidades* (ver adelante), *no delitos*. En ninguno de los informes que se elaboraron con base en las encuestas de 2006 y 2011 se discutió, conocidos los resultados, si a través de una encuesta de esta naturaleza tiene sentido incluir preguntas de auto-incriminación de comportamientos delictivos.

Los formularios 2006 y 2011 también parecen haber pasado de soslayo los problemas del amplio espectro de edades abarcado. Maristella Góngora y Bernardo Pérez (Góngora & Pérez, 2007) interpretan las diferencias de los resultados de victimización entre grados educativos como dificultades de comprensión y lectura en las edades tempranas. Sin duda algo de esto hay, pero más importante aún es el acelerado cambio psico-fisiológico de niños a adolescentes entre las edades comprendidas por la muestra. Esta es una situación que muestra contundentemente la importancia de tener en cuenta el contexto escolar en el diseño y análisis de la encuesta: se trata de niños, niñas y jóvenes en desarrollo psicofisiológico y en proceso de endoculturación.

El sistema escolar moderno: la endoculturación masiva programada y sus retos

Rousseau escribió *El Emilio* teniendo como patrón de referencia la tradición de la educación de las élites, y no lo que fue apareciendo mucho más tarde, desde mediados del siglo XIX, la endoculturación masiva programada (Bromberg, 2009). La instrucción pública de los siglos XIX y XX en Colombia copió la idea de lo que llaman en Estados Unidos «las tres eras»: lectura, escritura, aritmética (*reading, writing, arithmetic*), a lo que se agregó siempre el *leitmotiv* de universalizar una sola noción de «patria» y el mito de una historia nacional, para una población muy diversa durante la formación de los Estados nacionales,

sin dejar por fuera la formación religiosa (Bromberg, *ibídem*). Pero fue la urbanización masiva, acompañada de su conspicua división del trabajo, la que produjo las instituciones educativas que hoy nos parecen tan naturales. Esas transformaciones des-centralizaron los diferentes mecanismos de endoculturación: la familia, la comunidad y la parroquia². La apropiación de los valores y la moral, que protegían las formas premodernas de solidaridad, perdieron su coherencia interna (Bettelheim, 1998). En esa vida comunitaria los niños se preparaban para la vida productiva mediante el trabajo temprano, y se aprendían casi espontáneamente las conductas esperadas –y sus justificaciones– que servían de base a una vida en común con roles muy definidos, casi que a la manera como se apropia el lenguaje.

La necesidad de cohesión llevó a que el diseño inicial de la institución escolar protegiera la coherencia, involucrando en ella la formación religiosa y, para el caso de los pobres, la formación temprana para *oficios*. A medida que la división del trabajo se profundizó en las ciudades y que los derechos políticos se extendieron a toda la población, la escuela fue tornándose más universal. Los padres de todas las clases sociales terminaron delegando en la escuela –profesores y directivos– sus derechos sobre los hijos, delegación que incluso llegó hasta la autorización para el castigo físico. Era el cumplimiento de la locución latina: *in loco parentis*, «en el lugar de los padres» (Coleman, 1990). El papel de la Iglesia dentro de la institución escolar siempre fue polémico y justificó enfrentamientos, incluso violentos, en diversos lugares del planeta. Pero con el advenimiento, a finales del siglo XX, del consumo y la publicidad masivos, la prolongación de la jornada escolar, la salida al trabajo de la madre/mujer/esposa y el aumento del número de familias monoparentales femeninas, materialmente TODO se fue

2 La comunidad de veras, la de la oposición *Gemeinschaft-Gesellschaft*, no el genérico «comunidad, comunidades», un denotativo difuso que hoy salta de los textos académicos a la plaza pública, ¡y viceversa!

entregando a la institución escolar, bajo el supuesto, bastante arbitrario, de que todo es posible. En realidad, lo que ha venido sucediendo es que los padres/madres han ido renunciando, por realismo y a regañadientes, a ejercer control sobre sus hijos. Se ha reducido la edad hasta la cual pueden controlarlos y la sociedad se esperanzó en la idea de que la escuela brindara lo que los padres ya no podían. Pero es dudoso que los padres/madres puedan delegar a la institución educativa un poder que ellos mismos ya no tienen, así que la publicidad masiva de artículos de consumo y de formas de esparcimiento, la oferta de estos, los pares, y ahora las redes sociales, se convirtieron en los caminos de endoculturación de las nuevas generaciones de niñas, niños y jóvenes (Coleman, *ibidem*).

En América Latina, y particularmente en Colombia, la descripción anterior es aún insuficiente para poner en contexto lo que entraña un instrumento de medida de clima escolar en la Bogotá de 2013. Bogotá vivió un acelerado proceso de universalización masiva de la educación hasta 11º grado tan solo en los últimos veinte años. Hace algo más de veinte años el propósito público era educación universal hasta 5º grado y esto, además, en el caso de Bogotá, una ciudad que tiene una tradición muy extendida de educación privada. En la educación privada los padres/madres delegan la autoridad al colegio específico que es de su elección, a través del acto de matrícula. Pero en el caso de más de la mitad de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá, quien juega el papel de primer eslabón *in loco parentis* es la Secretaría de Educación del Distrito³. Debido a la «focalización» y a la

3 Es más, el histórico libro *Colombia: violencia y democracia*, de la Comisión de Estudios sobre la Violencia (Comisión, 1987), encargado por el presidente Belisario Betancur en el marco de los diálogos de paz de su período presidencial, proponía una ampliación de la jornada escolar con el fin de sustraer de la violencia en sus hogares a los niños de los sectores populares. La escuela no sólo reemplazaría a los padres en la formación moral de los niños, sino también reemplazaría la vivienda. Chau y su grupo han adelantado interesantes experimentos para enfrentar retos descritos así: «...el mayor reto que tiene la educación para la

autosegregación social de las élites y la clase media bogotana, los establecimientos educativos públicos actualmente enfrentan el reto de educar niños cuyos padres tienen bajos ingresos y no han pasado por una escuela de once grados. Es más, la universalización de la educación también logra llevar a la escuela niños y jóvenes que provienen de tradiciones barriales y familiares de delincuencia violenta, lo que evidentemente va a tener consecuencias en la cotidianidad escolar.

Los medios de comunicación leen las encuestas con el escándalo de «algo está pasando en las escuelas, que antes no pasaba». No es correcto: algo está pasando en escuelas que hemos apenas comenzado a implantar, escuelas a las que asisten niños que antes no tenían esa oportunidad. El reto que resulta es monumental, y la encuesta debe formularse y, especialmente, analizarse desde esta perspectiva no de la simple comparación entre los colegios públicos y privados, en los que un buen número de estos últimos no afronta los retos de una educación pública focalizada en los pobres. La universalización de la educación trajo consigo nuevos retos a la educación pública, que van más allá de un análisis de aumento o disminución de indicadores de agresividad en la escuela.

De hecho, la universalización de la educación también significó la creación de centros educativos en zonas deprimidas de la ciudad, zonas donde prima la economía informal, una densidad poblacional alta y presencia de economías ilegales. Así, la escuela está rodeada de una serie de factores cuya mitigación o solución no dependen de ella.

¿En qué tipos de colegios están presentes estos retos? Los resultados de la encuesta de 2011 son algo sorprendentes. Se ve posible explicar que eventualmente el matoneo tenga órdenes

convivencia actualmente [es]: ¿cómo promover una cultura de convivencia pacífica en contextos que promueven una cultura de la violencia?» (Ramos & Ana María Nieto, 2007).

de magnitud semejantes en colegios privados frente a públicos; no así los comportamientos delictivos. Los reportes e informes que han visto la luz pública no contienen una descripción de los colegios privados que están en la muestra. No se pueden interpretar los resultados de estas encuestas sin conocer más detalles, a los que, según parece, la encuesta no permite tener acceso. El muestreo, como se menciona atrás, se hizo tomando al azar algunos cursos completos de colegios públicos y privados para describir «lo que pasa en la localidad», no *lo que pasa en los colegios*. Como no hay posibilidad de agregar por colegios, no se puede establecer si los comportamientos medidos son dispersos o concentrados, es decir, no se puede hacer la comparación entre «muy pocos casos en muchos colegios» frente a «muchos casos en muy pocos colegios». El agregado que propusieron las encuestas de 2006 y 2011 fue el de la localidad, un agregado muy poco útil para orientar políticas públicas.

La división creada en parte por haber convertido el servicio de educación pública en servicio para familias pobres, ha producido retos como los descritos en el párrafo de Enrique Chauv de la nota al pie de página, y debe ser auscultada con cuidado. Hace unos años se pretendió vender la idea de que los colegios de élite producían buenos resultados porque su personal sí sabía hacer las cosas bien, y no por todo el contexto de vida de los niños que asisten a unos u otros colegios. También es extendida la idea preconcebida según la cual los niños pobres son más propensos a asumir comportamientos delictivos, lo cual no está demostrado y muy posiblemente sea falso. Una diferencia está en el número absoluto de familias pobres frente al número absoluto de familias de clase media y media hacia arriba. La otra está en la modalidad del delito: el delito de cuello blanco está en manos de personas que por su condición social y por el monto de lo que desean apropiarse no saldrán con un cuchillo a robar un celular a un transeúnte; van por más, empleando modalidades correspondientes a «gente de clase» como ellos, sus familias, sus amigos y sus contextos de vida.

La encuesta 2013: los nuevos criterios

Los siguientes puntos expresan los criterios generales que se adoptaron para orientar el formulario 2013:

- En cuanto a conocer los valores de los indicadores generales de victimización, no sería necesario repetir una encuesta dos años después de la anterior, si contamos con el antecedente de los muy pequeños cambios acontecidos en los cinco años que median entre las dos encuestas anteriores. Sin embargo, se dejaron las preguntas sobre temas que son centrales en el tema de la seguridad en la escuela, en lo posible idénticas a las anteriores. Así, por ejemplo, la pregunta «¿Has pertenecido a alguna pandilla?», que no permite medir una evolución en el tiempo porque está expresada en pasado continuo, se cambió por «¿Pertenece a alguna pandilla?». «¿Se venden drogas en tu colegio?» se cambió por «¿Has visto vender drogas en tu colegio?».
- Los resultados de la encuesta de 2011 no pueden emplearse como herramienta de trabajo de cada colegio, porque se decidió en el 2011 obtener una muestra para que fuera representativa por localidad.

Fue un error la decisión de poner como condición para el muestreo el obtener resultados significativos para ese nivel de agregación. El origen de esta equivocación está en asimilar la localidad a un barrio, hacia abajo, o hacia arriba, a un municipio. Cuando se la asocia a un barrio, suponen que las interacciones de los habitantes en la localidad son tan intensas como las de un barrio, lo que de ninguna manera vale para localidades como las bogotanas, algunas de las cuales son «dos Pereiras». Por otro lado, un municipio, la célula de cualquier Estado nacional y no sólo el colombiano, conforma una pequeña sociedad con un sistema político relativamente acotado, que evalúa problemas que considera comunes y decide darles atención conjunta, a través de unas autoridades propias en las que el sistema político delega atribuciones para recaudar impuestos con el fin de proveer

bienes públicos y meritorios correspondientes. La localidad bogotana, en cambio, no es más que una porción de manzanas de un continuo urbano, separadas por vías o accidentes geográficos arbitrarios, con un sistema político local *sui generis* basado en padrones electorales laxos: no votan los *miembros* de la comunidad, sino las personas que tienen registrada su cédula en una mesa que está en la localidad. No es claro, porque no puede serlo, quiénes son los miembros de la comunidad local, si los que duermen, los que trabajan en ella porque tienen empleo allí o porque tienen un negocio que a demás no tributa para la localidad sino para la ciudad, los que se divierten, los que estudian en ella. El reconocimiento barrial es fuerte así como el «sentirse bogotano», mientras el reconocimiento de pertenencia a ese nivel intermedio es muy bajo, según lo muestran todas las encuestas en las que se ha preguntado sobre el tema.

Las autoridades locales tienen alguna delegación para tratar el tema escolar, pero muy poca. El sistema de atención de la SED es desconcentrado, no descentralizado; las fronteras no sirven más que para asignar colegios para ser atendidos. A la oficina de desconcentración de la Secretaría de Educación le sirve poseer información por colegio; de nada le sirven los promedios de lo que ocurre en la localidad.

En las localidades en las que pernoctan las familias de ingresos medios y altos, quedan colegios en los cuales los niños que estudian no son de la localidad; por otra parte, muchos de los niños y jóvenes de esa localidad estudian en colegios que quedan fuera de la localidad. En localidades como Teusaquillo, por ejemplo, hay algunos colegios públicos, pocos, y los niños que estudian en ellos no viven –duermen– en la localidad. Sin embargo, siguiendo la tradición bogotana de confundir una localidad con un municipio, se insistió en las encuestas anteriores en la idea de hacer el agregado por localidad. A pesar de varias afirmaciones en los objetivos y las sustentaciones de las encuestas anteriores que se citaron atrás:

Identificar los tipos de violencia que requieren más atención, los tipos de colegios y las localidades en las que se puedan estar presentando con mayor frecuencia estos problemas y los grados escolares críticos en los que valdría la pena focalizar los mayores esfuerzos para prevenir e intervenir con programas educativos para disminuir estos problemas.

Éste es uno de los objetivos descritos en algún documento. Si se sabe que los cursos 7ºs son complejos, y que en alguna localidad su prevalencia es mayor, ¿cuánto puede orientar las acciones una encuesta con un nivel de agregación tan grande como una localidad, generalmente muy heterogénea? A pesar de declaraciones como:

[...] el modelo de desorden escolar aborda el problema de la violencia en los colegios tomando la escuela y la comunidad como unidades de análisis,

[...] las encuestas no permitían un diagnóstico por colegio, ni los resultados pudieron presentarse mostrando diferencias por colegio.

Esto requirió rediseñar el muestreo, como se describirá más adelante.

- En las aplicaciones 2006 y 2011 el amplísimo espectro de colegios privados, una clase internamente muy heterogénea, quedó clasificado como una clase homogénea: «privados», para efectos de comparación público-privado. Evidentemente, no se está empleando la escuela como unidad de análisis, a pesar de que el párrafo recién citado señalaba la conveniencia de hacerlo.
- Llevar una misma encuesta a grupos de edad tan disímiles como los estudiantes de 5º y 11º no es conveniente, menos si contiene preguntas agresivas. Además, el operativo para

incluir el 5º grado, que puede estar en una sede distinta a la del resto de grados, aumenta los costos de aplicación. Para conseguir una muestra adecuada a costos razonables, este argumento se suma a otros para haber decidido que la encuesta se aplicara a los grados 6º a 11º.

- Puede cuestionarse si una encuesta de victimización por muestreo es el mecanismo para detectar la prevalencia de situaciones individuales que son poco numerosas. En realidad no lo es. Tampoco es evidente esta afirmación que circula entre los expertos internacionales en estos temas:

Hay pleno consenso en la comunidad científica internacional acerca de la necesidad de monitorear la violencia escolar a través de la aplicación de una encuesta con un cuestionario plenamente estructurado siguiendo un diseño estandarizado por la comunidad científica, la cual debe ser aplicada cada dos o tres años (Benbenishty & Astor, 2008).

Es buena idea comparar países y entre escuelas, y para eso se necesita el formulario estandarizado. Pero existen dudas sobre la idoneidad del formulario para detectar situaciones escolares. Si el formulario es el medio para allegar información y averiguar sobre patrones de comportamiento en la vida escolar en el colegio o en una ciudad, como mínimo se necesita llevar la encuesta a todos los estudiantes de cada institución escolar y no a una muestra de cada colegio. La encuesta universal autodiligenciada requiere, además, lo que en estadística se llama «validación concurrente», esto es, contar en ocasiones seleccionadas con procedimientos diferentes al de la encuesta para comparar varios métodos para allegar información tan delicada sobre cada estudiante. Es poco lo que hay en este camino⁴.

4 Lee, Talisha H. et ál.: *Concurrent Validity of the Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Virginia Youth Violence Product. <http://curry.virginia.edu/uploads/>

- No es relevante en esta investigación hallar un valor único sobre lo que pasa en la ciudad. Esto se explica mediante un «experimento mental»: supongamos que en una ciudad hubiera dos colegios con el mismo número de estudiantes. En uno de ellos, el 80% de los niños declara que las relaciones entre los compañeros está signada por la violencia. En el otro, el 0% de los niños. Sumar las respuestas de los dos colegios nos da que el 40% de los niños reporta violencia. ¿Vale la pena esta información si contamos con la primera? En cambio, interesa agrupar por las categorías público-privado. Hay razones esenciales de política pública para que estas dos categorías interesen.

Matoneo, agresión, violencia, delincuencia, incivildades, travesuras... ¿Qué se está midiendo?

Los objetivos generales y específicos de la encuesta de 2006 –y luego los de 2011– reiteran tres categorías: «agresión, violencia y delincuencia». Tres cosas distintas que clasifican –o más bien engloban en una nube difusa, tal vez inevitablemente difusa– lo que se pretende medir. La extensión de la encuesta de victimización a las escuelas parece haberse realizado bajo tres ideas no explícitas:

- 1) El mundo del adulto en ciernes es similar al mundo adulto;
- 2) El comportamiento de los niños, niñas y jóvenes en un mundo-para-la-formación como la escuela es un predictor de su comportamiento de adultos: los actos de agresión en la escuela –en la correspondiente escala de niños y jóvenes– predicen un comportamiento violento o abusivo en la vida adulta.

resourceLibrary/8-2006-APA-concurrent-validity-of-the-olweus-bully-victim-questionnaire.pdf

- 3) Los detalles de la experiencia de vida escolar influyen de manera determinante en la forma de vida que finalmente adopte el adulto.

No problematizar estos puntos de vista pone en riesgo el diseño y el análisis: esto se hará en esta sección a través de un intento de clasificación y descripción de los comportamientos a medir.

Delitos, comportamientos delictivos, incivildades

En las instalaciones escolares ocurren delitos menores, como hurtos y daño en cosa ajena, que por el contexto del colegio no llegan sino a útiles escolares, dinero de bolsillo o elementos de uso cotidiano. Un ordenamiento jurídico puede crear la categoría de contravenciones para distinguirlas de faltas más graves, y la literatura sobre cultura de la legalidad puede denominarlas incivildades⁵. Por otro lado, también es posible que algunos de quienes cometan repetidamente hurtos y atracos participen en redes delictuales profesionales fuera de la escuela. Estas excepciones son muy graves, pero la opinión pública termina confundiendo *lo que pasa en la escuela con la escuela*. Cuatro estudiantes, por ejemplo, de un total de 800, que estén involucrados en prácticas repetidas de robo menor en un colegio, producen un impacto inmenso en las respuestas. Para interpretar el porcentaje de respuestas positivas ante una pregunta como «¿Te han robado útiles, ropa, maletas, etcétera, en el colegio sin que tú te dieras cuenta?» es necesario contrastarlo con varios modelos sobre lo que se cree puede estar motivando la respuesta. Sin lugar a dudas, son los profesores y directivos del colegio quienes están en mejor condición para interpretar

⁵ El atraco y el vandalismo de bienes del colegio es otra cosa. Sobre este hay un análisis extenso en el capítulo tercero.

los resultados. Los promedios para la ciudad, para la localidad o incluso para el mismo colegio algo informan, pero no mucho.

El hurto con violencia o amenaza de violencia sobre la víctima, con o sin armas, es decir, lo que técnicamente se llama atraco, es bien distinto de los hurtos sin que la víctima se dé cuenta, que se describe en el párrafo anterior. Quien lo comete ya no es anónimo frente a la víctima, así que lo hace desde una posición de superioridad física que el victimario espera que se preserve durante todo el tiempo en el que su víctima se encuentre con él. La superioridad física también está ligada a un umbral mucho más bajo frente a situaciones de violencia: algunas personas con capacidad física suficiente se demoran en bajar el umbral, si alguna vez lo bajan, para defenderse con violencia de actos violentos. Este tipo de comportamientos intencionales y activos requieren atención pronta y específica, dirigida a proteger a las víctimas. Es particularmente grave porque víctima y victimario se encuentran, repetidamente, todos los días de la semana, todas las semanas del mes, todos los meses del año. Las víctimas abandonan el colegio, o se someten a condiciones insoportables, o pueden optar por organizarse o incorporarse a un grupo para defenderse. Es el mundo hobbesiano, en el que la autoridad que debería ejercer la coacción regulada sobre comportamientos antisociales, se desentiende por indolencia o porque no tiene capacidad de intervención, y se impone la regla de *sálvate a ti mismo*.

Travesuras, agresión y educación moral

Como se señaló atrás, a los objetivos de enseñanza de conocimientos y destrezas de la escuela, que evolucionaron desde el mínimo de las «tres eres» hasta la preparación para entrar a la educación superior, –con excepción de la educación de élites, que siempre lo abarcó todo–, explícitamente le delegaron a la escuela funciones que en comunidades premodernas cumplían

diversas formas de endoculturación coherentes entre sí. La lista de nuevas funciones es variable. Esta es una cualquiera de las muchas que se encuentran:

[...] formar a las nuevas generaciones como ciudadanos libres, críticos, imaginativos, participativos, solidarios, cívicos... (Granados, 2003)⁶.

Estos discursos que trascienden «las tres eras» y el agregado de la formación de un ciudadano que no pasaba de ser un patriota –«el escudo, la bandera y el *Himno Nacional*», a lo que se reducía la Educación Cívica– son relativamente nuevos. Para evaluar las posibilidades de la escuela como delegataria de esa lista larga de tareas de endoculturación, hay que considerar dos temas: (1) los patrones predominantes de cultura política, y (2) la naturaleza del desarrollo niño + adolescente + adulto, en particular la formación moral.

Cultura política

Para plantear el problema escuetamente: tenemos un sistema de educación que descansa sobre una moralidad según la cual al hombre, para sobrevivir en este mundo, le es absolutamente necesario adquirir un conjunto específico de actitudes, así como cierta suma de conocimientos y destrezas. Pero, ¿de qué manera conseguirá el educador de hoy llegar a un joven que está convencido de que la sociedad tiene la obligación de mantenerle, ya sea como compensación por injusticias de que le hiciera objeto en el pasado o debido al carácter expansivo de nuestra opulenta sociedad moderna? (Bettelheim, *óp. cit.*).

⁶ Las listas colombianas pueden ser más largas.

En este análisis se escogió citar a Bettelheim, pero no es más que un ejemplo del problema de los valores contradictorios a los que se ve enfrentada la formación en la escuela. En la condición de la sociedad de hoy, niños y jóvenes navegan en propuestas e imperativos de valores contradictorios entre sí, que les llegan de todo lado: de la familia, del vecindario, de los grupos de referencia extra-escolares e intra-escolares, de la publicidad que sugiere muchas formas de consumo, de las iglesias, de los políticos, de las series de televisión. En el caso bogotano, uno de los asuntos cruciales, estrechamente relacionado con los propósitos de la Encuesta 2013, es la eventual diferencia entre los valores dominantes que se promueven en los colegios privados, particularmente los de mejores resultados en los objetivos de enseñanza de contenidos y destrezas medidas en Colombia por las Pruebas SABER 11^o y los que se promueven en la educación pública, es decir, aquella controlada por funcionarios.

La educación moral

Dadas las condiciones naturales de los seres humanos (neurofisiología + psicología evolutiva + etología + ...), la existencia de diferencias culturales (sociología + antropología + sociolingüística +...) entre los niños y jóvenes reales que asisten a las diversas instituciones educativas reales en sociedades reales (sociología de la educación + psicología social), ¿qué puede hacerse sensatamente en la formación dentro de la escuela (pedagogía + psicología del desarrollo + psicología de la educación) para conseguir como resultado (1) personas que puedan continuar sus estudios en niveles más altos de educación o vincularse productivamente a un ambiente económico competitivo, y (2) que además sean «ciudadanos libres, críticos, imaginativos, participativos, solidarios, cívicos», y lo que se quiera agregar: tolerantes, felices, radiantes, tranquilos, pacientes, atinados, seguros, pacíficos, decididos, empáticos, deportivos...?

El logro esperado (1) es el que más se mide, el que algunos llaman «objetivos instruccionales»: conocimientos y destrezas en el manejo de los mismos. El (2) se engloba aquí bajo el paraguas de educación moral. En la perspectiva de esa formación moral, ¿cómo se evalúa la agresión escolar y en general una vida escolar a la que le son propias las travesuras en las que se reta la autoridad – reglas y personas – en un ambiente en el que se combinan las relaciones entre pares, entre niños y jóvenes con adultos en el rol de guías de formación, ejemplo y autoridad?

El método tradicional para la educación moral fue por mucho tiempo la repetición, a manera de fórmulas, de afirmaciones que resumen las virtudes y valores ampliamente valorados (pleonismo advertido) de la sociedad de adultos. Este método pudo haber sido eficaz en un contexto social de solidaridad mecánica (Durkheim, 1985) pero es bastante poco para el reto de hoy. Góngora & Pérez (2008) se refieren a este enfoque pedagógico como repetición de fábulas, y cuestionan su eficacia con bastante razón. La repetición de la fábula juega un papel, como podemos intuir si pensamos por analogía en la racionalidad-irracionalidad de los padres/madres que conversan con un niño cuando éste aún no habla y poco comprende. En todo caso, y a pesar de los avances, se sabe suficientemente poco sobre las consecuencias en la vida adulta de lo que se haga y/o se deje de hacer en la escuela como para arriesgarse a renunciar a repetir las fábulas. No es fácil imaginar lo que pasaría si una sociedad no le pidiera a su sistema escolar que recuerde permanentemente, reiterativamente, cuáles son los valores en los que se funda el pacto que sostiene la solidaridad.

La psicología del desarrollo ha producido en las últimas décadas una literatura amplia aunque poco concluyente sobre la educación moral, cuya profusión está relacionada con las funciones que se han venido imponiendo a la escuela.

Lawrence Kohlberg, siguiendo a Piaget, hizo énfasis en el desarrollo de la capacidad de juicio moral en el niño. Además del

cuestionamiento de la validez de sus tres niveles y las divisiones de estos en cuanto al desarrollo de juicio moral a lo largo de las transiciones niño-adolescente-adulto, su enfoque ha sido cuestionado por su énfasis exclusivo en la lógica del razonamiento, dejando por fuera las emociones. Recientemente han comenzado a hacer camino en la literatura las emociones morales. «Recomenzado», porque la relación entre moralidad y emociones siempre ha estado presente. Las personas rechazan lo considerado inmoral porque produce emociones de culpa, miedo interior o porque el rechazo mismo produce otra emoción, orgullo: «el miedo es la madre de la moralidad» (Nietzsche⁷). La siguiente afirmación de Bettelheim –cuya validez no vamos a discutir aquí– ejemplifica muy bien las dos perspectivas, la de las emociones y la de la evolución individual en la formación de moralidad:

Hoy día [...], albergamos la esperanza equivocada de que, sin saber exactamente cómo, serán cada vez más los ciudadanos dotados de una moralidad madura – una moralidad que habrán cotejado críticamente con la experiencia– sin que antes, de niños, se hayan visto sujetos a una moralidad severa basada en el miedo y los temblores⁸.

7 Citado por Bettelheim en *La educación y el principio de realidad*, óp. cit. El resto de citas del párrafo provienen del mismo artículo de Bettelheim.

8 Hoy la herencia de Bruno Bettelheim, especialmente sus prácticas en la Escuela Ortogénica, está caída en desgracia, lo que quiere decir que está en espera de rehabilitación según las modas académicas. La mención a estos argumentos de Bettelheim por lo menos pone en cuestión el principio de lo que hoy en día está de moda: «piensa bien y acertarás», una religión sin Dios, soportada en una extraña inocencia original y un paraíso perdido que debe ser restituido. «Va siendo hora de que tanto el mito del pecado original como su contrario –el mito de la inocencia original– sean despachados al país de los unicornios. La inocencia no es ni una característica innata ni una útil protección o defensa; la mayoría de las veces es poco más que ignorancia, a la que con demasiada frecuencia se agarran las personas en busca de falsa seguridad». (*La violencia*, en Bettelheim, óp. cit.)

Las emociones están presentes en todas las reacciones frente a las situaciones que nos plantea la vida cotidiana, mientras que los argumentos son relevantes en los contextos de justificación. Solamente algunas personas, muy pocas, tienen a flor de piel sus formulaciones morales como principios lógicos. Así como Freud tuvo la intuición de la presencia simultánea de instintos de vida y de muerte, Kahneman (Kahneman, 2011), analizando, las reacciones de las personas frente a modelos, indujo la existencia de circuitos mentales de tramitación de corto plazo y de largo plazo. Sólo el de largo plazo se mete en los vericuetos de la justificación, del cálculo de consecuencias y eventualmente de la morigeración de las emociones a través de la introspección y la argumentación.

A las emociones básicas que Paul Ekman sugirió en los sesentas como universales en todos los seres humanos, con un valor evolutivo de protección al individuo: enojo, disgusto, miedo, alegría, tristeza y sorpresa, recientemente se ha sugerido agregar otras cuatro: culpa, vergüenza, bochorno y orgullo, que tienen una función de proteger la cohesión del grupo (Simons, 2009) (Thagard, 2010). Los argumentos de Mockus acerca de ley, moral y cultura, la base conceptual de sus técnicas sobre lo que él llamó *cultura ciudadana*, caben en este nuevo enfoque de las emociones morales como factores que promueven la cohesión grupal.

En la profusa literatura sobre el desarrollo de la moralidad, de la cual los párrafos anteriores no contienen más que unos cuantos ejemplos, es arriesgado suponer consensos, pero no sobra mencionar algunos hitos teórico-prácticos como si lo fueran. Uno de ellos sería que ni siquiera desde el punto de vista ideal cabe pensar el colegio como el espacio en donde se cumplan estrictamente las normas diseñadas y aprobadas por los adultos, *precisamente porque el colegio es un espacio de formación*. Esa condición según la cual el colegio debería ser una versión de los *ositos cariñositos*, además de irreal, ni sería formativa ni prepararía para la vida. La formación de la capacidad de juicio

moral (Jover Olmeda & Corbella, 2003) requiere el juego permanente de transgresión-discusión-sanción y vuelve y juega. Se espera en todo caso que el nivel de transgresión esté dentro de los límites propios del contexto escolar. De otra manera se estaría entrando en el espacio del delito. Es inevitable que las niñas, niños y jóvenes se empujen, bromeen, se agredan física y verbalmente y compongan y recompongan relaciones⁹. Es inevitable que haya peleas que terminen en enfrentamiento físico, así como es deber de los adultos impedir las, censurarlas y convertirlas en nudos de su labor pedagógica.

El quid de la formación moral está en la insistencia de los adultos –profesores, directivos– en hacer prevalecer las normas, sin hacerse los que no ven lo que está ocurriendo. El descuido o la falta de instrumentos eficaces para hacer prevalecer los reglamentos –en su mayoría soportados por padres, maestros y directivos, pero además justificados a los estudiantes– dejan al colegio o a algunos de sus cursos en manos de poderes fácticos abusivos y violentos.

Razón le cabe al Comité Interinstitucional que presentó el documento oficial de evaluación de la encuesta de 2006 (*óp. cit.*) en citar a Olweus:

Desde hace tiempo hago hincapié en que es un derecho fundamental para un niño sentirse seguro en el colegio y sentirse libre de cualquier humillación u opresión sistemática propia del acoso. Ningún estudiante debería tener miedo a asistir al colegio por temor a ser acosado

⁹ «Empujones, pellizcos, golpes, patadas..., no se le niegan a nadie», es una de las muchas frases que se escucharon en la discusión sobre las preguntas del formulario de la Encuesta 2013.

o vejado y ningún padre debería estar preocupado porque este hecho le pueda suceder a su hijo o hija¹⁰.

Fijar esto como un derecho fundamental no va más allá, se supone, de afirmar que los adultos están cumpliendo su rol, el cual es, *esperar* que niños y jóvenes dentro del colegio se comporten de acuerdo con un ideal, aunque no se porten siempre así, y que los adultos harán el esfuerzo por conseguirlo. Faltarían a su deber si ni lo enunciaran y faltarían a su deber si no ejercieran autoridad en esa dirección. Pero a sabiendas de que no se conseguirá y que no lo buscarán atendiendo a la letra sino al espíritu de las reglas, en una dinámica de formación moral.

Este eventual «consenso constructivista» sobre la construcción de una moralidad consistente con las libertades del ideal de democracia política descansa sobre una postura acerca de la oposición agresión-cooperación en la naturaleza humana. Entre los extremos rousseauiano y hobbesiano la psicología evolutiva reclama haber demostrado que tanto la agresión como la cooperación hacen parte del abanico de opciones que la evolución ha desarrollado en todos los seres humanos. Y la tarea de la socialización política en las democracias reales de hoy es defender la idea de que el conflicto permea una sociedad que pone un énfasis importante en las libertades, pero que hay un firme consenso en garantizar que los conflictos se desenvuelvan de manera constructiva, sin permitir la consolidación de poderes fácticos soportados en la capacidad y el empeño de algunos grupos o individuos de imponerse por la violencia o la amenaza de su ejercicio.

10 Dan Olweus: 2006. «Una revisión general», en Serrano, A. (Ed.) *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, Barcelona: Ariel/Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Matoneo y cybermatoneo (*bullying, cyberbullying*)

La preocupación por el acoso escolar o *bullying* escolar ha crecido en Bogotá y en Colombia. Este fenómeno –la preocupación, no el fenómeno mismo– puede haber sido originado por:

- 1) la «importación» de una preocupación internacional sobre el tema, particularmente visible en los países desarrollados, que se efectúa a través de diferentes canales: los medios, los actores políticos, los académicos/consultores;
- 2) la difusión por parte de los medios masivos de situaciones puntuales indignantes; o, finalmente;
- 3) la difusión misma de los resultados de encuestas o sondeos sobre el tema, especialmente por parte de los medios masivos de comunicación.

La unidad de manifestación del problema es un niño/niña, o adolescente que en el contexto escolar fuera y dentro del aula, con eventual continuidad fuera y dentro del colegio, recibe por parte de otro u otros agresiones físicas o psicológicas de manera repetida, y esto ante la complacencia, indiferencia o aplauso de los de su grupo escolar, que le hacen insoportable la asistencia o el cumplimiento de sus deberes. La situación puede terminar de manera extremadamente violenta, en ocasiones con suicidio.

Varias modalidades de agresión se combinan. Entre ellas, los insultos con intención de causar daño, la exclusión entre pares o la obstaculización de la participación y las amenazas de palizas, así como la violencia física a través de pellizcos, cachetadas, empujones, zancadillas, etc. Más grave pero menos frecuentes son las lesiones que requieren de atención médica, generalmente en el contexto de riñas violentas, en algunas de las cuales se hace uso de objetos contundentes o armas. Las insinuaciones verbales de acoso sexual al igual que de contactos físicos no deseados, y con menor frecuencia, pero de mucha gravedad,

los incidentes agresión o abuso sexual también forman parte del repertorio de conductas a través de las cuales se manifiesta esta manera de maltrato y violencia en ámbitos escolares.

Se trata de una forma sutil y compleja de violencia que a menudo no resulta fácilmente identificable debido a que una de sus características típicas es de naturaleza subjetiva: se asocia con la sensación de indefensión e impotencia en la mente de la víctima ante relaciones asimétricas de poder entre compañeros, en las cuales hay abusos sistemáticos con el propósito de atormentar y atemorizar permanentemente al acosado.

La presentación de las situaciones es dramática, y no es para menos. Barbara Coloroso (Coloroso, 2010) trae en la introducción de su libro varios casos, en narración tipo crónica roja, acaecidos en Inglaterra, Irlanda, Canadá, Nueva Zelanda y Estados Unidos, que culminan en tragedia mayúscula: niños o adolescentes que se suicidan ahorcándose, apuñalamientos en venganza o en declarada autodefensa, balaceras con múltiples muertos en el entorno escolar, incluso dentro de las aulas de clase.

El *bullying* –dice la autora– es un asunto de vida o muerte, que pasamos por alto con peligro para los niños. Los adultos no pueden seguir minimizándolo y trivializándolo [...] Miles de niños van a la escuela diariamente llenos de temor [...]¹¹.

Cada situación de las que narra Coloroso es suficientemente dramática, indignante, como para que alguien haga sonar la campana y la humanidad pase al paraninfo a reflexionar. Pero como siempre ocurre en estas situaciones, no se sabe si el *bullying* es

11 Los textos en español que se toman de referencias en inglés han sido traducidos para este libro.

abrumador en los números involucrados –¿«miles», como dice la autora?– ni sabemos si es creciente.

Hay unanimidad en que cada caso de estos es inaceptable y doloroso. En cambio, hay enconadas controversias sobre el tamaño del problema, su prognosis y la manera de actuar sobre él. Veamos algunos ejemplos:

- En el año 2007 el escritor inglés Tim Gill publicó el libro *Growing up in a Risk Averse Society*, en el cual manifiesta que el interés en prevenir los riesgos de situaciones extremas está llevando también a situaciones extremas. En unas declaraciones para *The Guardian*¹²:

[...] mimar a los niños denominando el «comportamiento no placentero» como *bullying* es impedirles que desarrollen las habilidades que necesitan para protegerse a sí mismos. He conversado con maestros y psicólogos de la educación que dicen que los padres y los niños están llamando *bullying* lo que son «faltoneadas menores». Los niños no siempre se tratan con simpatía, pero así son también las personas de verdad [...]

- Alvin Law, un experto y consultor en comunicación motivacional, que tiene mucha razón para serlo –nació sin brazos por efecto del calmante Thalidomida que fue comercializado para mujeres embarazadas quienes dieron a luz niños sin brazos a comienzos de los setenta–, advierte en su blog que el fenómeno de *bullying* está completamente exagerado:

Por el hecho de no tener brazos fui objeto de burlas, incluso se puede decir que fui matoneado. No me gustaba de ninguna manera, pero la gente se sorprende cuando les digo que eso me hizo más fuerte. Los «expertos» en anti-matoneo rara vez han sido víctimas y frecuentemente los psicólogos reaccionan a lo que llaman matoneo con su usual psico-balbuco.

12 «Bullying is exaggerated, says childhood expert». The Guardian, Anushka Asthana, Education Correspondent, October 28 of 2007. <http://www.theguardian.com/uk/2007/oct/28/schools.pupilbehaviour>

Nos rompe el corazón cada vez que oímos de otro joven que se quita la vida culpando al matoneo, pero comete un error en asignar las causas, pues hay mucho más involucrado. Es como culpar a la música *heavy metal* de lo mismo. Estos jóvenes están claramente en problemas y es muy malo que ellos hayan elegido responder a su problema quitándose la vida¹³.

Declaraciones más drásticas han surgido sobre otro tema que creció como moda: el *cyberbullying*, que incluyen el cuestionamiento sobre quién renta del escándalo, más allá de los medios que consiguen aumentar su visibilidad mediante la promoción del miedo: «los números tienden a elevarse si detrás de ellos está la oferta de un producto o servicio»¹⁴. Con una rapidez inusitada, nuestros legisladores lo toman como objeto de trabajo de un aparato de gestión sobrecargado de obligaciones, cuando hay severas dudas sobre su relevancia en los lugares del cual importamos el miedo. Dan Olweus, el noruego de quien el editor de la revista científica *European Journal of Development Psychology* afirma que es el «padre de la investigación sobre *bullying*»¹⁵, declara tener muchas dudas sobre la importancia del *cyberbullying*:

Muchos de los reclamos sobre *cyberbullying* expresados en los medios y en otros lugares son muy exagerados y tienen muy poco soporte empírico científico. Al contrario, resulta que el fenómeno, estudiado en su correcto contexto, es un fenómeno de baja prevalencia, que no ha venido creciendo con el tiempo y que no ha creado

13 <http://alvinlaw.com/blog/2010/10/bullying-completely-exaggerated/>

14 Tim Cushing, <http://www.techdirt.com/articles/20131010/09444124826/exaggeration-cyberbullying-problem-is-harming-anti-bullying-efforts.shtml>, oct 11, 2013.

15 Larry Magid, *Beware of the Internet Safety Industrial Complex*, *The Huffington Post*, Oct. 10 of 2013, http://www.huffingtonpost.com/larry-magid/beware-of-the-internet-safety_b_4066956.html

muchas víctimas «nuevas». Con «nuevas» quiero decir niños y jóvenes que no están envueltas ya de alguna manera en alguna forma de *bullying* tradicional.

El instrumento de medición

Una pregunta como:

«¿La semana pasada cuántas veces un compañero de tu curso te insultó haciéndote sentir mal...?».

¿... qué mide? Está en el capítulo «Ofensas y golpes en el colegio» de las encuestas de 2006 y 2011. No es delincuencia, queda la duda si es «violencia simbólica» según la lectura que se haga de la palabra violencia y queda clasificada mejor como agresión. ¿Qué frecuencia de respuesta debe disparar las alarmas sobre lo que está pasando en la ciudad o sobre lo que está pasando en algún colegio? Si el mismo estudiante responde que con alta frecuencia él mismo «insulta a alguien de su colegio», ¿se debería descontar como víctima por algo así como el que *insulta y es insultado empata*?

Un ejemplo más: en el formulario de 2006 la primera pregunta del capítulo Agresión repetida, que se asimila a *bullying*, (ver más adelante) aparece así:

El mes pasado un compañero de tu curso te ha ofendido o pegado TODO EL TIEMPO, haciéndote sentir muy mal y tú no sabes cómo defenderte.

Es una condición ominosa para quien la sufre TODO EL TIEMPO, así con mayúscula como aparece en el formulario, para que quien responda distinga de algo que puede ser incidental, momentáneo.

Pero en el formulario del 2011, en la pregunta más importante para medir la prevalencia del *bullying* o matoneo, la última parte: «tú no sabes cómo defenderte», se quitó. ¿Miden lo mismo la pregunta de 2006 y la pregunta de 2011? El problema es que no hay unanimidad entre los expertos sobre la definición operacional de matoneo, y parte de la discrepancia se manifiesta en si se debe incluir esta frase final o no.

La última parte de la sección anterior sobre el tema de *bullying*, matoneo o acoso repetido, pone en su punto el cuestionamiento de la línea que separa *lo normal de lo patológico*. Como en muchos otros temas de deliberación pública, aquí hay un espectro de dos campos entre dos extremos. El campo de los ganadores, que incluso han vivido como víctimas situaciones de matoneo, que se constituyen en ejemplo de superación, y que se declaran en alerta porque la preocupación acerca de casos individuales, cuya existencia no niegan, puede llevar a sobredimensionar el problema y especialmente a sobredimensionar las acciones. En el otro extremo no está el de los perdedores, sino el de los que ganan declarándose profundamente solidarios con los eventuales perdedores. Ninguno de los dos extremos, como siempre, tiene la razón. Así como es cierto que movilizar todo el sistema bajo la perspectiva de convertir la escuela en la materialización de los *ositos cariñositos* en un enfoque equivocado, también es cierto que hay que ser precavidos frente a cierta tendencia a tolerar y calificar como «normal y natural» cierto tipo de violencia, tanto ocasional como cuando se trata del acoso entre pares, que se registra en los centros escolares. Con eso se corre el riesgo de subestimar el daño causado a las víctimas cuando la situación es de abierto desequilibrio (Díaz-Agudelo, 2006)¹⁶.

16 Tales creencias «[...] conducen a *minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales*, considerándolas como inevitables, sobre todo entre chicos, como problemas que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan para hacerse más fuertes, para 'curtirse'... La violencia hacia los iguales está estrechamente relacionada con una serie de sesgos y distorsiones morales que contribuyen a legitimarla, destacando sobre todo los conceptos de 'cobarde' y 'chivato' (N. A.

¿Qué se pregunta en una encuesta?

Los registros administrativos de las situaciones que se pretendieron medir en las Encuestas 2006 y 2011 o no existían o eran insatisfactorios, en general por subregistro. Para resolver los problemas de los registros se hicieron encuestas de victimización. Los resultados de estas encuestas tampoco son un «retrato» de los hechos que se pretenden conocer, de los «hechos reales»¹⁷. Una de las causas de este divorcio es de fondo: no sabemos exactamente qué hechos queremos medir, pues es difusa la frontera entre acoso repetido, agresión, violencia, delincuencia, incivildades, travesuras, como se discutió en secciones anteriores.

El otro problema es si lo que la persona sabe es lo que responde y si lo que responde es lo que es. La estadística supone un comportamiento aleatorio en los factores que no se seleccionaron para una regresión. A la incertidumbre sobre lo que se mide en una encuesta hay que agregarle una condición especial colombiana, por lo menos en las encuestas cara a cara: quedar bien con el entrevistador. En el estudio sobre cultura tributaria Bromberg (Bromberg, 2010) encontró diferencias sistemáticas entre lo que responden en las preguntas sobre lo que hicieron –no sobre lo que harían– y lo que realmente hicieron. Así, un porcentaje sistemáticamente más alto de personas declararon haber pagado el 10% de impuestos sugerido por Mockus de los que realmente pagaron. Otro ejemplo, ya no en la entrevista cara a cara: en la encuesta de 2011 los estudiantes tendieron a elevar la escolaridad de sus padres. Eso quiere decir que la hipótesis de que las respuestas reflejan lo que ocurre, no se cumple. Si bien la encuesta autodiligenciada puede resolver el problema de «caerle bien al entrevistador», siguen existiendo

'sapo' en el medio colombiano), fuertemente arraigados entre quienes agreden a sus compañeros de escuela, que ellos utilizan para justificar el acoso escolar...».

17 Esta palabra es muy peligrosa. El miedo a ser asaltado es tan real como el asalto...

otros problemas de fidelidad a los hechos: en donde hay un escenario de matoneo o acoso escolar y delincuencia, puede haber amenazas; por otro lado, algunas preguntas no son de victimización, sino de autoincriminación, y tenemos muy poca idea sobre el comportamiento de los victimarios frente a preguntas de autoincriminación. El formulario no parecía tener preguntas de control para detectar esta situación o, si las tenía, no fueron hechas públicas en los análisis.

En síntesis, si bien hay dificultades para medir la difusión de la agresividad en entornos escolares a través de instrumentos como la encuesta de victimización, también es necesario reconocer la relevancia de considerar la prevalencia de este fenómeno y su influencia sobre el comportamiento de los niños, niñas y jóvenes en el ámbito escolar. Estos cuestionamientos se pueden vadear, salvar, mediante la comparación sincrónica y diacrónica. En la primera, comparamos resultados: colegios que pertenecen a diferentes clases homogéneas según alguna variable, en una misma ciudad; diferentes ciudades, diferentes ciudades de Colombia con otro país. La otra es la diacrónica, se comparan los resultados en el tiempo.

Cambio de orientación: clima escolar

Como se acaba de mostrar, las encuestas de los años 2006 y 2011 fueron, a pesar de una que otra declaración en otro sentido, instrumentos para medir AGRESIÓN, VIOLENCIA Y DELINCUENCIA que sufren los niños que asisten a los colegios de Bogotá, sin llegar a ser un diagnóstico de ningún colegio. El diagnóstico de tipo de colegio tampoco es suficiente, pues se tomaron clases homogéneas muy amplias: público-privado, jornada de mañana y jornada de tarde, de una y otra localidad. La muestra de niños y niñas que respondieron la encuesta fue considerada NO COMO UNA MUESTRA PARA ANALIZAR EL COLEGIO sino como una muestra de los niños y las niñas de la localidad o del grado escolar. Sus

respuestas condujeron a porcentajes que se leían como «niños y niñas de los colegios privados, o públicos de la localidad tal (o de la ciudad, otro agregado posible), del grado escolar tal, piensan, sienten así». Por otra parte, el mensaje que el instrumento llevó a niñas, niños y jóvenes es el siguiente: «el mundo es un infierno, ¡cuidate!». Preguntas que no se formulan en encuestas para adultos se incluyeron sin ninguna precaución –por lo menos sin ninguna explicación en los documentos que soportan el diseño de las encuestas– a niños y niñas de quinto y sexto grado. Sin lugar a dudas en algunos colegios, en todo el mundo y en cualquier clase social, se presentan situaciones graves. Sabemos que, por ejemplo, en Bogotá en algunos colegios, muy pocos, parte de la vida escolar está tomada por poderes fácticos. La necesidad de resolver esas situaciones es innegable, pero puede cuestionarse el hecho de que se haya llevado una encuesta a cien mil niños y niñas, incluyendo los y las de 5º grado, para detectar el comportamiento de, por ejemplo, mil de ellos.

Un instrumento de medida –y conceptualización– de algo que se llame clima escolar no debería partir del supuesto de que el establecimiento escolar es un campo de batalla en el que una minoría de matones convoca a los estudiantes a pensar el mundo desde su decisión de vivir de la agresión, aunque ésta pueda ser defensiva, sino del colegio como una organización con unos fines y unos actores en la ecología compleja pero específica, que se describe en este capítulo. Son colegios. De eso trata la sección de clima escolar que se incorporó en la primera parte del formulario de la encuesta 2013.

Objetivos de la encuesta 2013

General

Establecer una línea de base de clima escolar que facilite a los colegios y a la SED adelantar acciones de mejoramiento de la

calidad de vida escolar y la seguridad como factores que influyen sobre los resultados esperados de la educación, tanto en socialización como en aprendizaje.

Específicos

- Servir de instrumento de mejoramiento escolar para la comunidad educativa de los colegios públicos de operación tradicional, de operación por concesión y privados con contrato con la SED.
- Servir de instrumento de mejoramiento escolar para la comunidad educativa de los colegios privados que participaron en la muestra.
- Sugerir índices e indicadores que se conviertan en medida del éxito de proyectos.
- Buscar correlaciones entre localización, condiciones socioeconómicas, clima escolar, seguridad y resultados académicos.
- Establecer la existencia de vecindarios en donde los poderes fácticos incidan sobre la seguridad para niños y jóvenes.
- Medir la evolución de indicadores de agresión, violencia y delincuencia en los colegios.

La estrategia de investigación

La estrategia de investigación que se esperaba alimentar con los datos suministrado por la encuesta de 2011 es distinta de la estrategia de investigación de la Encuesta 2013. Mientras la unidad de análisis básica (la unidad de menor tamaño) de la primera es «la localidad» y el grado por localidad, en el caso de la segunda se propuso «el colegio». La muestra se elaboró con ese criterio (ver apéndice sobre la muestra). El trabajo se hizo sobre todos los colegios públicos distritales (todos los de operación tradicional y todos los de concesión) y sobre una muestra de colegios privados, que en total incluyó 264 de estos, de un total de 691 en el perímetro del D. C.

Esta estrategia se basa en dos hipótesis:

- 1) Por la manera como se escogieron los representantes de cada grado (tomando estudiantes de todos los salones, para los cursos de 6º a 11º), se supone que la prevalencia de una condición EN EL COLEGIO es proporcional al número de reportes; y que las actitudes y perspectivas de quienes responden la encuesta describen las actitudes y las perspectivas de los estudiantes de esos grados en su colegio.
- 2) En la gran mayoría de los casos, NO EN TODOS, el tamaño de la muestra por colegio permite confiar en que las respuestas representan bien lo que se obtendría si se hubiera preguntado a todos los estudiantes de los grados 6º a 11º.

Hay dos maneras de agregar los resultados para producir una imagen de la situación de la ciudad en cada categoría:

Estrategia 1

Conociendo la prevalencia de una situación de cada colegio según el porcentaje de reportes de una respuesta, se hace un histograma para describir la situación de la ciudad como un agregado de colegios con diferentes intervalos de prevalencia en las variables seleccionadas. La prevalencia de respuestas en cada colegio sirve para caracterizar el colegio, y se analizan las asociaciones entre las diferentes variables que describen la situación *del colegio*. Así, por ejemplo, se buscan asociaciones entre las condiciones socioeconómicas del colegio (obtenidas agregando por colegio las autodescripciones que de su hogar hacen los encuestados) y los resultados de las Pruebas SABER 11º *del colegio*. Esta estrategia se funda en la idea de que la interacción social rutinaria es suficientemente intensa para tomar el colegio como una unidad de análisis sociológico.

Dentro de esta estrategia también cabe la de agrupar colegios en diferentes categorías homogéneas según algún parámetro

considerado relevante. Colegios distritales –como se denomina en este estudio a los colegios cuyas nóminas están a cargo de la SED–; colegios por concesión que son colegios públicos cuya nómina no está a cargo directamente de la SED¹⁸; colegios privados con educación contratada que atienden a niños cuyas colegiaturas son pagadas con recursos públicos; megacolegios; colegios privados con altos resultados en las Pruebas SABER 11^o, son ejemplos de grupos homogéneos que pueden agregarse para hacer análisis.

Estrategia 2

Agregando las respuestas de todos los encuestados, o de encuestados según grupos homogéneos con base en los individuos que responden. Por ejemplo, interesan los patrones de respuestas de chicos y chicas, agregados por grupos homogéneos como colegios públicos y privados. También interesan los patrones de respuesta por grado, en cada categoría, y la comparación de éstos entre categorías. Ya se han señalado atrás las razones por las cuales el agregado «localidad» no interesa, pero el conocimiento de lo que pasa por colegio permite hacer múltiples formas de agregado.

Formulario

La técnica señala la necesidad de formular las preguntas y las opciones de respuesta de manera neutral. Esto no es completamente alcanzable, ya que la sola pregunta rompe la neutralidad, al preguntar por unas cosas y no por otras. Por ejemplo, la encuesta de victimización del 2011 contiene una lista de vejámenes que pueden

18 En el año 2013 un reporte oficial informó a la ciudadanía el resultado de las Pruebas SABER 11^o de los colegios distritales, que no incluyó los resultados de los colegios por concesión. Esos colegios fueron diseñados por la SED, aunque en un período de gobierno distinto al actual; la SED los controla bajo el contrato de concesión y paga la educación de todos los niños a través del contrato.

cometer unas personas sobre otras: patadas, puñetazos, cuchilladas, pellizcos, balazos, hurtos, violaciones, atracos, etcétera, en cerca de cien presentaciones diferentes. El capítulo de «Clima escolar» de la Encuesta 2013 ha partido de la vida escolar real, aquella que también tienen como experiencia quienes ya pasaron por ella y diseñan encuestas. Están orientadas desde el punto de vista siguiente: un buen clima no equivale a que no haya agresiones ni burlas. Hay un espectro enorme de opciones de relaciones interpersonales y de relaciones pedagógicas que no pervierten el proceso de formación de la personalidad ni la relación pedagógica, ni condenan a sus víctimas y victimarios al infierno. Tanto las preguntas como las opciones de respuesta del capítulo de clima escolar de la Encuesta se elaboraron bajo esta consideración.

Victimización en la encuesta 2013

La segunda parte del formulario contiene preguntas y opciones de respuesta seleccionadas de la encuesta de 2011 que mantienen el espíritu de la encuesta de ese año. Se incluyeron para evaluar la evolución de las respuestas desde 2006, pero al mismo tiempo ahora se tendrá la opción de comparar esos resultados con las preguntas acerca de clima escolar. Se decidió situar este capítulo de victimización después de las preguntas sobre clima escolar, con el fin de que el enfoque del segundo no afecte el espíritu del primer capítulo. La columna de la izquierda en la tabla No. 1 hace referencia al número de la pregunta en el formulario de 2011.

Tabla No. 1 Victimización* Para mantener la continuidad con los formularios anteriores.		
C. Agresividad en el colegio		
Formulario 2011	Formulario 2013	
C1	La semana pasada (lunes a viernes), ¿cuántas veces la semana pasada un compañero de tu curso de insultó haciéndote sentir mal? 5 o más, 2 a 4, 1, ninguna	53

Tabla No. 1 Victimización* Para mantener la continuidad con los formularios anteriores.		
C3	La semana pasada, ¿cuántas veces un compañero de tu curso dañó intencionalmente algo que te pertenecía (ejemplos)? 5 o más, 2 a 4, 1, ninguna	54
C5	El mes pasado, ¿cuántas veces un compañero de tu curso te hizo daño intencionalmente dándote golpes, cachetadas, empujones o pellizcos? 5 o más, 2 a 4, 1, ninguna	55
C7	El mes pasado, ¿cuántas veces un compañero de tu curso te amenazó con que él (ella) te iba a pegar? 5 o más, 2 a 4, 1, ninguna	56
C12	Cuántas veces viste que rechazaran a alguien de tu colegio porque parecía homosexual	57
C13	Cuántas veces tuviste que ser llevado a un centro médico porque alguien de tu colegio te hirió intencionalmente	58
D. Acoso repetido Misma explicación en ambos formularios		
D1, con ligeras diferencias. Aquí dice TODO EL TIEMPO. El 2013 agrega amenazó.	El mes pasado, un compañero de tu colegio repetidamente te ofendió, te pegó o te amenazó con hacerte daño, haciéndote sentir muy mal? SÍ-NO	59
Nueva	Es de un grado superior o inferior o del mismo?	60
D5 está relacionada: En los últimos 12 meses has recibido por Internet algún tipo de amenaza, ofensa o presión de alguien de tu colegio.	¿El mes pasado una persona que crees que es de tu colegio repetidamente utilizó internet o redes sociales para ofenderte o amenazarte con hacerte daño, haciéndote sentir muy mal?	61
E. Armas en el colegio		
E1. «En los últimos 12 meses...». Mismas alternativas	En este año, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces alguien te amenazó con un arma?	62
E2. «En los últimos 12 meses». Mismas alternativas. Se pregunta por un arma; en 2013 se divide en dos preguntas	En este año, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces alguien te atracó (es decir, te amenazó o te agredió para robarte algo)?	63
Ver anterior.	En caso de haber sido atracado al menos una vez, ¿te amenazaron con algún arma?	64

Tabla No. 1 Victimización* Para mantener la continuidad con los formularios anteriores.		
F. Peleas en el colegio		
F2. Se pregunta lo mismo, pero se añade «sin armas»	El mes pasado dentro de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea física con otra persona?	65
Ver anterior	¿Al menos en una de ellas hubo armas?	66
Ver anterior	¿Qué tipo de armas?	67
F5. «En los últimos 12 meses, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces te metiste en una pelea física entre dos grupos»	El mes pasado, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea física grupal?	68
Ver anterior	¿Al menos en alguna de ellas hubo armas?	69
Ver anterior	¿Qué tipo de armas?	70
J1 + J4. J1 está fraseada así: «...una pelea física sin armas»; J4: «...una pelea física en la que alguien llevaba un arma». No hace referencia a individual o grupal.	El mes pasado, en el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea individual?	79
Las preguntas J1 y J4 no distinguen grupal de individual, así que las dos de 2013 podrían sumarse.	El mes pasado, en el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea grupal?	80
Ver 79	¿Hubo armas en alguno de estos dos casos?	81
J3. Añaden «con arma». Las vuelve incomparables.	En este año, en el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te atracaron (es decir, te amenazaron o te agredieron para robarte algo)?	82
Nueva	En los dos meses anteriores, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces llegaste a saber que se citaron estudiantes para pelear a la salida del colegio?	71
G. Porte de armas		
G2 y G4. Se separaron en las preguntas 72 y 74	¿En este año, trajiste armas al colegio?	72
Nueva	¿Por qué trajiste el arma?	73
Ver 72	El arma era: F, B, ambas	74
H1	En este año, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces, sin que vieras, te robaron algo (por ejemplo, útiles escolares, dinero, refrigerio, ropa, libros, balones, etcétera)?	75

Tabla No. 1 Victimización* Para mantener la continuidad con los formularios anteriores.		
Sin sección independiente, acoso y agresión sexual		
I1 + I2. Preguntas aparte, la primera uno de tu curso, la segunda de otro curso.	En este año, dentro de tu colegio, ¿un estudiante de tu colegio te hizo sentir incómodo al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual?	76
I3	En este año, dentro de tu colegio, ¿un profesor te hizo sentir incómodo al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual?	77
I5	En este año, dentro de tu colegio, ¿alguien te forzó o intentó forzarte a tener una relación sexual sin que lo desearas?	78
J5, con una diferencia que las incomparables: «En los últimos doce meses...»	En el mes pasado, en el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te hicieron sentir incómodo al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual?	83
J7. «Últimos doce meses...»	En este año, en el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te ofreció algo (por ejemplo dinero, ropa, notas y otros regalos) a cambio de tener relaciones sexuales?	84
J8. «Últimos doce meses...»	En este año, en el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te hizo sentir incómodo al tocar alguna parte de tu cuerpo de manera sexual sin que tú lo quisieras?	85
J9. «Últimos doce meses...»	En este año, en el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te forzó o intentó forzarte a tener una relación sexual sin que lo desearas?	86
H. Pandillas		
L1 (formulario anterior)	¿Alguna vez has pertenecido a alguna pandilla?	87
L2	¿Pertenece actualmente a una pandilla?	88
Nueva	¿Por qué ingresaste a la pandilla?	89
L3, en lugar de «este año» se preguntaba «últimos 12 meses».	En este año, ¿has visto dentro de tu colegio peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas?	90
L6; en lugar de salón decía «curso».	¿Cuántos de tus compañeros de salón pertenecen a pandillas?	91
Del formulario anterior se quitaron, de este capítulo sobre pandillas: ¿Hay pandillas en tu barrio? (L4), ¿Alguna de las personas que vive contigo pertenece a pandillas? (L5), ¿Cuántos de tus amigos pertenecen a pandillas? (L7).		

Tabla No. 1 Victimización* Para mantener la continuidad con los formularios anteriores.		
I. Alcohol y drogas		
M6	¿Se venden drogas dentro de tu colegio?	92
M7	Se venden drogas cerca de tu colegio?	93
M9: «¿Algún compañero de tu curso consume drogas dentro de tu colegio?»	¿Has visto a algún compañero de tu curso consumiendo drogas dentro de tu colegio?	94
M10: «¿Algún compañero de tu curso consume bebidas alcohólicas dentro de tu colegio?»	¿Has visto a algún compañero de tu curso consumiendo bebidas alcohólicas dentro de tu colegio?	95
Nueva	¿Te has sentido presionado para consumir drogas dentro de colegio?	96
M15	¿Con qué frecuencia consumes bebidas alcohólicas dentro de tu colegio?	97
M17	¿Con qué frecuencia consumes drogas dentro de tu colegio?	98
Se retiraron de este capítulo las preguntas: preguntas sobre adultos que conviven con el encuestado (M1 – M3); sobre el barrio del encuestado (M4 y M5), ¿Algún compañero de tu curso vende drogas dentro de tu colegio? (M8); ¿Has vendido drogas dentro de colegio (M11); consumo de drogas y alcohol por parte de los amigos (M12 y M13); ¿Con qué frecuencia consumes bebidas alcohólicas? (M14); ¿con qué frecuencia consumes drogas? (M16)		
J. Seguridad y confianza		
Nueva	¿Te sientes seguro en tu colegio?	99
N1. Frasea «ir o pasar».	¿Evitas pasar por algunos lugares dentro de tu colegio por miedo a ser atacado por alguien?	100
N2 y N3. La primera, «porque alguien te amenazó»; la segunda «miedo a ser atacado por alguien».	¿Has dejado de ir al colegio porque le tienes miedo a alguien de tu colegio?	101
Nueva	Esa persona ¿es de un grado inferior, superior o del mismo grado tuyo?	102

Tabla No. 1 Victimización* Para mantener la continuidad con los formularios anteriores.		
N5. El mismo fraseo, pero agregan ejemplos (parques, ...)	¿Evitas pasar por algunos lugares en el camino de ida o vuelta de tu colegio por miedo a ser atacado por alguien?	103
Nueva	Le tienes miedo en el camino de ida y vuelta a tu colegio, a:	104
Nueva	En general, ¿tú has tenido problemas con la policía?	105

* Algunas preguntas que aparecen en el formulario como victimización, en realidad son de clima escolar (como las características físicas del colegio).

Referencias

- BARATA, F. (2008).** «Alarmismos sociales y medios de comunicación». En C. M. Bogotá, *Perspectivas y enfoques sobre percepción de seguridad ciudadana*. Bogotá.
- BENBENISHTY, R., & ASTOR, R. A. (diciembre de 2008).** «School Violence in an International Context. A Call for Global Collaboration in Research and Prevention». *International Journal of Violence and Shool*.
- BETTELHEIM, B. (1998).** «La educación y el principio de realidad». En B. Bettelheim, *Educación y vida moderna. Un enfoque psicoanalítico*. Barcelona: Grijalbo.
- BROMBERG, P. (2009).** «Escuela y cultura política democrática: ¿vamos en contravía?» (IDEP, Ed.) *Educación y Ciudad*.
- BROMBERG, P. (2010).** *Impuestos y cambio cultural en Bogotá: realidades y ficciones*. Bogotá: Universidad Nacional/Instituto de Estudios Urbanos.
- CHAUX, E. (2012).** *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus/Universidad de los Andes.
- CHAUX, E., VELÁSQUEZ, A. M., MELGAREJO, N., & RAMÍREZ, A. (2007).** *Victimización escolar en Bogotá: prevalencia y factores asociados*. Universidad de los Andes, Departamento de Psicología, Bogotá.
- COLEMAN, J. S. (1990).** *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass: The Belknap Press.
- COLOROSO, B. (2010).** *The Bully, the Bullied and the Bystander. From Preschool to High School. How Parents and Teachers can Help Break the Cycle of Violence*. Harper-Collins Canada.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, G. (2009).** *Colombia, violencia y democracia*. La Carretera Política. Medellín, Bogotá.
- DEBARDIEUX, E. (2000).** «Violence a L'ecole. Inegalité Devant le Risque: un defi democratique». En T. Ferenzi, & T. Ferenzi (Ed.), *Faut-il s'accommoder de la violence?* Editions Complexe 2000.

- DÍAZ-AGUDELO, M. J. (2006).** «Programas dirigidos a familias». En E. A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel/Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- DODGES, K. L., HARNISH, J., BATES, J., & PETTIT, G. (1997).** «Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth». *Journal of Abnormal Psychology*, Vol 106, 37-51.
- DODGES, K., BATES, J. E., & PETTIT, G. (1990).** «Mechanisms in the Cycle of Violence». *Science*, 1678-1683.
- DURKHEIM, E. (1985).** *La división del trabajo social*. Bogotá: Planeta/Agostini.
- FUKUYAMA, F. (1992).** *El fin de la historia y el último hombre*. Bogotá: Planeta.
- GÓNGORA, M., & PÉREZ, B. (2007).** *Acosadores escolares o «bullies» en Bogotá: perfil de un comportamiento invisible en ámbitos escolares*. (I. N. Forenses, Ed.) Forensis.
- GRANADOS, A. (2003).** «Las funciones sociales de la escuela». En e. Francisco Fernández, *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- JOVER OLMEIDA, G., & CORBELLA, M. R. (2003).** «Teoría, modelos y estrategias en educación moral». En M. R. coord, *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Ariel Educación.
- KAHNEMAN, D. (2011).** *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- LOEBER, R. (1996).** «Development Continuity and Pathways in Male Juvenile Problem Behaviors and Delinquency». En J. H. (Ed), *Delinquency and Crime. Current Theories* (pág. 1.27). New York: Cabridge University Press.
- OLWEUS, D. (2007).** *Olweus Bullying Questionnaire. Standard School Report*. Hazelden/PDA.

RAMOS, C., & ANA MARÍA NIETO, E. C. (2007). «Aulas en paz: resultados preliminares de un programa multicomponente». *Revista Interamericana de Educación para la Democracia RIED/IJED*, www.rieg-ijed.org.

SIMONS, I. (noviembre 15 de 2009). *The four moral emotions*. Psychology Today.

SUIVD. (2007). *Seguridad en ámbitos escolares de Bogotá 2006*. Pérez, Bernardo, Maristella Góngora, Yolanda Usuga, Rubén Darío Ramírez y otros. SGob, SED, DANE, Proy Educación Compromiso de Todos, Programa Jóvenes sin Indiferencia, Bogotá.

THAGARD, P. (junio 18 de 2010). *Ethical Thinking Should be Rational and Emotional*. Psychology Today.

VANDERSCHUEREN, F. Y. (2004). *Prevención de la delincuencia juvenil*. Santiago de Chile: BID/Universidad Jesuita Alberto Hurtado.



Capítulo 3

Clima escolar

Paul Bromberg

Clima escolar es hoy en día una categoría de análisis que se emplea para englobar la convivencia –en términos neutros– en la comunidad escolar. En algunos casos se emplea para designar de una manera digerible las encuestas sobre matoneo. Por ejemplo, el estado de Ontario, en Canadá, ofrece una encuesta en línea llamada de «clima escolar», que se introduce a sí misma así: «Gracias por ingresar a nuestro sitio y ayudarnos a abordar y prevenir el *bullying* y/o el acoso en nuestras escuelas y hacerlas más seguras y acogedoras»¹. En esta designación, «buen clima escolar» equivaldría a «matoneo mínimo» en un colegio determinado.

Las siguientes son algunas definiciones que se reportan en la literatura:

Aspectos físicos y psicológicos de la escuela que proporcionan las precondiciones necesarias para que la tarea de aprendizaje pueda tener lugar (Tableman, 2004).

Calidad y carácter de la vida escolar. Se basa en patrones de experiencias de la vida escolar, y refleja normas, metas, valores, relaciones interpersonales,

1 La encuesta está disponible en la página <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/climate.html>.

docencia, prácticas, aprendizaje y liderazgo, y estructuras organizacionales (Center, 2008)².

Se define operacionalmente el clima escolar de aprendizaje como los patrones actitudinales y de aprendizaje que impactan sobre el nivel del logro de los estudiantes³.

Clima escolar es el ambiente de aprendizaje creado a través de la interacción entre relaciones humanas, el espacio físico y la atmósfera psicológica⁴.

El «Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE», realizado sobre quince países de América Latina y el Estado de León (México) por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE, (UNESCO, 2008), propone la siguiente definición extensiva:

Considera aspectos relacionados con el agrado y la tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros. En grado sexto, además, incluye la dedicación y atención que siente el estudiante le prestan sus docentes, la disciplina (orden) de los estudiantes en el aula y la violencia verbal y física que ocurre en la institución.

2 «National School Climate Center», Center for Social and Emotional Education, and National Center for Learning and Citizenship and Education Commission of the States (2008).

3 *Creating Effective Schools: An In-Service Program for Enhancing School Learning Climate and Achievement*. Brookover, Wilbur and Others, 1982. Citado en: Education Resources Information Center, www.eric.ed.gov

4 Bryan K. Perkins. Perkins dirige el Center for the Study of School Climate. Ver: www.schoolclimatesurvey.com

El SERCE, un estudio hecho sobre niños de 3º grado y 6º grado de escuelas urbanas y rurales, define un índice de clima escolar así:

Indica el grado en el cual el estudiante se siente a gusto, bien, en su escuela y en el aula de clase con base en los sentimientos que despiertan diferentes situaciones del contexto educativo relacionados con sus compañeros y docentes. Tiene en cuenta aspectos relacionados con el agrado y la tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución, y la relación con sus compañeros. En grado sexto, además, incluye la dedicación y la atención que siente el estudiante le prestan sus docentes, la disciplina (orden) de los estudiantes en el aula y la violencia verbal y física que ocurre en la institución.

Las conclusiones obtenidas por SERCE son un motivador muy relevante para el cambio de enfoque de las encuestas que se realizaron en los años 2005 y 2011:

En concordancia con lo observado en el PERCE [primer estudio] el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes.

Lamentablemente, a pesar de que es muy detallado en otros aspectos operacionales de las variables, el informe del cual se citó este texto no contiene la definición operacional del índice.

Las cinco aproximaciones tienen en común que reconocen que la escuela es un espacio de aprendizaje, y el clima escolar se piensa desde esta condición. Esto es evidente en sociedades

como los Estados Unidos cuyos valores están orientados al logro. Para bien o para mal, es posible que en nuestro medio esto no sea una verdad de a puño. Parte preponderante del discurso escolar se concentra en formulaciones como «formar ciudadanía», y no es inusual que los bajos logros en las Pruebas SABER 11^o motiven discursos según los cuales esos resultados no miden fracaso escolar sino el fracaso del examen de Estado mismo.

Como vimos en el capítulo primero, el DANE (DANE, 2010) también mencionó el concepto de clima escolar en la sustentación de las encuestas de 2006 y 2011. Sin citar autores, señala que comprende cuatro dimensiones: «cultura escolar, estructura organizacional, trasfondo de la comunidad escolar, y entorno físico del colegio». Pero luego no relaciona estos conceptos con los formularios de victimización.

En la «Encuesta de Clima Escolar, 2013» se adoptó el punto de vista de que la escuela es TAMBIÉN un espacio de aprendizaje en conocimientos y destrezas, además de un espacio de socialización. Las críticas dirigidas al centramiento en conocimientos y destrezas están más justificadas a la práctica de entender el conocimiento como repetición de afirmaciones que no tienen que ver con el mundo, que no orientan a los futuros ciudadanos –que no son «ciudadanos tempranos», sino «ciudadanos en formación»–. Vale censurar la educación memorística, no la necesidad de adquirir conocimientos y destrezas para moverse en un mundo real además en acelerada evolución. Es la falta de una aproximación pertinente al conocimiento lo que debe cuestionarse, y no la necesidad de conocer para orientarse en el mundo. Saber cosas también es importante para ser ciudadano. Así, el hecho de que la indisciplina impida cumplir con el currículo conduce a que los egresados lleguen a muchos escenarios en condición de desventaja, porque el mundo real es competitivo.

En las definiciones del medio anglosajón que citamos atrás el buen clima escolar es un medio, no un fin; un medio para «conseguir que la escuela cumpla sus objetivos: se trata de identificar hasta qué punto el clima escolar es *positive and conducting to learning*».

Definiciones

Bajo la siguiente definición operacional se diseñó la parte del formulario que midió clima escolar:

Clima escolar

Experiencia de vida escolar que se manifiesta en percepciones, expectativas, actitudes de los estudiantes frente a todo lo que comprende *el colegio*.

Percepciones, expectativas y actitudes se tomaron desde las siguientes definiciones:

Percepciones

Declaraciones sobre hechos. Ejemplo: ¿En tu salón pasa esto o aquello? ¿Tus compañeros hacen esto o aquello?

Actitudes

Las preguntas por actitudes se formularon con la definición de Myers (Myers, 1995), a la que se le hizo alguna variación:

Reacciones evaluativas favorables o desfavorables hacia algo o alguien [real o supuesto en la pregunta] que se manifiestan como creencias, sentimientos, preferencias o conductas proyectadas.

Expectativas

Algunas preguntas no indagan por percepciones, y además, no cabría bien pensar que indagan por actitudes, en las dos definiciones que se anotan arriba. Se clasificaron como expectativas. Se pueden ver como tales a partir de la definición del DRAE:

- 1) Esperanza de realizar o conseguir algo; 2. Posibilidad razonable de que algo suceda; 3. Posibilidad de conseguir un derecho, una herencia, un empleo u otra cosa, al ocurrir un suceso que se prevé.

Experiencia de vida escolar: dimensiones de la categoría *clima escolar* para efectos de la Encuesta 2013

La experiencia de vida escolar agrupa las interacciones de los estudiantes:

- Al interior del grupo (que en la encuesta se denomina como «el curso»):
 - Cuando están en el salón de clase, y
 - Entre los integrantes del grupo cuando están fuera del salón de clase.
- Con estudiantes de otros grupos en los espacios en los que se encuentran en el colegio.
- Con sus profesores en la relación pedagógica misma.
- Con el resto de profesores y las directivas del colegio como orientadores generales del colegio y especialmente como garantes de la convivencia escolar.

Esa convivencia no es independiente del rol del colegio como formador, así que el clima escolar también debe incorporar percepciones y expectativas sobre:

- El cumplimiento de ese rol por parte del colegio.
- Si los estudiantes confían en el colegio como organización que los prepara para su desempeño posterior.

También constituyen experiencias de la vida escolar:

- Las actividades extracurriculares programadas en el colegio:
 - Por iniciativa de las autoridades escolares.
 - Por iniciativa de los estudiantes, para ser ejecutadas dentro o fuera del colegio.

Finalmente, se incluyen también:

- El espacio físico.
- Los equipamientos y bienes de la escuela...

... que pueden producir malestar, desasosiego, indiferencia, o bienestar.

No se consideró, dentro del clima escolar, el conocimiento del «Manual de convivencia». Tampoco las percepciones, actitudes o expectativas sobre la participación en el gobierno escolar, aunque se formulan dos preguntas sobre el Consejo Directivo y el Comité de Convivencia, en donde están presentes representantes estudiantiles. Tampoco fueron consideradas las relaciones entre los estudiantes por fuera del colegio.

A diferencia del estudio SERCE, no se incluyen preguntas que valoren los estilos de la relación pedagógica; las preguntas sobre la situación en el salón en el transcurrir de la clase se enfocan en el clima. Se prefirió no entrar a juzgar estos aspectos como parte del clima escolar.

Una medida del clima escolar podría, o debería, incluir actitudes, expectativas y percepciones de profesores y cuerpos directivos así como de los padres y acudientes. Lo que resulta de sólo preguntar a estudiantes es muy importante, pero no es todo. Es una limitación del instrumento, que no le resta validez en cuanto a lo que se puede medir en esta ocasión.

Estas ideas se sintetizan en el cuadro siguiente. Los numerales I al VI son las dimensiones del clima escolar, como se definió para calcular un Índice de Clima Escolar (ICE). La descripción de la pregunta es una aproximación a la redacción *in extenso*, que puede ser consultada en los anexos. El cuadro contiene también las preguntas sociodemográficas.

Tabla No. 1 Encuesta de Clima Escolar y Victimización para Estudiantes de 6° a 11° grado, Bogotá 2013 (El número de la columna de la derecha corresponde a la pregunta en el formulario)		
Condiciones socio-demográficas de los estudiantes		
	Hombre/mujer	1
	Años cumplidos	2
	Auto-identificación étnico/racial	3
	Estudios del padre	4
	Estudios de la madre	5
	Acudiente distinto del padre	6
	Estudios del acudiente	7
	Con qué personas vive (familiares, otros)	8
	Calificaciones respecto del curso	9
	Reconocimiento orientación sexual	10
	Declaración sobre ingresos del hogar	11
	Uso del tiempo fuera de la jornada escolar	12
Adicional de vida fuera de la jornada escolar y de la escuela	Por fuera del colegio perteneces a: ninguna, <i>parche</i> o <i>combo</i> , pandilla, barras futboleras, tribu urbana, artístico-cultural, religioso, deportivo, de mediación de conflictos, ambientalista, otro	45

Continuación Tabla No. 1

Tabla No. 1 Encuesta de Clima Escolar y Victimización para Estudiantes de 6° a 11° grado, Bogotá 2013 (El número de la columna de la derecha corresponde a la pregunta en el formulario)		
Clima escolar		
I. Interacciones entre los estudiantes en el salón de clase		
Interacciones	Clima de interacción entre estudiantes durante las clases: bromas, burlas, extremos	13
	Comodidad para intervenir durante las clases	14
	Se habla de situaciones no escolares	15
	Clima de discusión en los casos de la pregunta anterior	16
	Ambiente de compañerismo en clase	18
Reglas grupales en el salón	Acuerdo con las reglas grupales del salón	48
	Las reglas hacen daño a algunos	49
	Preferencia frente a reglas sin burlarse de otros	50
II. Interacciones con estudiantes de otros grupos dentro del colegio pero fuera del salón de clase		
	Relaciones amables, de protección, de enfrentamiento	37
III. Interacciones fuera del contexto del salón de clase entre los estudiantes, por un lado, y los profesores y las directivas. Incluye la confianza en los profesores y directivos como adultos que controlan a los abusones. Incluye confianza en las instituciones escolares para discutir conflictos, sancionar, en general, garantizar el orden.		
	Cuando hay agresiones por estudiantes o docentes, a quién acude	42
	Confianza en el Consejo Directivo y en el Comité de Convivencia	39
		41
	Directivas bien en decisiones sobre orden y disciplina	26
	Profesores bien en decisiones ídem	27
	Intervienen cuando hay amenazas entre estudiantes	28
		29
IV. Instalaciones físicas		
También incluye las relaciones de los estudiantes con las instalaciones. Vandalismo y actitudes frente al vandalismo.		
	Buen estado de las instalaciones y dotaciones	106
	Buen estado de los baños	107

Continuación Tabla No. 1

Tabla No. 1 Encuesta de Clima Escolar y Victimización para Estudiantes de 6° a 11° grado, Bogotá 2013 (El número de la columna de la derecha corresponde a la pregunta en el formulario)		
	Seguridad en los baños	108
	Buenas condiciones de instalaciones de uso común	109
	Buenas instalaciones para cultura y deporte	111
	Qué tan usual es el vandalismo contra bienes del colegio	113
	Actitudes frente al vandalismo	114
V. Currículo y desarrollo del currículo Percepción general del estudiante sobre el colegio como organización diseñada para aprender.		
	Te prepara bien tu colegio	46
	Las materias son interesantes	34
	El esfuerzo por aprender vale	35
	El colegio me hace mejor persona	36
	Confianza en el colegio, directivos y docentes en su tarea de formar	31
	Los profesores pueden hacer clase	32 33
	Gustar del colegio	30
	Estimación por el buen resultado escolar	24
	Por qué estudias en este colegio	47
VI. Actividades extracurriculares clásicas: en artes, periodismo, acción comunitaria no-curricular fuera de la escuela, deporte, esparcimiento (bazares, fiestas).		
	Actividades extracurriculares del grupo	43
	Actividades voluntarias extracurriculares	44
VII. Preguntas específicas sobre las relaciones entre estudiantes que pueden darse dentro o fuera del salón de clase. Se refiere a situaciones de discriminación y/o exclusión: minorías étnicas, relaciones entre géneros, orientación sexual		
	Discriminación en salón por color de piel	19
	Discriminación en salón por condiciones económicas	20
	Discriminación en salón por orientación sexual	21

Continuación Tabla No. 1

Tabla No. 1 Encuesta de Clima Escolar y Victimización para Estudiantes de 6° a 11° grado, Bogotá 2013 (El número de la columna de la derecha corresponde a la pregunta en el formulario)		
	Actitudes sobre amistad con homosexuales	22
	Es el sexo masculino superior al femenino	23
	Empleo de las instalaciones por chicos y chicas	110
	Relaciones entre chicos y chicas fuera del aula, en el colegio	38
	Relaciones entre chicos y chicas dentro del aula	17
	¿Chicas y chicos aparte?	25
VIII. Otras		
	¿Te sientes seguro en el colegio?	99
	Vigilancia y seguridad; declaraciones sobre situación escolar.	112
	Cámaras; preferencias	115
	Si la jornada fuera más larga, que se ampliara en	51
	Enseñanza de temas de educación sexual	52
	Los vigilantes del colegio contribuyen a sentirme seguro	112
	Me sentiría más seguro si en mi colegio instalaran cámaras de vigilancia	115

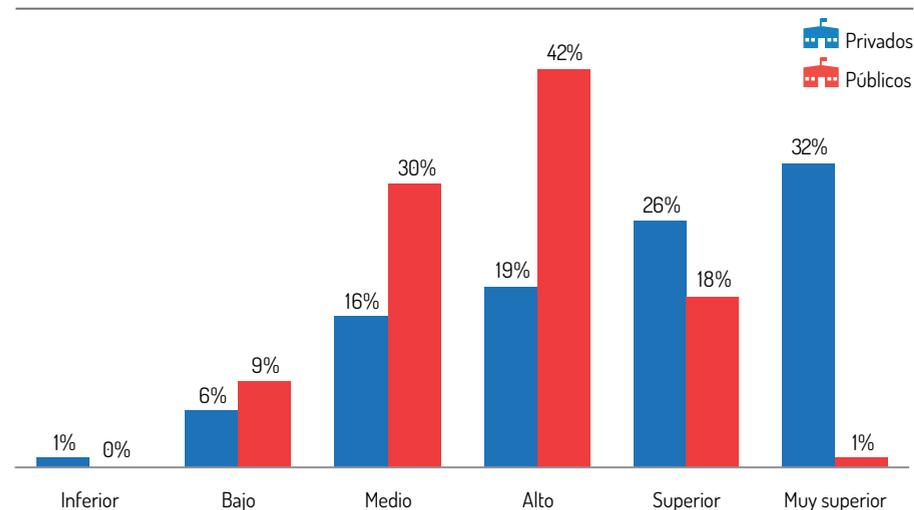
Resultados y análisis

Distribución de colegios según las Pruebas SABER 11°

El procedimiento para tomar la muestra de colegios privados se describió en el capítulo segundo. La muestra de colegios privados, y el censo de colegios-jornada públicos se distribuyen en los niveles de resultados de las Pruebas SABER 11° como muestra la gráfica 1:

Gráfica 1

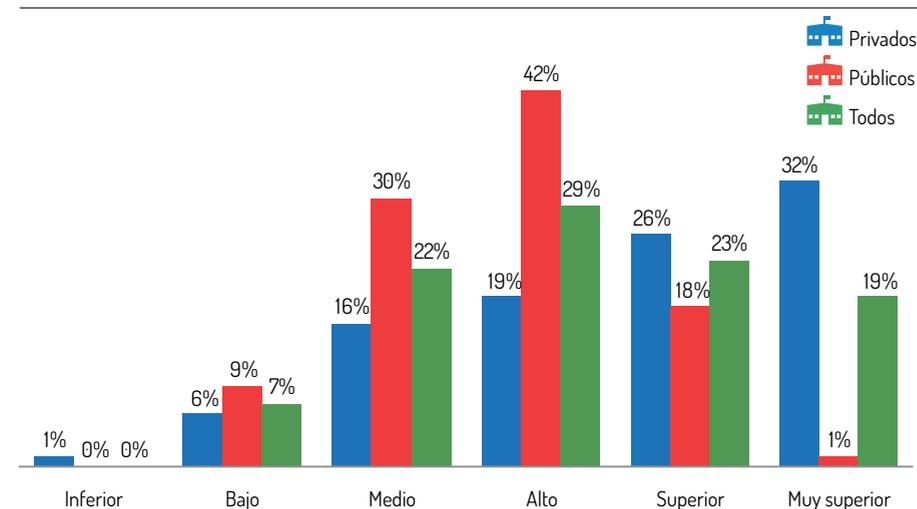
DISTRIBUCIÓN DE COLEGIOS SEGÚN RESULTADOS SABER 11°
ICFES/SED
% de colegios en cada nivel



En esta clasificación suministrada al público por el ICFES y la SED no hay puntajes sino clases distinguidas por los nombres «inferior, bajo, medio, alto, superior y muy superior». La manera de asignar los nombres es extraña, pues lo que llaman alto parece quedar en el medio. Y es extraño también que la moda de los colegios privados resulte muy superior. La anomalía se corrige un poco cuando se hace la clasificación de todos los colegios (columnas rojas en la gráfica 2):

Gráfica 2

DISTRIBUCIÓN DE COLEGIOS SEGÚN RESULTADOS SABER 11°
ICFES/SED
% de colegios en cada nivel



La gráfica de las columnas verdes –todos los colegios, públicos y privados– en todo caso queda sesgada hacia las categorías altas⁵.

Para conseguir un indicador continuo de resultados escolares se tomaron los resultados para Bogotá/2013 reportados en la página web del ICFES. El ICFES suministra los resultados promedio y las varianzas de los puntajes de las diferentes pruebas temáticas, por colegio, con advertencias sobre la necesidad de estandarizar. Para este estudio se hizo una estandarización a la que se referirá en adelante como SABER 11° *ad hoc*. Se llevó cada uno de los resultados de los colegios en cada tema a valor Z, se

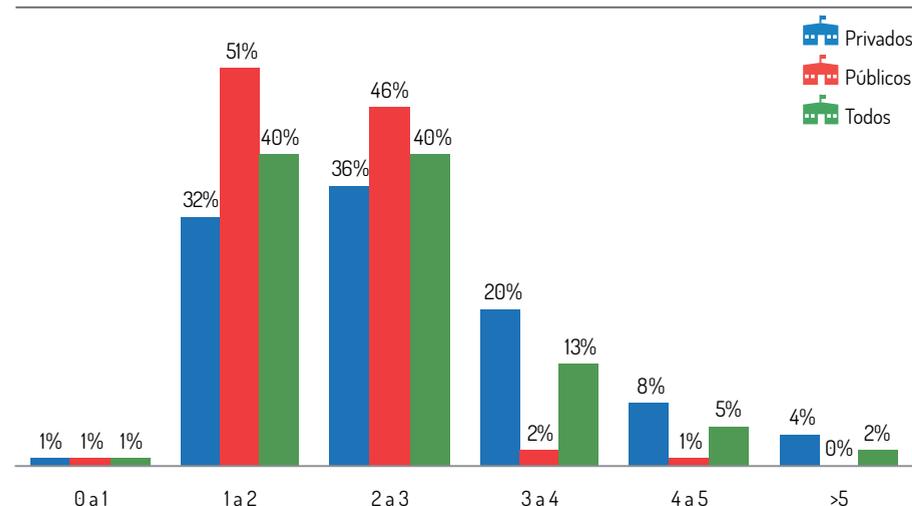
⁵ Es importante anotar que en la clasificación que suministró la SED para este estudio, colegios públicos que no son administrados por la SED quedan como privados. Por ejemplo, algunos colegios militares, el colegio de la Contraloría General de la República, el colegio de la Universidad Nacional (IPARM) y seguramente otros. Es en todo caso un número pequeño de colegios.

calculó un promedio de todos los temas por colegio y, para obtener un puntaje siempre positivo, (los valores Z tienen promedio en cero) se le sumó a todos los resultados el valor mínimo. Eso da una escala continua de dos decimales, entre 0 y algo más de 6. El resultado se muestra en la siguiente gráfica 3:

Gráfica 3

CLASIFICACIÓN DE COLEGIOS SEGÚN RESULTADOS SABER 11° AD HOC

% de colegios en cada intervalo de reportes



El resultado está sesgado a los bajos puntajes, tanto en el sector público como en privado. En el sector público materialmente no hay colegios con resultados superiores a 3 en una escala entre 0 y 6. Entre los primeros cien hay cuatro públicos, de los cuales dos no son distritales.

Condiciones Socioeconómicas (CSE) y resultados escolares. El reto de la educación pública

Para leer los resultados de la «Encuesta de Convivencia Escolar, 2013» es necesario tener como telón de fondo el reto que debe afrontar la educación pública en Bogotá. La focalización del servicio

público de educación básica y media promueve que esta se brinde a familias de escasos recursos, lo que genera diferencias que se constituyen en mayores retos. Sin embargo, hay que tener presente que los colegios privados atienden un espectro bien amplio de condiciones socioeconómicas, como se verá en esta sección.

Se tomaron tres preguntas para caracterizar las condiciones socioeconómicas de los colegios.

- a) Con base en agregación de declaraciones sobre insuficiencia de ingresos del hogar.

Pregunta 11: ¿Tú crees que los ingresos de tu hogar... (selecciona una opción):

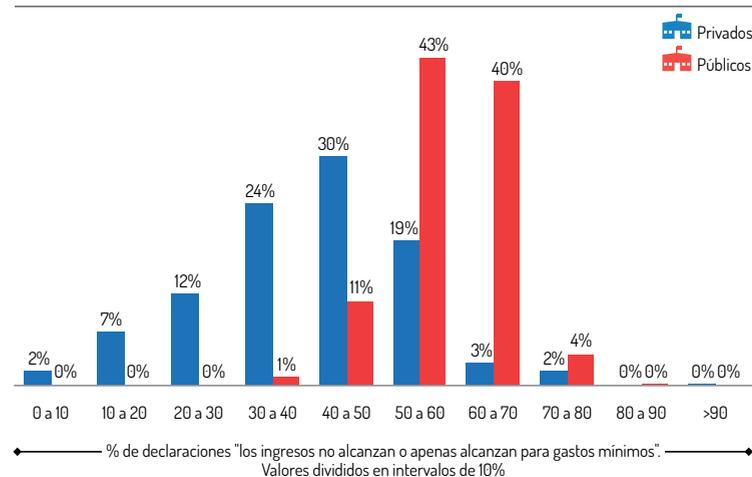
- 1) no alcanzan para cubrir los gastos mínimos?
- 2) sólo alcanzan para cubrir los gastos mínimos?
- 3) cubren más que los gastos mínimos?

Como la unidad de análisis es el colegio (no el estudiante), a lo largo de todo este capítulo agregamos las respuestas de los estudiantes para caracterizar *el colegio*. En el caso de esta pregunta, el porcentaje de estudiantes de cada colegio que respondió que los ingresos de su hogar no alcanzan o apenas alcanzan para cubrir los gastos mínimos constituye una medida del nivel socioeconómico de las familias atendidas por el colegio. En el eje vertical de la gráfica 4 se representa el porcentaje de colegios públicos (columnas en rojo) en cada intervalo del eje horizontal, cada uno de los cuales mide pobreza de las familias mediante el porcentaje de respuestas «no alcanzan o apenas alcanzan para cubrir los gastos mínimos». Sumando por aparte los porcentajes de las columnas rojas y azules se obtiene 100. Solamente en el 1% de los colegios públicos (suma de las primeras cuatro columnas) el 40% o menos de los estudiantes señalan que los ingresos apenas alcanzan o apenas alcanzan

para los gastos mínimos. Y sumando las últimas columnas, en el 87% de los colegios más del 50% de los estudiantes responden que los ingresos no alcanzan, o apenas alcanzan para los gastos mínimos. La gráfica 4 también permite corroborar que el conjunto de los colegios privados cubre un espectro bastante amplio de capacidades económicas de las familias.

Gráfica 4

CLASIFICACIÓN DE COLEGIOS POR DECLARACIÓN DE INGRESOS DE LOS ENCUESTADOS
% de colegios en cada intervalo de reportes



b) Con base en agregación de declaraciones sobre educación de la madre.

Pregunta 5: ¿Hasta qué grado alcanzó a estudiar tu mamá?

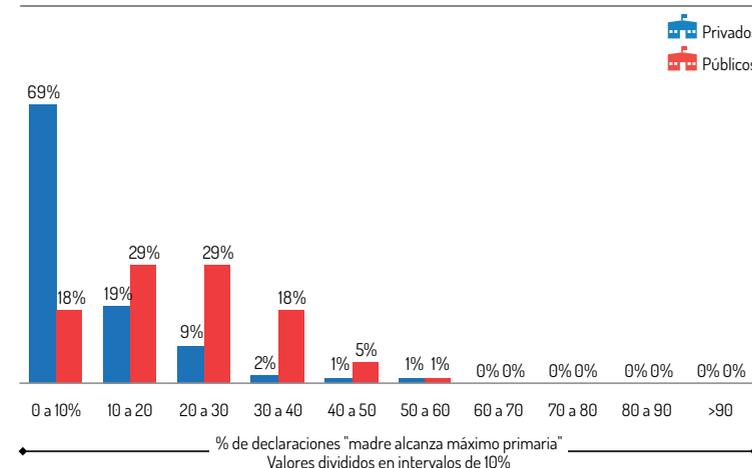
Opciones de respuesta	Agrupación
No ha estudiado	Primaria o menos
Algunos años de primaria	
Terminó primaria	
Algunos años de bachillerato	
Terminó bachillerato	
Estudios técnicos o tecnológicos	

Opciones de respuesta	Agrupación
Estudios universitarios incompletos	Alguna educación universitaria NivEdUniv
Estudios universitarios completos	
Estudios de postgrado	
No sé	

La condición de madre con máximo primaria es prevalente en un buen número de colegios públicos, mientras el conteo de esta situación en colegios privados proviene de colegios en los que la prevalencia de esta condición es baja:

Gráfica 5

CLASIFICACIÓN DE COLEGIOS SEGÚN LOS ESTUDIOS DE LA MADRE
% de colegios en cada intervalo de reportes



Con las respuestas a esta pregunta se elabora un indicador entre 0 y 100 para el colegio. El valor máximo característico obtenido en la muestra es 58,7% (el resultado SABER 11°, según veremos más adelante, es muy malo). Con el fin de unirlo al indicador anterior, se normalizó haciendo a 58,7% equivalente a 100 en una escala de puntaje 0 a 100, y luego restando el valor estandarizado de 100.

Siguiendo un procedimiento similar al descrito en el literal b, se construyó un indicador entre 0 y 100 con los estudios del padre.

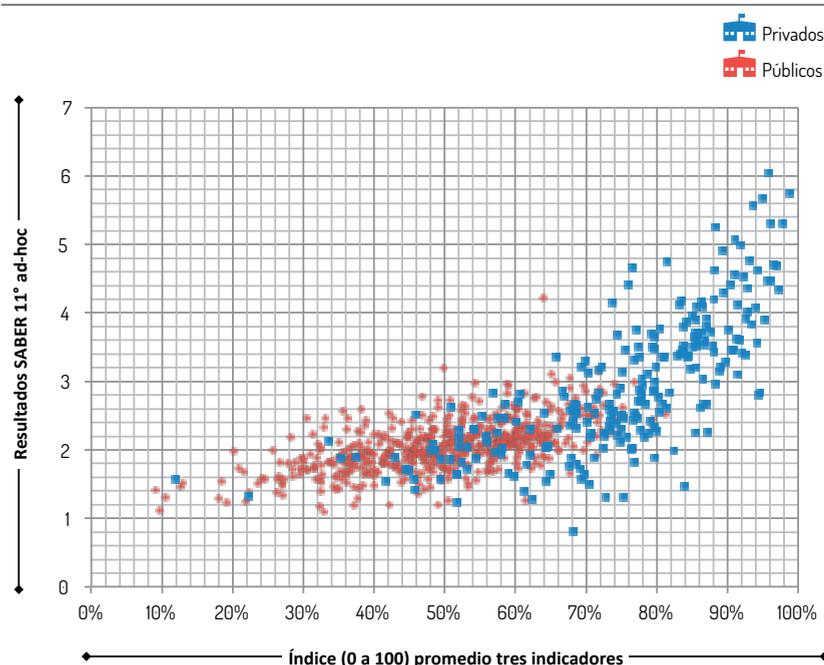
Índice de condiciones socioeconómicas ad hoc

Con base en las respuestas a la pregunta sobre suficiencia de ingreso se construyó un indicador entre 0 y 100 mediante una transformación lineal (no confundir estos valores con porcentajes), de manera que 0 correspondiera a la situación más precaria (el 100% de los estudiantes manifiestan que los ingresos no alcanzan o apenas alcanzan) y 100 a la óptima (todos los estudiantes manifiestan que los ingresos alcanzan para más allá de los gastos mínimos). Algo similar se hizo con los resultados de las preguntas sobre la(s) escolaridad(es) del padre y de la madre. Estos tres indicadores se promediaron, y el resultado es el índice de CSE para cada colegio en este estudio.

El diagrama de dispersión 1 de ese índice con el resultado promedio del colegio según el procedimiento SABER 11° *ad hoc* se presenta a continuación:

Diagrama de dispersión 1

DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DEL ÍNDICE DE CSE POR LOS COLEGIOS ENCUESTADOS



Estos datos dimensionan los obstáculos que se deben vencer para que la educación pública tenga el mismo resultado que la educación privada. La oferta pública debe subsanar las consecuencias que en los factores asociados al rendimiento escolar se originan en las CSE de los hogares.

Para analizar a ojo la gráfica es necesario tener en cuenta que los colegios públicos, rombos azules, son el censo de todos los colegios públicos distritales, mientras los colegios privados son una muestra. Se destacan algunos hechos que la gráfica deja ver:

- 1) Por encima del resultado 3 en SABER 11° *ad hoc* (cuyos rangos de valores están entre 0 y algo más que 6) solamente hay 4 puntos azules.
- 2) El punto más alto azul está en 4.22.
- 3) Hay un rango muy amplio de CSE en colegios privados.
- 4) Ningún colegio privado de la muestra cuyas CSE están entre 40 y 60 tiene un resultado SABER 11° por encima de 3.
- 5) CSE por encima de 80 sólo tiene un colegio público.
- 6) En los colegios privados con CSE por encima de 80 hay un rango amplio de resultados SABER 11°, entre 1.47 y 6.04. Sin embargo, en este rango hay 68 colegios privados por encima de 3 mientras sólo hay 17 por debajo de ese valor.
- 7) En el rango de CSE entre 40 y 60 hay un buen número de colegios públicos y privados, suficiente para analizar por separado los dos grupos y comparar. El resultado está expresado en una tabla de estadística descriptiva más adelante.

Dado que los públicos son un censo mientras los privados son una muestra con aproximadamente el 30% de colegios privados, no es adecuado calcular coeficientes de correlación para todo el conjunto de puntos, pues el resultado estaría sesgado hacia el resultado de los colegios públicos. Al calcular los coeficientes de relación lineal r entre CSE y resultados SABER 11°, separando colegios públicos y privados obtenemos:

r entre CSE y resultados SABER 11°	
Públicos (censo)	0,59
Privados (muestra)	0,72

El resumen de estadísticas descriptivas para los colegios públicos y privados cuyas CSE están entre 40 y 60 es el siguiente:

Estadísticas descriptivas		
Colegios públicos y privados con CSE entre 40 y 60		
	Públicos	Privados
Media SABER 11°	2,07	2,00
Desviación estándar SABER 11°	0,31	0,37
Media CSE	50,76	52,27
Desviación estándar CSE	5,4	4,9
Conteo	295	39

Es decir, en el rango de CSE en el que se puede hacer comparación porque hay un número suficiente de ambos, los colegios públicos, de media jornada, son estadísticamente iguales a los colegios privados de jornada completa.

Resultados en cada una de las dimensiones de clima escolar

Dimensión 1: interacciones inter-clase entre los compañeros del salón o curso

Pregunta 13

En todos los colegios del mundo los estudiantes durante LAS CLASES bromean, interrumpen, conversan. ¿En tu salón? (Selecciona una opción)		Valor numérico
1	Generalmente no se bromea	SV*
2	No se burlan de nadie de manera grave y repetida	3
3	Unos cuantos se burlan y a los ofendidos les toca aguantar	2

En todos los colegios del mundo los estudiantes durante LAS CLASES bromean, interrumpen, conversan. ¿En tu salón? (Selecciona una opción)		Valor numérico
4	Las bromas y comentarios generan situaciones violentas a menudo	0
5	Se llega a veces a extremos que no deberían darse	1
6	NR**	SV

*SV = sin valor

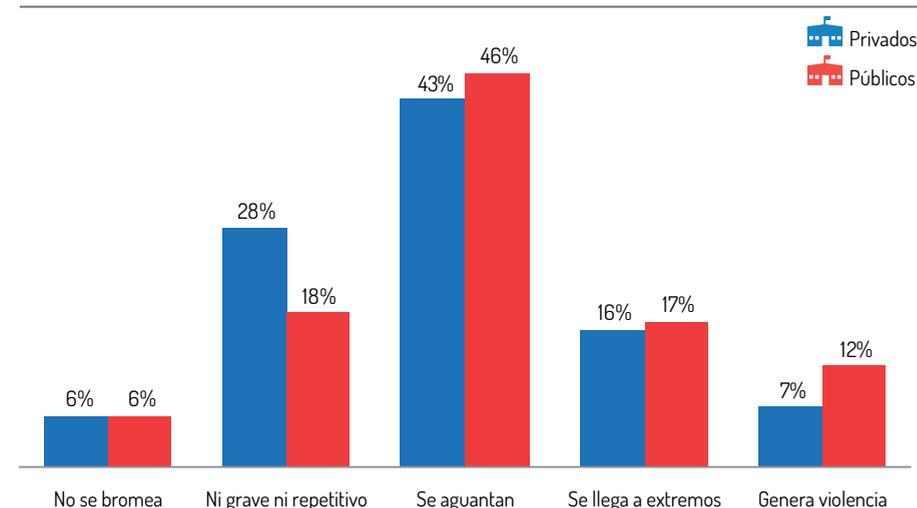
**El encuestado no respondió, o dio respuestas incompatibles, y otras razones para invalidar.

La concentración por colegio deja ver lo mostrado en la gráfica 6:

Gráfica 6

SE BROMEA EN CLASE, ¿Y?

% de colegios



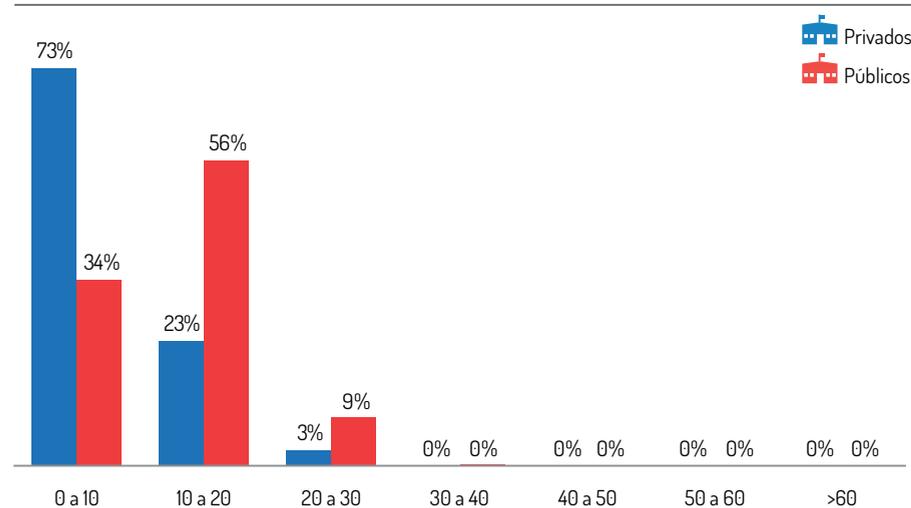
6 La gráfica no incluye valores de 1 % de no respuestas o respuestas inconsistentes.

Gráfica 7

BROMAS GENERAN SITUACIONES DE VIOLENCIA

Agregado colegio

% de colegios en cada intervalo de reportes



Comportamiento *general* similar en públicos y privados, aunque hay una prevalencia mayor en 6 puntos porcentuales de los colegios públicos en las respuestas «se llega a extremos» y «genera violencia». Aunque estos porcentajes son pequeños y las incertidumbres aumentan, alcanzan a involucrar cerca de 20 mil encuestados, y pueden ser analizados para evaluar la concentración del comportamiento (gráfica 7).

Aquí se ve que la gran mayoría de reportes en los colegios privados de la gráfica 7 vienen de sumar reportes pequeños, entre 0 y 10 %, en el 73 % de los colegios. La situación es bastante más complicada en algunos colegios públicos. Por ejemplo, en el 9 % de los colegios públicos, entre el 20 y el 30 % de los estudiantes reportan que las bromas usualmente generan situaciones violentas. Esto sólo se da en el 3 % de los colegios privados.

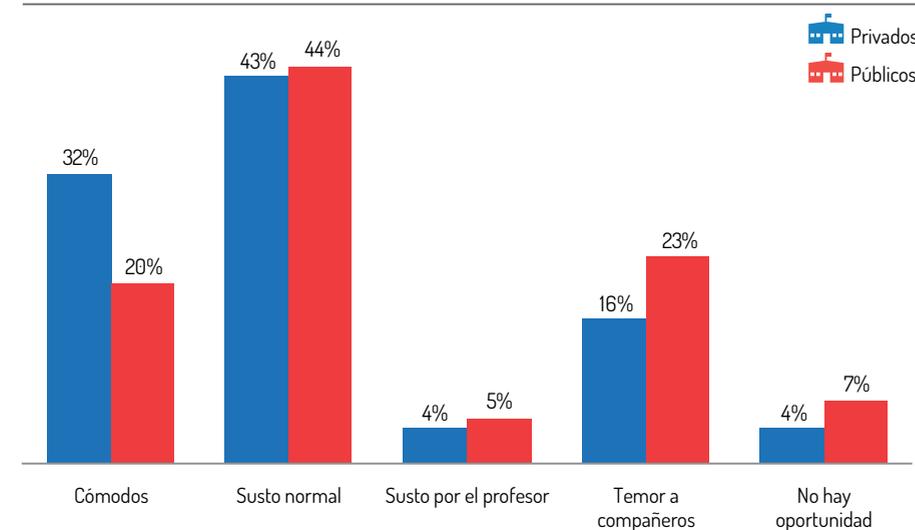
Pregunta 14

	Cuando en las clases los profesores preguntan, pasan al tablero, organizan discusiones y presentaciones, etcétera (Selecciona una opción)	Valor numérico
1	La mayoría se siente cómoda para intervenir	3
2	Tus compañeros se asustan, pero es lo normal	2
3	Tus compañeros se asustan más de la cuenta, en algunos casos por el comportamiento de algunos profesores	1
4	Tus compañeros se asustan más de la cuenta por el temor a las burlas o los comentarios desaprobatorios de los demás	0
5	En tu salón casi nunca hay oportunidad de intervenir en clase	SV
6	NR	SV

Gráfica 8

INTERVENCIÓN ANTE PREGUNTAS DEL PROFESOR

% de colegios



En el agregado de ciudad dentro de cada categoría pub-priv las diferencias son importantes: el 32 % de los reportes de los colegios privados muestran comodidad al intervenir en el desarrollo

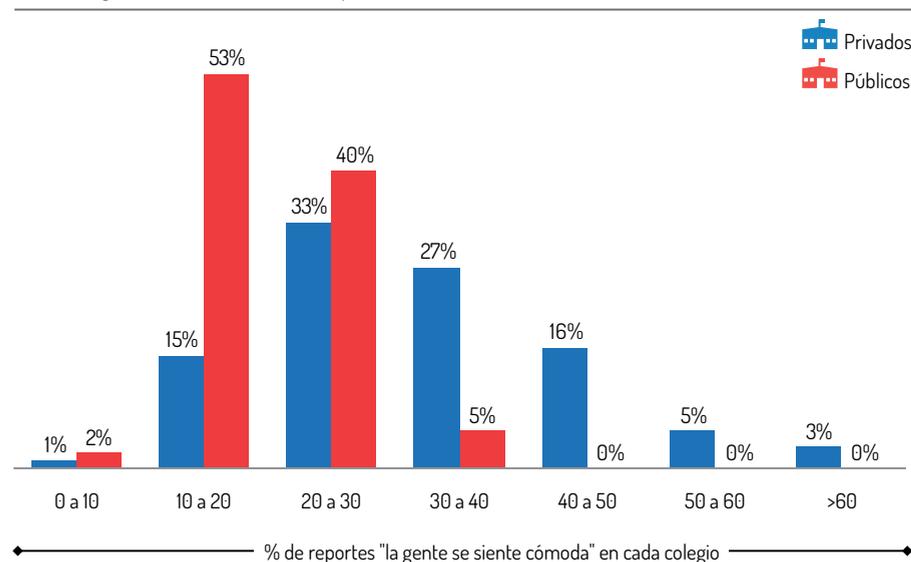
de las clases, mientras sólo el 20% de los colegios públicos lo hacen. El temor de una respuesta incómoda por parte del profesor es pequeño, pero el temor a la reacción destemplada de los compañeros es mayor en el sector público.

Estos reportes de «la gente en mi salón se siente cómoda interviniendo» se reparten de manera desigual en los colegios (gráfica 9): en el 51% de los colegios privados, más del 30% de los estudiantes reportaron esto. En el caso de los colegios públicos, en el 53% de los colegios se reporta esta condición.

Gráfica 9

LA GENTE DE MI SALÓN SE SIENTE CÓMODA INTERVIENDO

% de colegios en cada intervalo de reportes



Preguntas 15 y 16

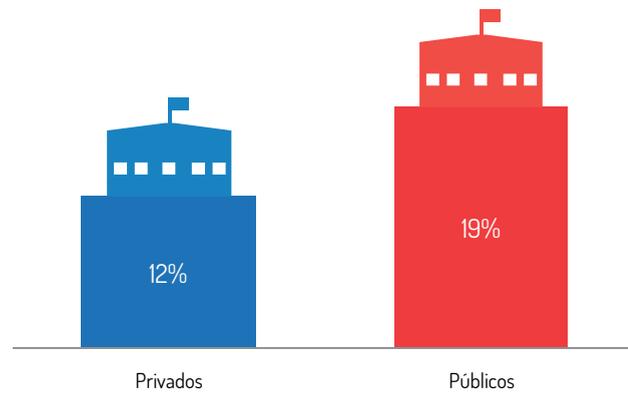
Las preguntas 15 y 16 vienen juntas:

15. En este año, ¿ha habido momentos en los cuales en tu salón se delibera sobre situaciones que se viven dentro del grupo o en la escuela?		Valor numérico
15.1	Bastantes veces	SV
15.2	A veces	SV
15.3	Muy pocas veces	SV
15.4	Nunca	SV
16.1	De confianza y frescura	3
16.2	No tanto como confianza y frescura pero el clima de la discusión es aceptable	2
16.3	Algunas veces se torna muy agresiva, al punto de que se generan amenazas de violencia	0
16.4	No se delibera sobre esas cosas porque ya se sabe que eso va a terminar mal	0
16.5	No se delibera	1
6	NR	SV

Al tomar la respuesta de ambos agregados para toda la ciudad, sumando las respuestas 16.3 y 16.4 que muestran dificultades de convivencia resulta una diferencia apreciable entre las categorías público-privado (gráfica 10):

Gráfica 10

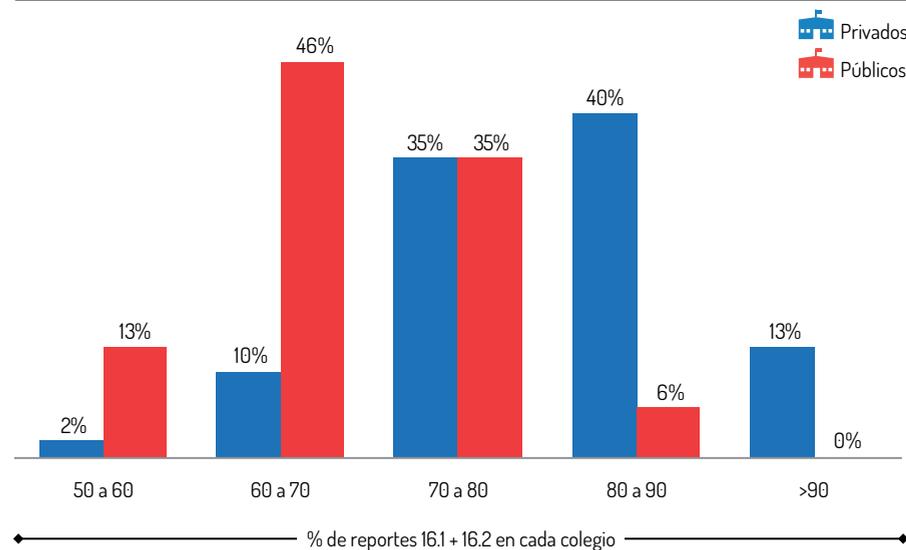
16.3 y 16.4: TERMINA MAL O NO SE DIALOGA POR TEMOR
% según privados-públicos



La concentración por colegios de las respuestas 16.1 y 16.2 (gráfica 11):

Gráfica 11

16.1 y 16.2: SE PUEDE DIALOGAR
% de colegios en cada intervalo de reportes



En el rango bajo, entre 50 y 70% de reportes de que se puede dialogar en el salón sobre temas distintos al currículo, hay un 59% de colegios privados (suma de las primeras dos columnas) y solo 12% de colegios públicos.

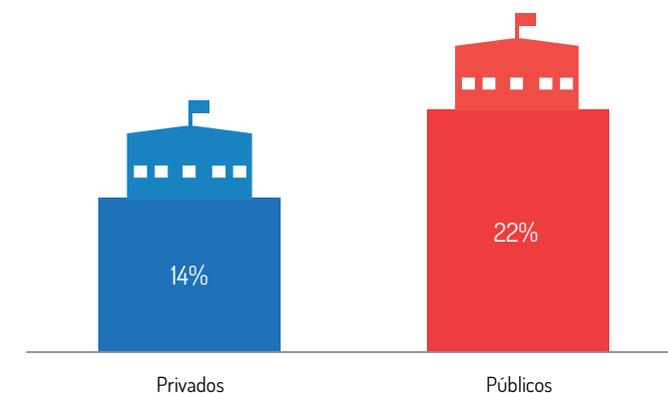
Pregunta 18

¿Cómo calificarías el ambiente de compañerismo en tu clase?		Valor numérico
1	Muy malo	0
2	Malo	1
3	Bueno	2
4	Muy bueno	3
5	NR	SV

En el conjunto de la ciudad es significativa la diferencia entre colegios públicos y privados en cuanto a reportes «malo + muy malo» (gráfica 12):

Gráfica 12

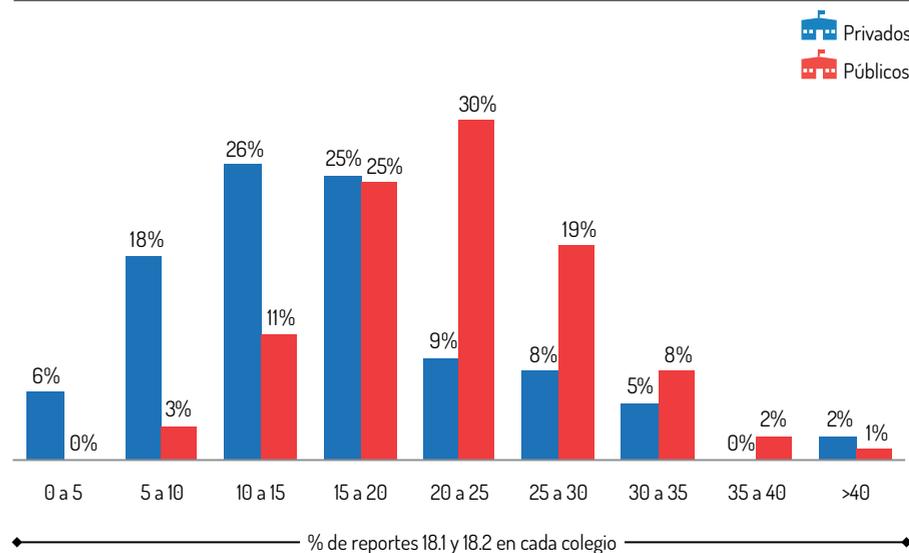
18.1 y 18.2: MALO O MUY MALO AMBIENTE DE COMPAÑERISMO
% según privados-públicos



Más interesante mirar si los reportes señalan concentración en algunos colegios. La gráfica 13 de distribución muestra lo siguiente:

Gráfica 13

18.1 y 18.2: AMBIENTE DE COMPAÑERISMO, MALO O MUY MALO
% de colegios en cada intervalo de reportes

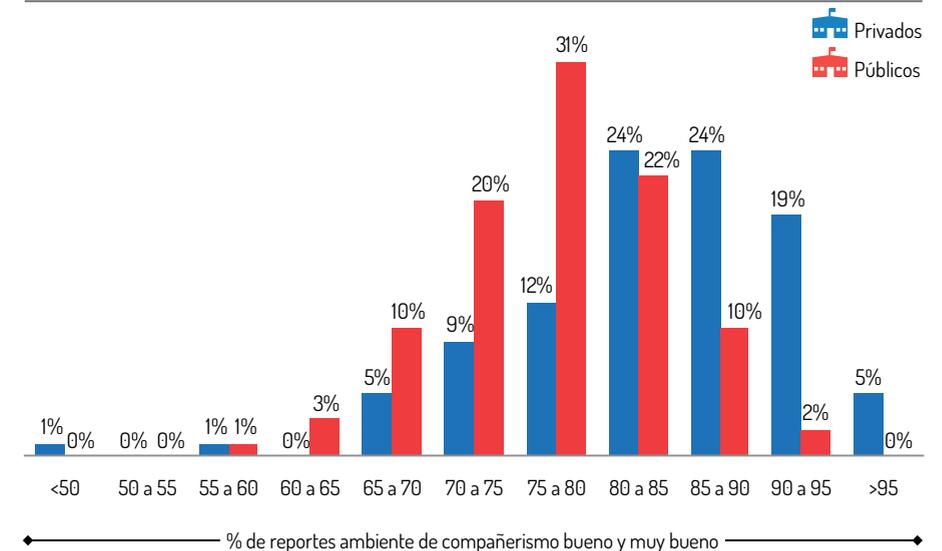


La gráfica 13 muestra que es más concentrada en los colegios públicos: sumando las cuatro últimas columnas, en el 30 % de los colegios públicos más del 25 % de los encuestados declararon que el ambiente de compañerismo en el colegio era malo o muy malo. En los privados este nivel de reporte abarca el 15 % de los colegios.

También es interesante analizar la concentración de la percepción opuesta, de compañerismo bueno y muy bueno (gráfica 14).

Gráfica 14

AMBIENTE DE COMPAÑERISMO: BUENO Y MUY BUENO
% de colegios en cada intervalo de reportes

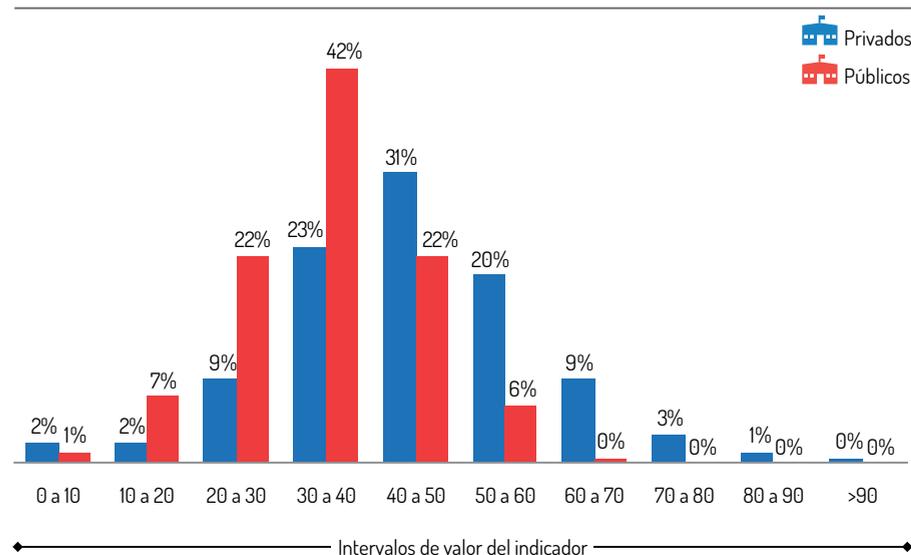


Esta es una pregunta general, mientras la mayoría de preguntas indaga por interacciones específicas. Qué entiende o siente cada cual por «ambiente», o mejor, cuáles son los patrones de interpretación, puede encontrarse con algún grado de aproximación buscando correlaciones entre las respuestas individuales, pero ese no es el enfoque de este análisis. En lugar de tomar las respuestas individuales, aquí se toman los colegios, pero eso requiere una caracterización global por colegio en una pregunta con cuatro opciones de respuesta. Para hacerlo, una de las alternativas es agregar las respuestas valorando desde malo hasta bueno en la dirección de mejor ambiente escolar. A eso hacen referencia los números a la derecha de la tabla que contiene la pregunta 18. Son factores de peso que multiplican las frecuencias relativas de las opciones. El resultado obtenido para cada colegio luego se divide por el valor óptimo (si todos seleccionaran la respuesta valorada con 3) para encontrar un indicador de «declaración sobre el ambiente escolar» entre 0 y 1. Los valores

así obtenidos están casi todos entre 0.6 y 0.8, así que estiramos el rango, llevando el mínimo a 0 y el máximo a 100. Dividiendo el rango de 100 puntos en clases de 10 puntos se obtiene la siguiente distribución por colegio:

Gráfica 15

DISTRIBUCIÓN DE LOS COLEGIOS EN EL INDICADOR BUEN AMBIENTE ESCOLAR
% de colegios en cada intervalo del indicador

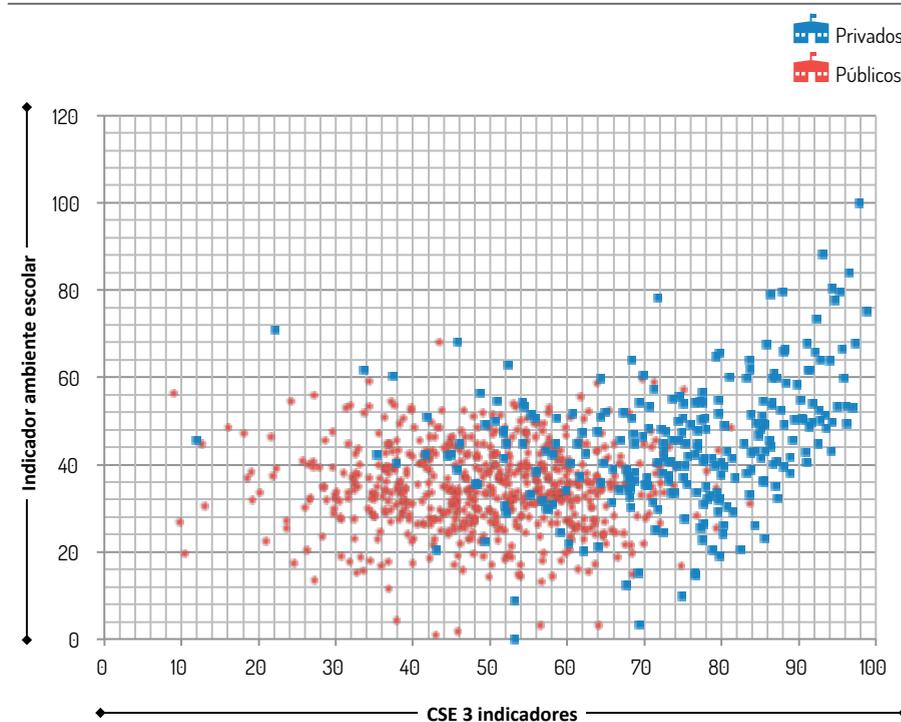


Hay preponderancia de los colegios públicos en los rangos bajos y preponderancia de los colegios privados en los rangos altos. Sumando las columnas de los últimos seis intervalos: el 44% de los colegios privados tienen el indicador «buen ambiente escolar» por encima de 40 puntos, mientras solamente el 28% de los públicos.

¿Cuál es la relación entre CSE y este indicador de ambiente escolar, entre 0 y 100?

Diagrama de dispersión 2

RELACIÓN ENTRE CSE Y EL INDICADOR DE AMBIENTE ESCOLAR



El coeficiente de correlación lineal entre CSE e indicador de ambiente escolar para los colegios públicos es igual a cero; en cambio, para los colegios privados resultó $r = 0,28$

Dimensión 2: de estudiantes de todos los grados, fuera del salón de clase pero en el colegio

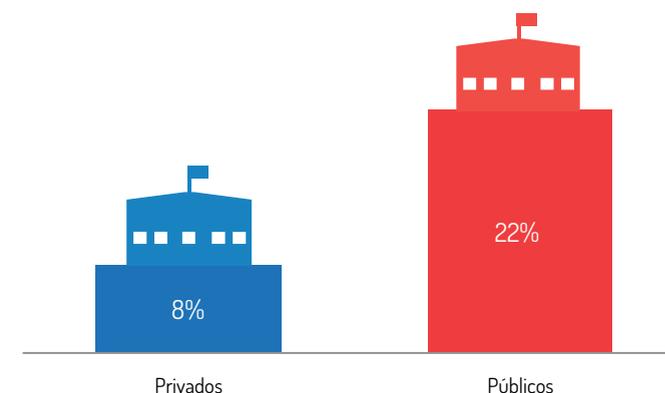
Pregunta 37

	Cuál de estas afirmaciones crees que describe mejor las relaciones entre los estudiantes de todos los grados cuando se encuentran en el colegio pero fuera del aula: (selecciona una opción)	Valor numérico
1	Amables: los estudiantes de los diferentes cursos comparten espacios de manera cordial	3
2	Indiferentes: los estudiantes de diferentes cursos interactúan poco entre sí	2
3	Los mayores cuidan a los menores	3
4	Los mayores maltratan a los menores	0
5	Los menores ofenden a los mayores	0
6	Es común que los estudiantes de mi colegio peleen entre sí, bien sea dentro del colegio o citándose para enfrentarse fuera de él.	0
7	NR	SV

La descripción de relaciones difíciles entre los estudiantes fuera del aula se analizará aquí a partir de la respuesta «es común que se pelee...» (gráfica 16). Entre los agregados público y privado de toda la ciudad se observan significativas diferencias:

Gráfica 16

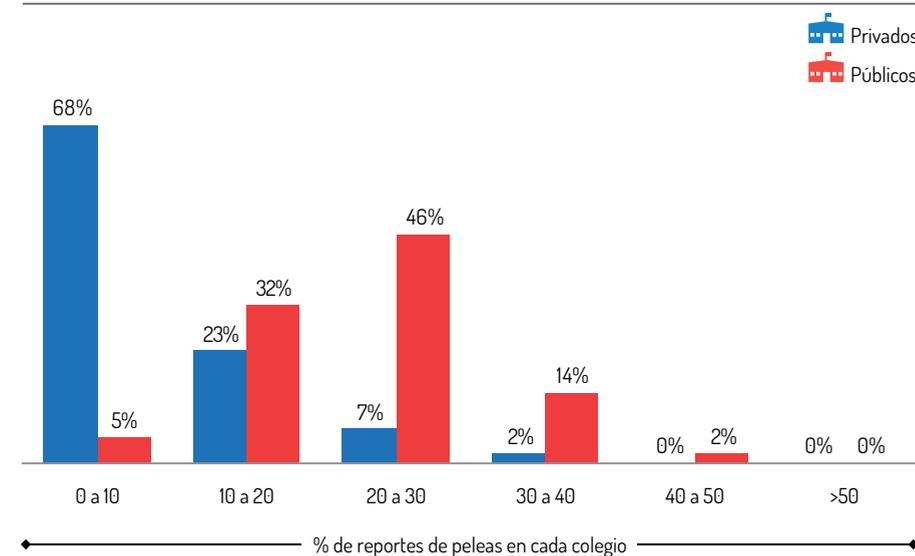
ES COMÚN QUE HAYA PELEAS ENTRE ESTUDIANTES DE MI COLEGIO
% según privados-públicos



Y las concentraciones de la respuesta por colegio muestran también diferencias importantes:

Gráfica 17

EN MI COLEGIO ES COMÚN QUE LOS ESTUDIANTES SE PELEEN DENTRO O FUERA DEL COLEGIO
% de colegios en cada intervalo de reportes



En un 68% de colegios privados (primera columna, gráfica 17) un porcentaje pequeño, entre 0 y 10% de los encuestados, reportan que es común que los estudiantes de los diferentes cursos se peleen entre sí. De acuerdo con las hipótesis de esta investigación quiere decir que no es común. En cambio, en el 52% de los colegios públicos la percepción de que las peleas son comunes es reportada por más del 20%; en un 14% el reporte está entre el 30 y el 40%.

Dimensión 3: interacciones entre estudiantes y profesores y directivos en la guarda de la disciplina y el orden

Esta dimensión incluye la confianza de los y las estudiantes en los profesores y directivos como adultos que controlan a los abusones, así como confianza en las instituciones escolares para dirimir conflictos, sancionar a los transgresores y abusadores, es decir, garantizar el orden en general.

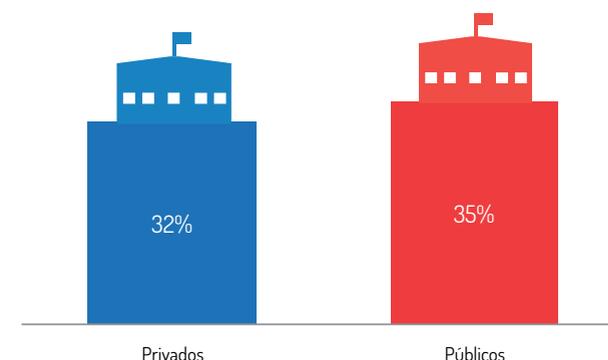
Pregunta 26

Cuando se toman decisiones relacionadas con la DISCIPLINA y el ORDEN las directivas de tu colegio actúan de manera justa		Valor numérico
1	Sí	3
2	No	0
3	NR	SV

Por igual, en colegios públicos y privados, es relativamente alta la percepción de que las directivas no son justas (gráfica 18):

Gráfica 18

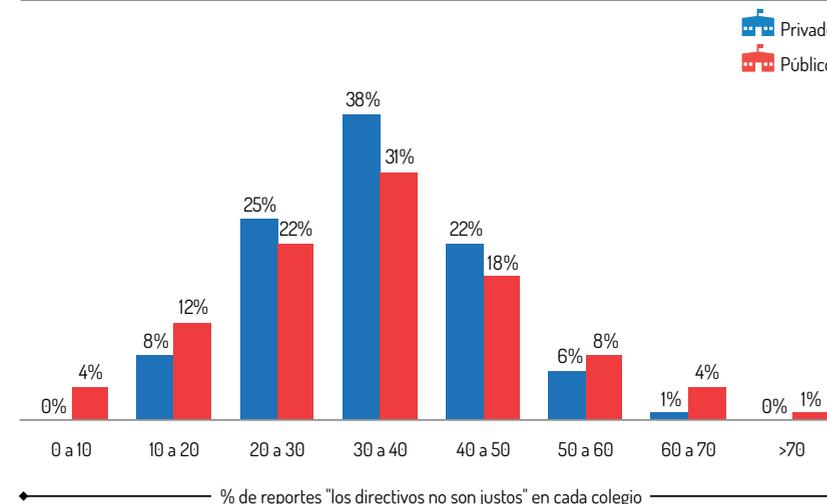
LAS DIRECTIVAS NO SON JUSTAS
% según privados-públicos



La distribución por colegios también es similar en públicos y privados. Se observa que hay un buen número de colegios en los cuales la idea de que los directivos son injustos está bastante extendida (gráfica 19):

Gráfica 19

LOS DIRECTIVOS NO SON JUSTOS
% de colegios en cada intervalo de reportes



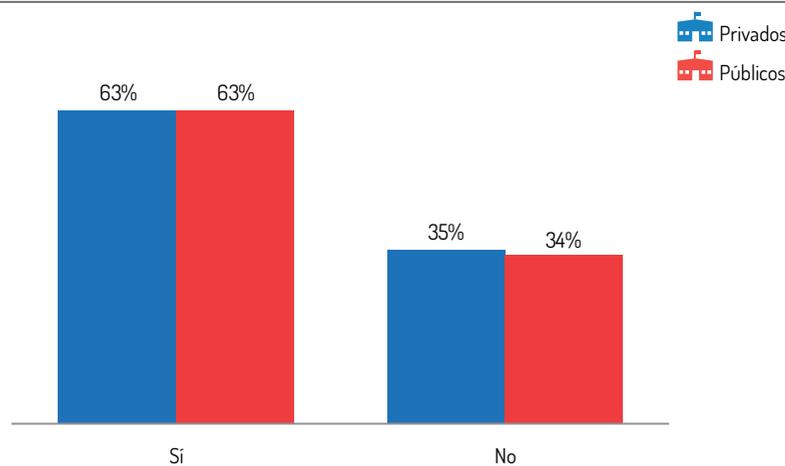
Pregunta 27

Cuando se toman decisiones relacionadas con la DISCIPLINA y el ORDEN <i>los profesores</i> de tu colegio actúan de manera justa		Valor numérico
1	Sí	3
2	No	0
7	NR	SV

A los docentes no les va mejor, y vuelve a ser igual en el sector público en comparación con el sector privado (gráfica 20):

Gráfica 20

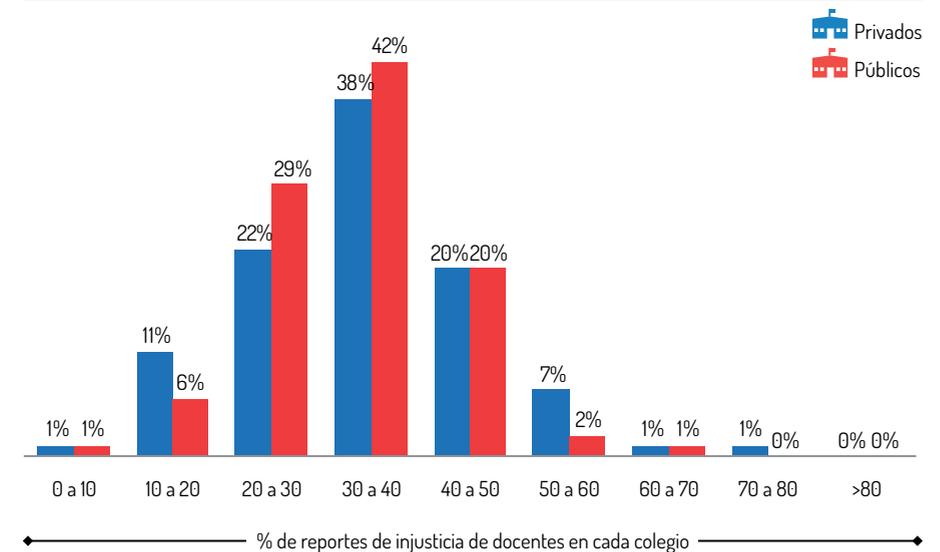
¿LOS DOCENTES DE TU COLEGIO ACTÚAN DE MANERA JUSTA?
% según Privados-Públicos



La concentración de las declaraciones de injusticia docente es igual al comparar los dos sectores (gráfica 21):

Gráfica 21

LOS DOCENTES NO SON JUSTOS EN ASUNTOS DE DISCIPLINA Y ORDEN
% de colegios en cada intervalo de reportes



Preguntas 28 y 29

28. ¿Las y los docentes, directivas(os) y órganos de gobierno intervienen cuando hay agresiones y amenazas entre estudiantes?		Valor numérico
29. ¿En general esta intervención es adecuada y resuelve la situación de manera clara y justa?		Valor numérico
28.1	Nunca	0
28.2	A veces	0
28.3	Frecuentemente	
28.4	Siempre	
28.5	NR	SV
29.1	Sí	3
29.2	No	0
29.3	NR	SV

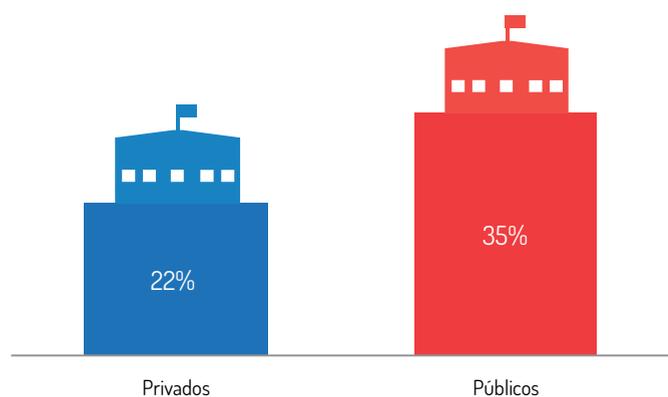
La pregunta 28 no propuso como alternativa «estas situaciones no suceden en mi colegio». No se puede saber si «a veces» y «frecuentemente» hacen referencia a un universo conflictivo o no. El número de respuestas anuladas en la pregunta 29 fue

alto, del orden del 15%, debido a que se respondía «nunca» en la pregunta 28 y sin embargo, se respondía la pregunta 29, aunque las instrucciones indicaban otra cosa.

Se calcularon los porcentajes de respuestas de la pregunta 29 sustrayendo las anuladas del total de respuestas. La percepción de que la intervención de docentes, directivos y gobierno escolar NO es adecuada y/o NO resuelve con justicia está en la gráfica 22:

Gráfica 22

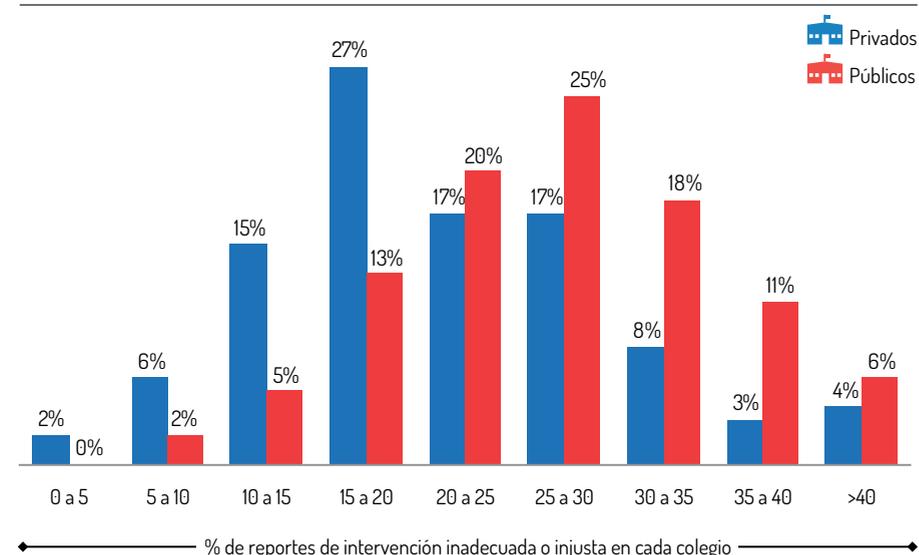
LA INTERVENCIÓN NO ES ADECUADA O NO ES JUSTA
% según privados-públicos



El análisis de concentración (gráfica 23) muestra diferencias importantes:

Gráfica 23

LA INTERVENCIÓN NO ES ADECUADA O NO ES JUSTA
% de colegios en cada intervalo de reportes



Los reportes de percepción de injusticia están algo más concentrados en los colegios públicos. Sumando las últimas cuatro columnas, un 25% o más de reportes de que el sistema disciplinario no actúa justamente se presenta en el 60% de los colegios públicos y «sólo» en el 32% de los colegios privados.

Dimensión 4: percepción sobre la calidad de las instalaciones físicas

Esta dimensión consta de varias preguntas, cuyos resultados son útiles para las políticas de la SED y para los colegios privados que participaron en la muestra. Se analizarán en detalle algunas de ellas, antes de pasar a un índice asociado al tema.

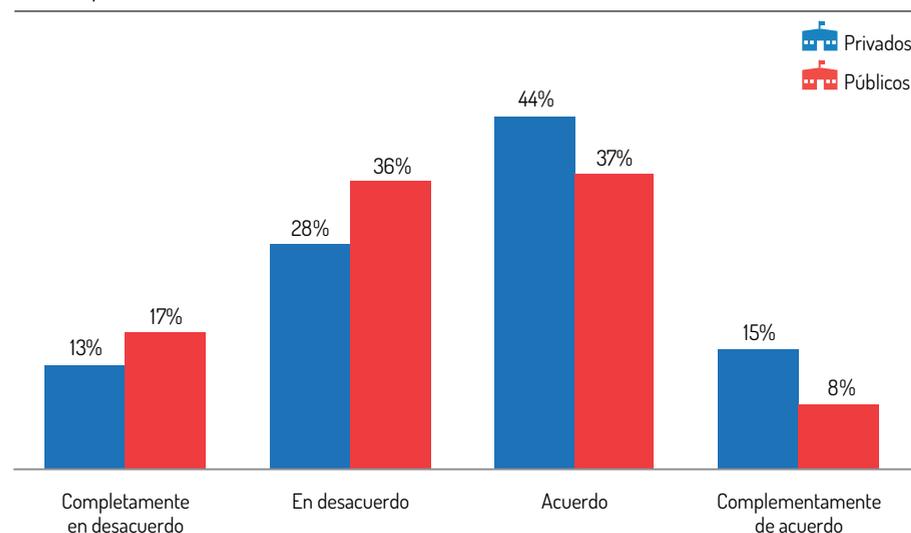
Pregunta 106

Durante este año, los salones de clase (la construcción, la iluminación, los pupitres, etc.) son suficientes, adecuados y permanecen en buen estado		Valor numérico
1	Completamente en desacuerdo	0
2	En desacuerdo	1
3	De acuerdo	2
4	Completamente de acuerdo	3
5	NR	SV

Los resultados en frecuencias simples para los individuos en cada categoría (pub-priv, gráfica 24):

Gráfica 24

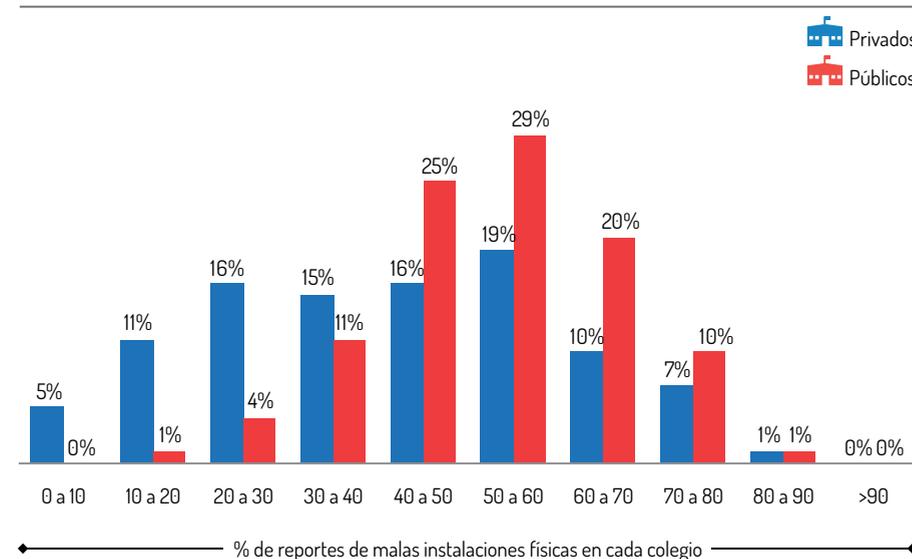
PERCEPCIÓN SOBRE BUENAS INSTALACIONES FÍSICAS
% de respuestas



Agrupando por colegio (gráfica 25):

Gráfica 25

106, 1 y 2: MALAS INSTALACIONES FÍSICAS
% de colegios en cada intervalo de reportes



En el 60% de los colegios públicos más del 50% de los reportes conceptualizaron que en general las instalaciones permanecían en mal estado. Esta prevalencia está en el 37% de los colegios privados. Por el otro lado, en el 32% de los colegios privados entre un 0 y 30% consideran que el colegio está en mal estado, pero esa prevalencia baja de la opinión solamente está en el 5% de los colegios públicos.

Pregunta 107

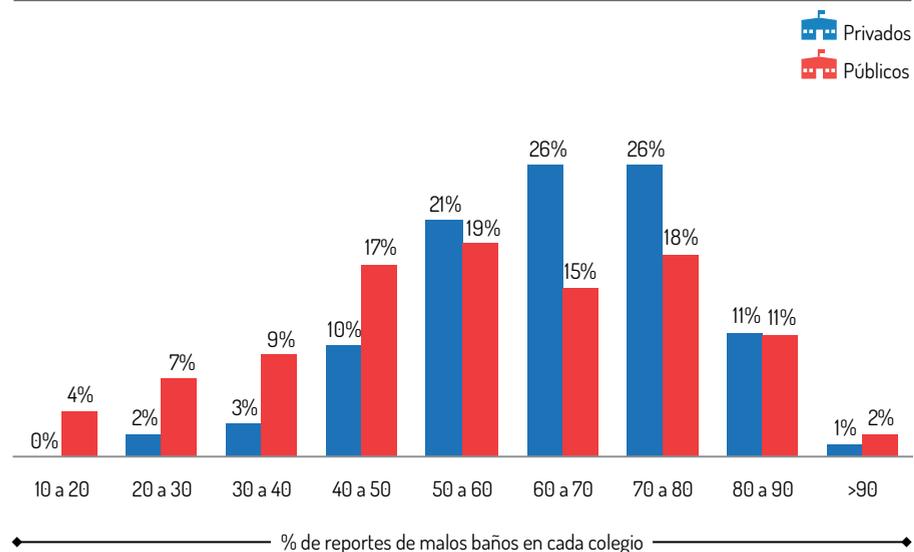
Los baños están bien: son suficientes, limpios y permanecen en buen estado durante todo el año		Valor numérico
1	Completamente en desacuerdo	0
2	En desacuerdo	1
3	De acuerdo	2
4	Completamente de acuerdo	3
5	NR	SV

La situación en los baños es similar (gráfica 26):

Gráfica 26

INSTALACIONES FÍSICAS DE LOS BAÑOS NO ESTÁN BIEN

% de colegios en cada intervalo de reportes



Pregunta 108

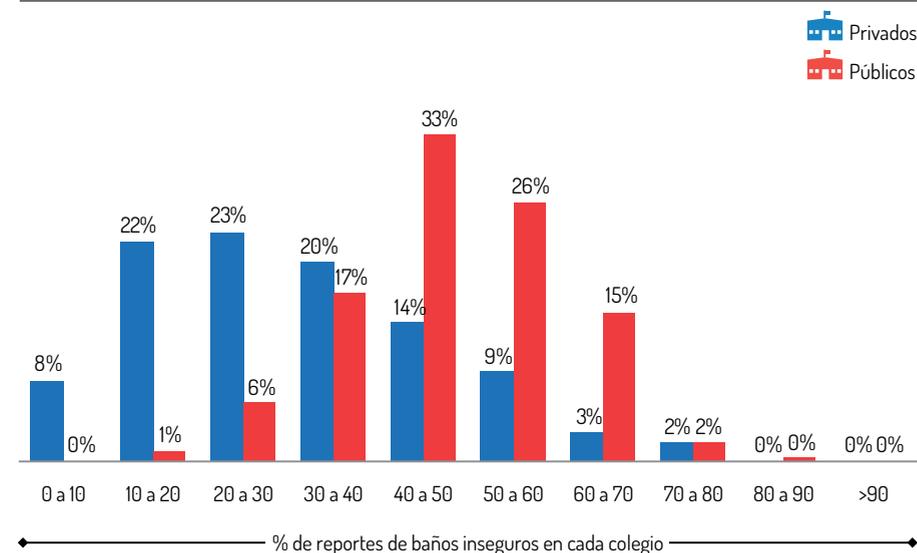
Los baños son seguros		Valor numérico
1	Completamente en desacuerdo	0
2	En desacuerdo	1
3	De acuerdo	2
4	Completamente de acuerdo	3
5	NR	SV

La sensación de que los baños son inseguros es alta en el sector público, y se presenta un porcentaje alto de colegios en los que es concentrada (gráfica 27):

Gráfica 27

108, 1 y 2: PERCEPCIÓN DE SEGURIDAD EN LOS BAÑOS

% de colegios en cada intervalo de reportes

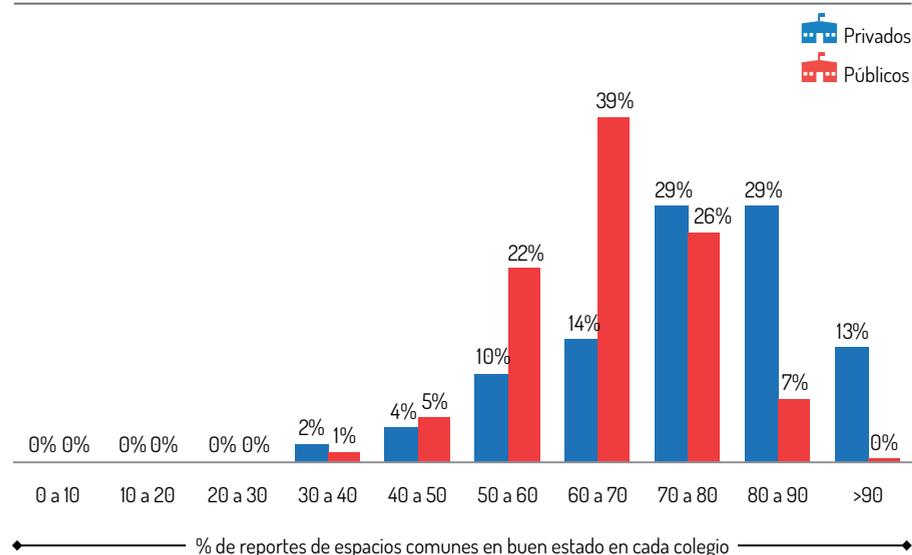


Pregunta 109

Los espacios comunes como corredores y patios son suficientes, seguros y han permanecido en buen estado durante todo el año		Valor numérico
1	Completamente en desacuerdo	0
2	En desacuerdo	1
3	De acuerdo	2
4	Completamente de acuerdo	3
5	NR	SV

Gráfica 28

109, 3 y 4: ESPACIOS COMUNES EN BUEN ESTADO
% de colegios en cada intervalo de reportes



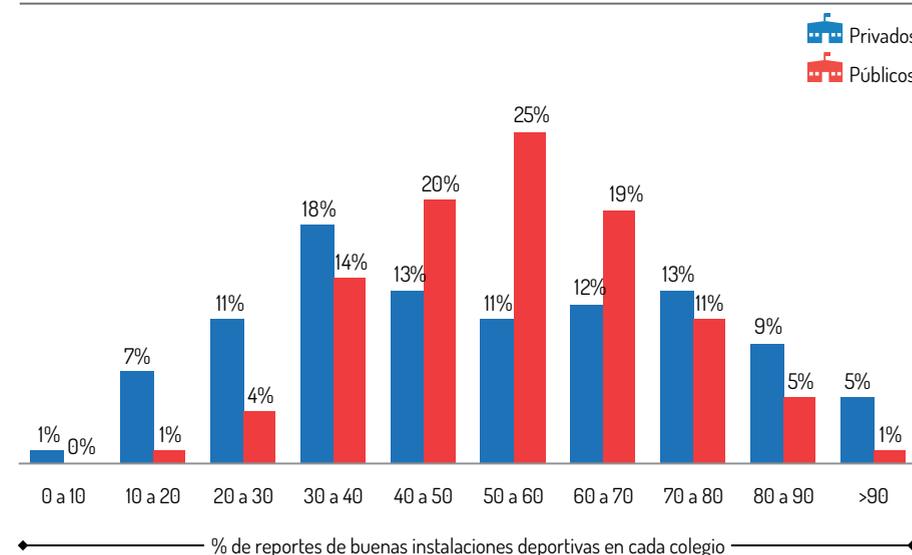
En los altos reportes de buen estado (gráfica 28) son mayores los porcentajes de colegios privados: los reportes de 70 % o más de estudiantes que dicen que las instalaciones de corredores y patios están bien se dan en el 68 % de los colegios privados, y sólo en el 33 % de los colegios públicos. Sin embargo, con el esfuerzo público en la educación en los últimos años, Bogotá definitivamente está saliendo de las escuelitas-covacha.

Pregunta 111

	En tu colegio existen buenas instalaciones para actividades deportivas, culturales, físicas y recreativas	Valor numérico
1	Completamente en desacuerdo	0
2	En desacuerdo	1
3	De acuerdo	2
4	Completamente de acuerdo	3
5	NR	SV

Gráfica 29

111, 3 y 4: BUENAS INSTALACIONES DEPORTIVAS Y OTRAS
% de colegios en cada intervalo de reportes



Si se toman los reportes de 50 % o más, está el 61 % de colegios públicos y solamente el 50 % de colegios privados.

Dimensión 5: indicador de ambiente educativo para el desarrollo del currículo

Esta dimensión se refiere a la relación entre profesores y estudiantes en el cumplimiento de un plan curricular. No se pregunta si el profesor tiene que ser un amigo de los estudiantes y tampoco se evalúa si en criterio de los profesores conocen su materia o tiene buenos métodos pedagógicos. También cabe aquí la percepción general del estudiante sobre el colegio como su espacio de formación y las expectativas de futuro como fruto de su rol como estudiante en su correspondiente colegio.

Pregunta 46

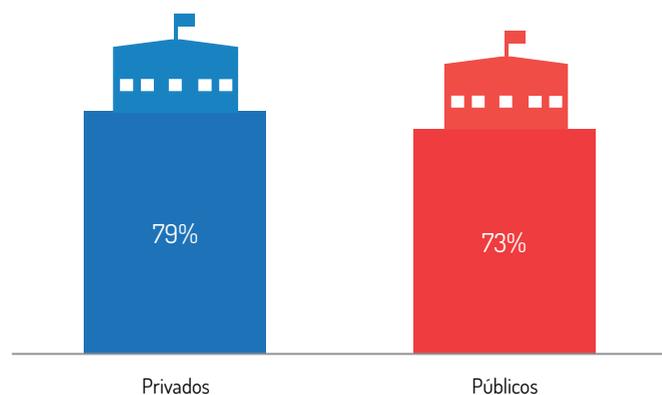
¿Tú crees que el colegio en el que estás estudiando te prepara bien para proseguir con tus estudios una vez finalizada la secundaria?		Valor numérico
1	Sí	3
2	No	0
3	En realidad, no quiero seguir estudiando	SV
4	NR	SV

A pesar de las diferencias notables en los resultados entre colegios públicos y privados en las Pruebas SABER 11°, la confianza en ambas categorías es alta, tan solo un poco más baja entre los estudiantes del sector público:

Gráfica 30

CONFIANZA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

% según privados-públicos

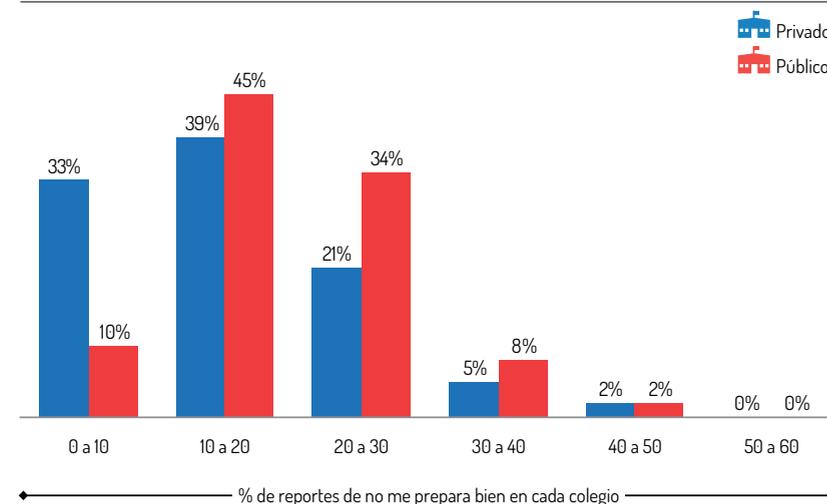


Los perfiles en el nivel de agregación colegio para las respuestas «no me prepara bien» son parecidos:

Gráfica 31

MI COLEGIO NO ME PREPARA BIEN

% de colegios en cada intervalo de reportes



Por otra parte, los porcentajes de «no quiero seguir estudiando» por colegio son muy bajos en la mayoría de los colegios. Van desde 0 hasta 22%, con una media de 3.06 y una desviación estándar de 2.21 para toda la muestra.

Se construyó un indicador de 0 a 100 llevando a cero el valor mínimo de confianza de toda la muestra (25%), restando este valor de todos los demás y se hizo una transformación lineal de los valores entre 0 y 100. Clasificados los colegios públicos y privados en rangos de resultados de las Pruebas SABER 11° *ad hoc*, se calculó para cada rango el promedio de confianza. El resultado es el que muestra la tabla 2:

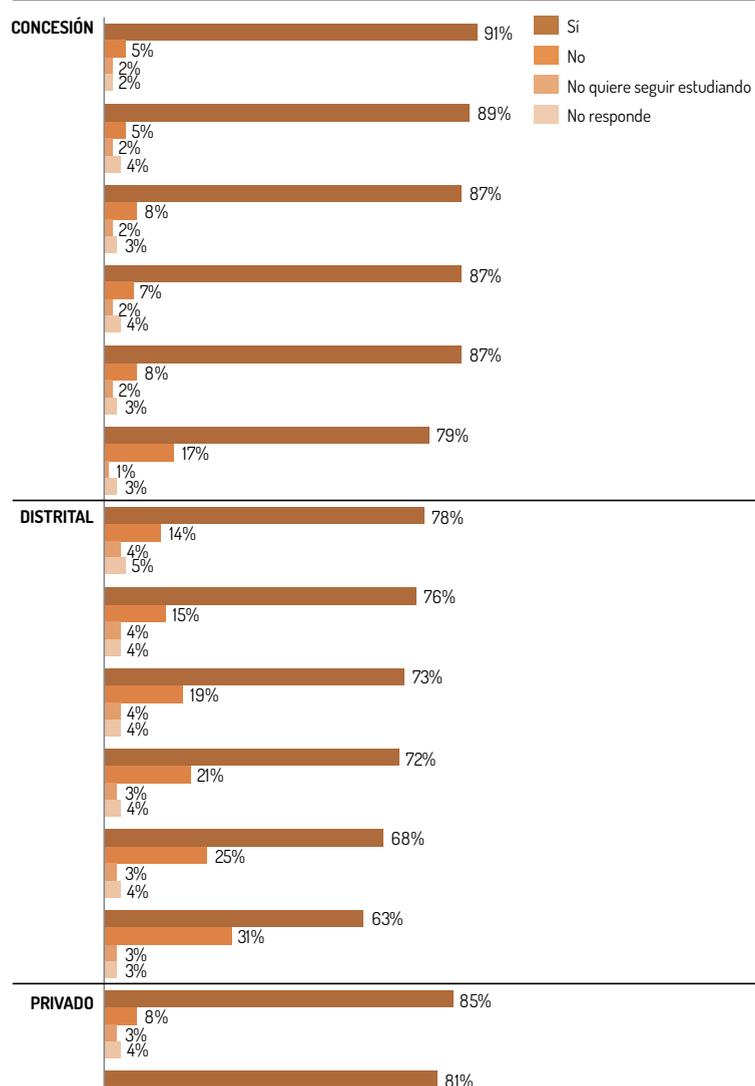
Tabla 2

	Rangos SABER 11° <i>ad hoc</i>			
	4 o más	3 a 4	2 a 3	1 a 2
Promedio de puntaje de confianza en el rango SABER 11°	84	78	67	63

A medida que aumenta el grado escolar disminuye la desconfianza. Así ocurre en los colegios públicos de operación tradicional (distritales), en los de concesión y en los privados. La pérdida de confianza se manifiesta muy fuertemente en los colegios distritales, y menos en los de concesión.

Gráfica 32

108, 1 y 2: LOS BAÑOS NO SON SEGUROS
% de colegios en cada intervalo de reportes



Pregunta 34

Las materias que estás viendo son interesantes o importantes para tu formación		Valor numérico
1	Completamente en desacuerdo	0
2	En desacuerdo	1
3	De acuerdo	2
4	Completamente de acuerdo	3
5	NR	SV

Hay un porcentaje bajo de desacuerdo con esta afirmación. Sumando los porcentajes de 1 y 2 en cada categoría. El 16 % de los estudiantes de colegios privados en estos niveles piensan así, y el 15% de los estudiantes de colegios públicos. La mayoría entonces está declarando que las materias son interesantes o importantes. En general, «cunde» la sensación de pertinencia sobre lo que se estudia.

Pregunta 35

Si te esfuerzas aprendiendo en el colegio tendrás mejores oportunidades en la vida		Valor numérico
1	Completamente en desacuerdo	0
2	En desacuerdo	1
3	De acuerdo	2
4	Completamente de acuerdo	3
5	NR	SV

En ambos sectores, público y privado, se declara por igual confianza en el esfuerzo de aprender. Sumando las respuestas «de acuerdo» y «completamente de acuerdo» se obtiene un valor medio para toda la muestra de 91 % con una desviación estándar de 3,8, con una preponderancia importante de «completamente de acuerdo».

Pregunta 36

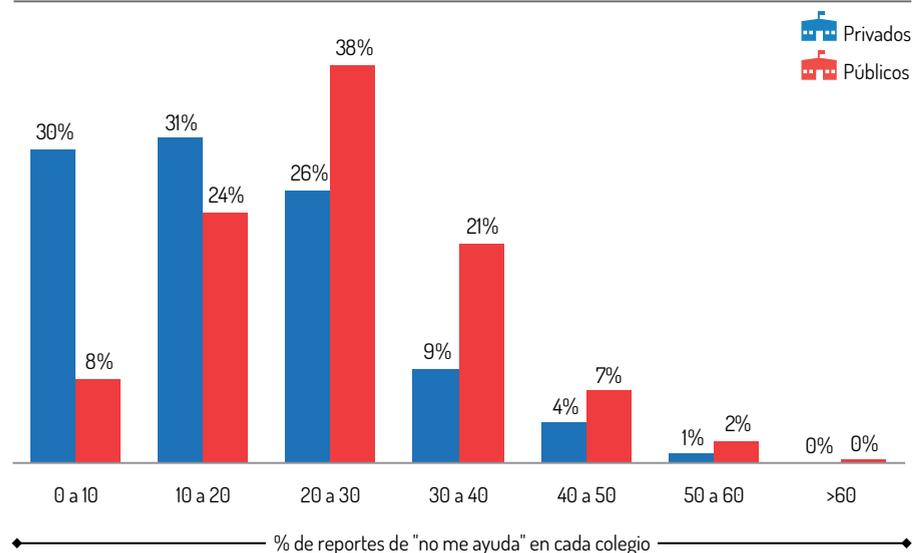
El colegio EN EL QUE ESTÁS ESTUDIANDO te ayuda a ser mejor persona		Valor numérico
1	Completamente en desacuerdo	0
2	En desacuerdo	1
3	De acuerdo	2
4	Completamente de acuerdo	3
5	NR	SV

Se trata de un juicio sobre el colegio, que incluye todo. En esta pregunta, que incluye todo el contexto escolar directo, hay diferencias importantes entre los sectores público y privado. Mientras la moda en el sector privado es hacia la baja prevalencia de las respuestas 1 y 2, la moda en el sector público es en las prevalencias altas de esta respuesta. Por ejemplo, sumando las opciones 1 y 2, en el 30% de los colegios públicos más del 30% de los estudiantes declaran que el colegio no le ayuda a ser mejor persona; esta condición, en estos porcentajes, se declara solamente en el 14% de colegios privados.

Gráfica 33

36, 1 y 2: EL COLEGIO NO ME AYUDA A SER MEJOR PERSONA

% de colegios en cada intervalo de reportes



Pregunta 31

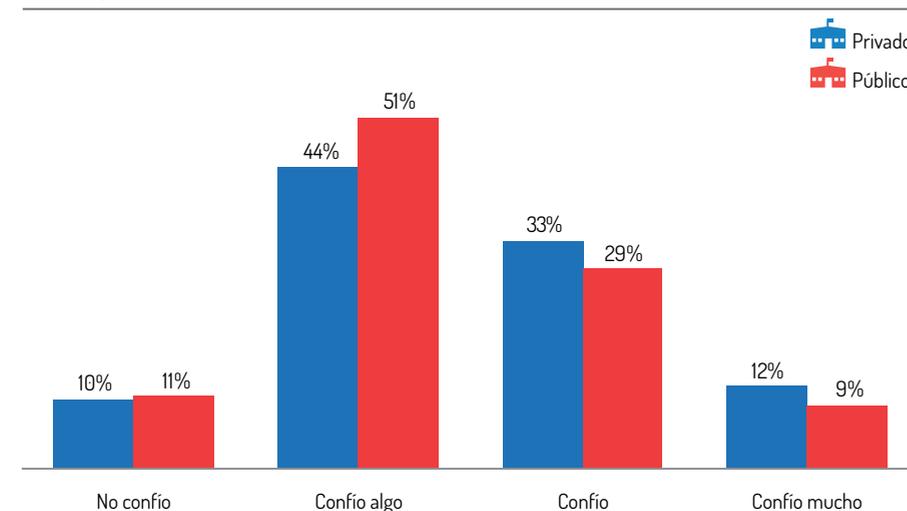
Confío en el colegio, es decir, creo que sus profesoras(las) y sus directivos (as) hacen y deciden teniendo como propósito el beneficio de nosotros los estudiantes		Valor numérico
1	No confío	0
2	Confío algo	1
3	Confío bastante	2
4	Confío mucho	3
5	NR	SV

El agregado de colegios públicos frente a colegios privados tiene un perfil parecido. Pero aquí posiblemente se pone de manifiesto la relación entre los estudiantes y los adultos:

Gráfica 34

CONFIANZA EN EL PROPÓSITO DE PROFESORES Y DIRECTIVOS

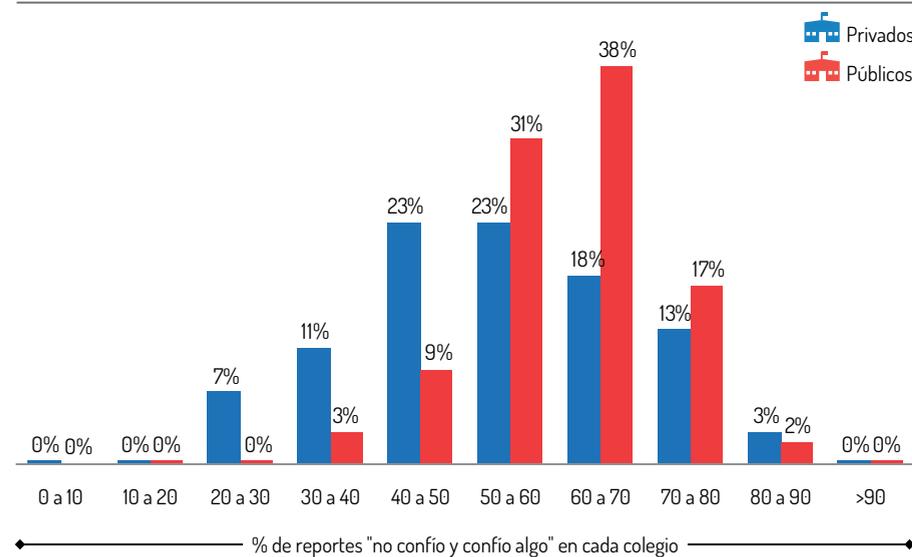
% de respuestas



Si se interpreta la escala de manera que «algo» sea suficientemente inferior a «confío», el perfil público-privado al agregar por colegio sí deja ver condiciones distintas:

Gráfica 35

31, 1 y 2: NO CONFÍO y CONFÍO ALGO
% de colegios en cada intervalo de reportes



Reportes de desconfianza mayores del 60% se presentan en el 57% de los colegios públicos. Este grado de desconfianza se da en el 34% de los colegios privados.

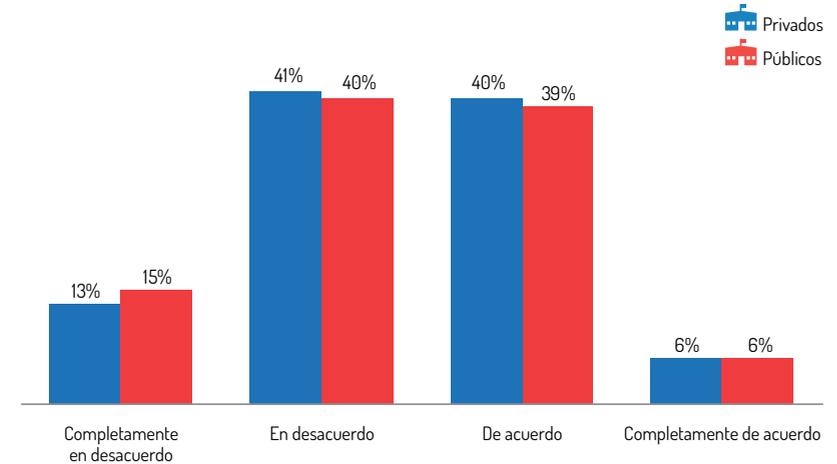
Pregunta 32

	En general en tu salón las y los docentes pueden hacer clases SIN INTERFERENCIAS EXCESIVAS	Valor numérico
1	Completamente en desacuerdo (ComDsc)	0
2	En desacuerdo (Dsc)	1
3	De acuerdo (Ac)	2
4	Completamente de acuerdo (Cac)	3
5	NR	SV

El patrón de respuestas es muy parecido en el agregado de colegios públicos y de colegios privados:

Gráfica 36

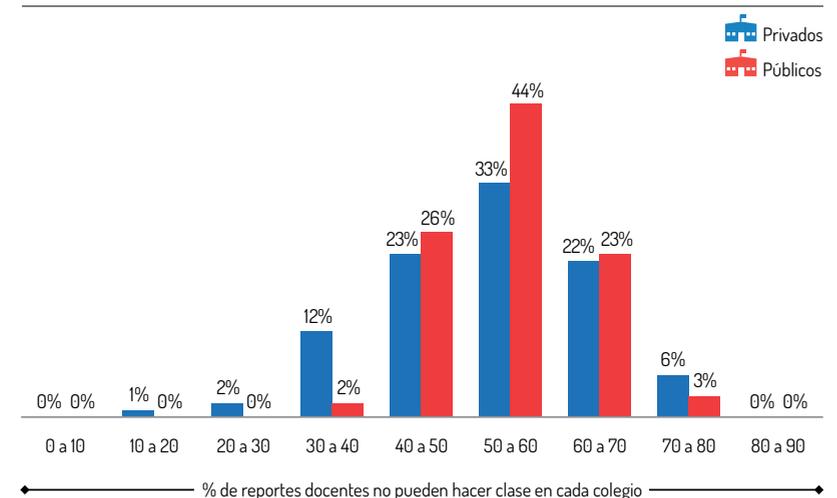
FACILIDAD DE DOCENTES PARA DICTAR CLASE SIN INTERFERENCIAS EXCESIVAS
% de respuestas



Según este resultado, sumando las dos primeras columnas, en ambas categorías algo más de la mitad señala que los docentes no pueden hacer clase sin interferencias excesivas. Al evaluar la concentración de estas declaraciones, por colegio:

Gráfica 37

32, 1 y 2: LOS DOCENTES NO PUEDEN HACER CLASE
% de colegios en cada intervalo de reportes

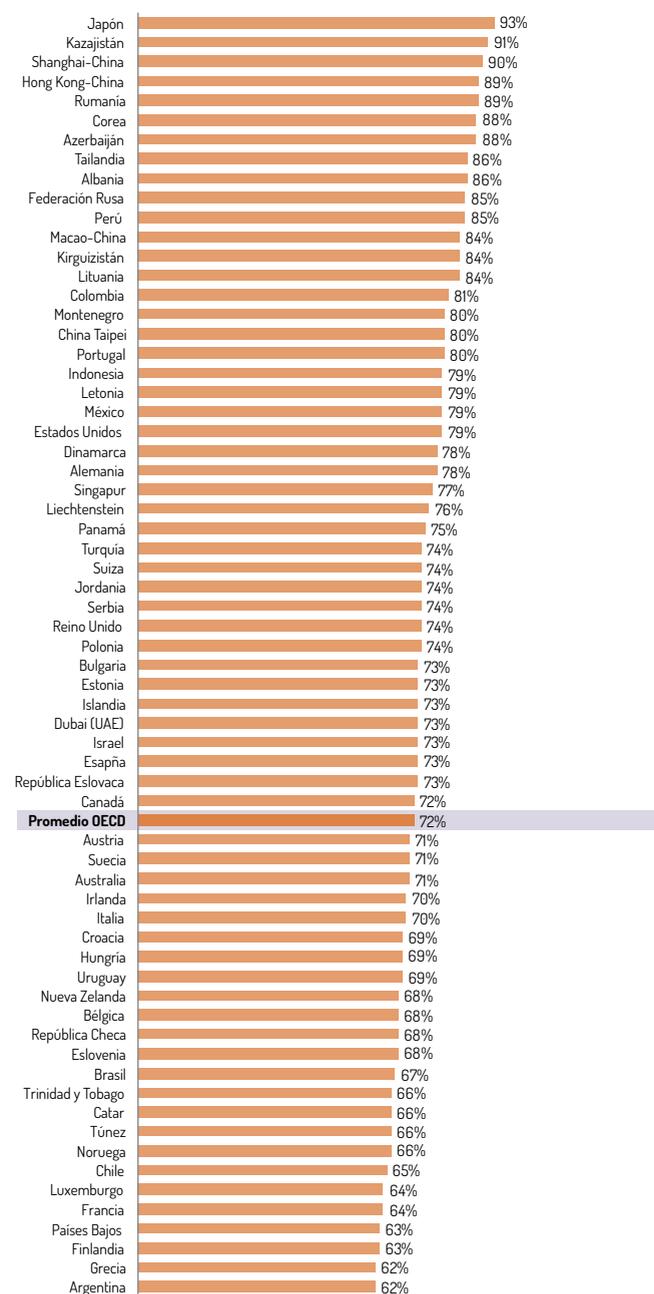


Los valores son altos y afectan por igual a públicos y privados. Los reportes disminuyen a medida que se pasa a los niveles altos. ¿Afecta esto el proceso de aprendizaje? En principio pareciera que sí. En los países de la OCDE cundió el temor de que la indisciplina estaba creciendo (y esta es una de sus manifestaciones), y por consiguiente un cuestionario de la prueba PISA tocó el tema. Partieron de resultados como los siguientes (PISA-OECD, 2011): «Los alumnos que afirman que hay pocos problemas disciplinarios en sus clases tienen un rendimiento superior en PISA que los que afirman que una falta de disciplina en sus clases perturba el aprendizaje». Y continúa la misma publicación: «Los resultados de PISA 2009 muestran que el clima disciplinario está fuertemente asociado al rendimiento de los alumnos». La tabla que presenta la publicación pareciera contradecir la afirmación de la revista:

Gráfica 38

OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA TRANQUILIDAD EN CLASE

% de estudiantes (en PISA 2009) que dicen que el profesor "nunca o casi nunca" o "en algunas clases" tiene que esperar mucho tiempo hasta que haya silencio en clase



Colombia sale muy bien librada en esta pregunta: ocupa el puesto 15. La pregunta aparece arriba de la gráfica: «nunca o casi nunca o en algunas clases... tiene que esperar mucho tiempo hasta que haya silencio en clase». Estamos mejor que el promedio de la OECD. Especialmente, le ganamos a Finlandia, que está de antepenúltimo.

Es posible que la paradoja esté en la formulación de la pregunta. ¿Es mejor haberla hecho en minutos? ¿Qué es para un finés «mucho tiempo»? ¿Un minuto? Para un colombiano puede ser, por ejemplo, ¿10 minutos? ¿Media hora?

Como se considera generalmente que hay relación entre rendimiento escolar y disciplina en el colegio, se contrasta la respuesta a esta pregunta con los resultados SABER 11º *ad hoc*. La conclusión es que la influencia es materialmente nula.

Una manera de mirar el asunto es la siguiente: el promedio de los porcentajes de «completamente en desacuerdo» + «en desacuerdo» para los primeros 100 resultados en la tabla SABER 11º *ad hoc* (por encima de 3.15) es 51 %. El promedio de todos los colegios de la muestra es 54 %. Si tomamos los primeros 50 resultados de SABER 11º, el promedio es otra vez 50 %. Y si tomamos los primeros 25 el promedio es 48 %. Los bogotanos les damos la razón a los fineses, no a los comentaristas de la prueba PISA.

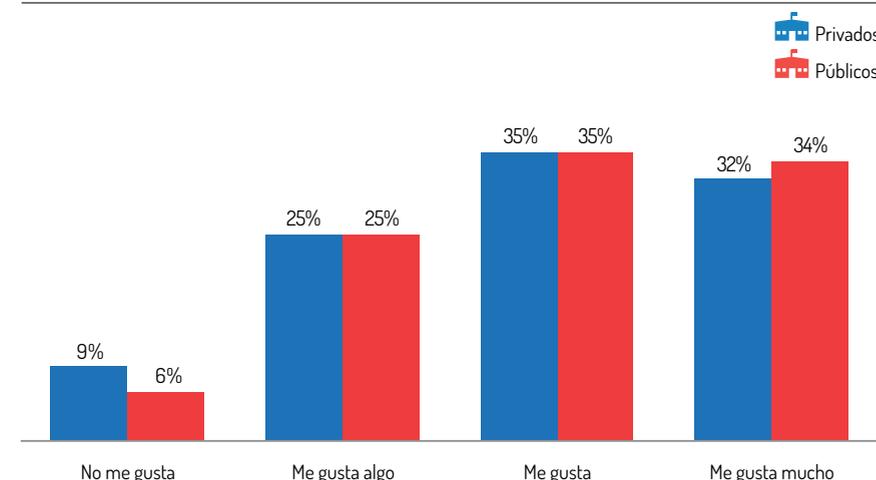
Pregunta 30

	¿Te gusta tu colegio? ¿te sientes orgulloso de estudiar y quieres terminar tus estudios en el?	Valor numérico
1	No me gusta nada	0
2	Me gusta algo	1
3	Me gusta	2
4	Me gusta mucho	3
5	NR	SV

El comportamiento en esta pregunta de colegios públicos frente a colegios privados es muy similar:

Gráfica 39

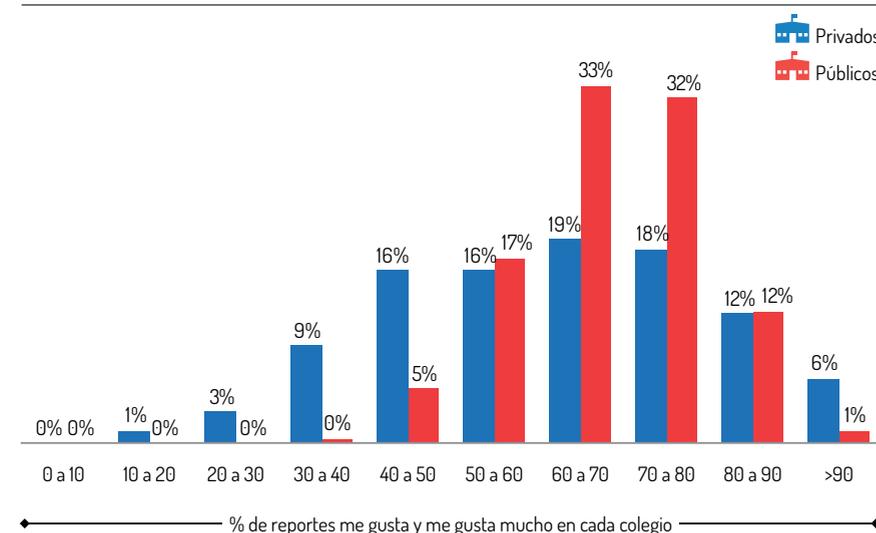
ME GUSTA MI COLEGIO
% de respuestas



Las gráficas por colegio, en todo caso, sí muestran diferencias:

Gráfica 40

ME GUSTA Y ME GUSTA MUCHO MI COLEGIO
% de colegios en cada intervalo de reportes



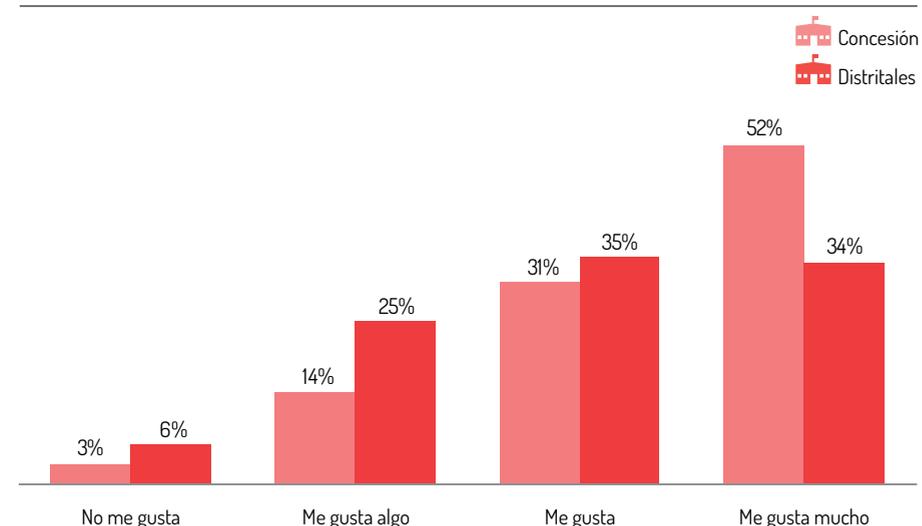
Hay un buen número de colegios públicos, 78 %, en los cuales más del 60 % de los estudiantes dicen que les gusta o les gusta mucho el colegio. En este rango de reportes está el 50 % de los colegios privados. Por el otro lado, considerando las primeras tres columnas, hay poquísimos colegios públicos en los cuales los reportes de «me gusta» o «me gusta mucho» son menores del 40 %.

Los siete colegios de la muestra que tienen puntajes SABER 11º mayor o igual a 5 tienen bajas prevalencias de «no me gusta» + «(tan sólo) algo». El promedio de este porcentaje entre los siete es igual a 15 %, mientras el promedio de toda la muestra es igual a 33 %. En el grupo de colegios con SABER 11º igual o inferior a 2, el promedio de porcentajes para estas respuestas sumadas es 34 %.

Es relevante la diferencia entre colegios públicos operados de manera tradicional, que aquí se denominan distritales, y colegios públicos mediante el sistema de concesión, como se ve en la gráfica 41. Esas dos categorías serán analizadas más detalladamente en una sección específica.

Gráfica 41

¿TE GUSTA TU COLEGIO?
COMPARACIÓN CONCESIÓN - DISTRITALES
% de respuestas



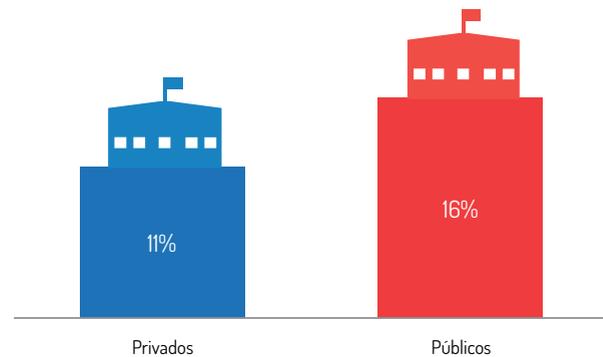
Pregunta 24

En tu salón le tienen bronca a los(las) que tienen buenos resultados escolares		Valor numérico
1	Nada	3
2	algo	2
3	Bastante	1
4	Mucho	0
5	NR	SV

En el agregado por todas las categorías público-privado:

Gráfica 42

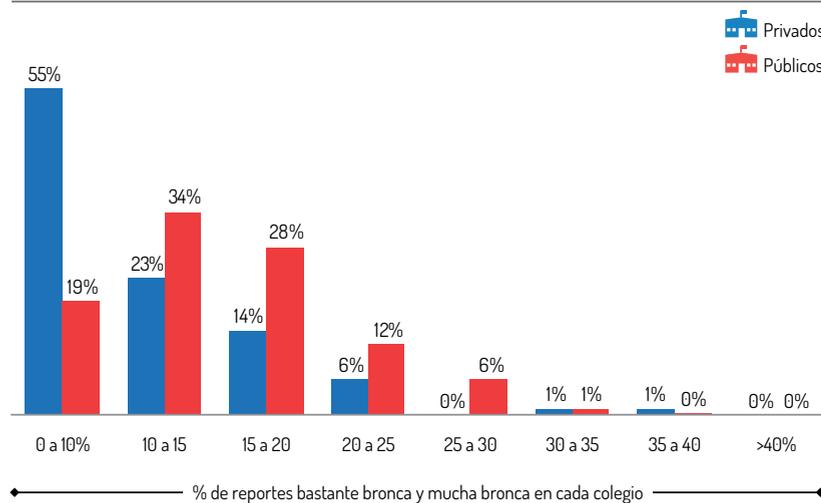
24, 3 y 4: BRONCA A LOS BUENOS RESULTADOS ESCOLARES
% según privados-públicos



Al mirar el tema desde el agregado por colegio, las diferencias se vuelven importantes:

Gráfica 43

24, 3 y 4: BRONCA A LOS BUENOS RESULTADOS ESCOLARES
% de colegios en cada intervalo de reportes



Un número muy apreciable de respuestas en este sentido provienen de muchos colegios privados (55%) en donde la prevalencia de esta actitud es baja. Esta muy baja prevalencia se da solamente en el 19% de los colegios públicos. En el otro lado de la gráfica, en un 7% de colegios públicos la prevalencia es del 25% o más, mientras esto ocurre solamente en el 8% de colegios privados.

Dimensión 6: indicador de actividades extracurriculares

Entre la actividades extracurriculares están: artes, periodismo, acción comunitaria no-curricular fuera de la escuela, deporte o esparcimiento (bazares o fiestas). Incluye expectativas, deseos..., como ¿qué te gustaría que hubiera?

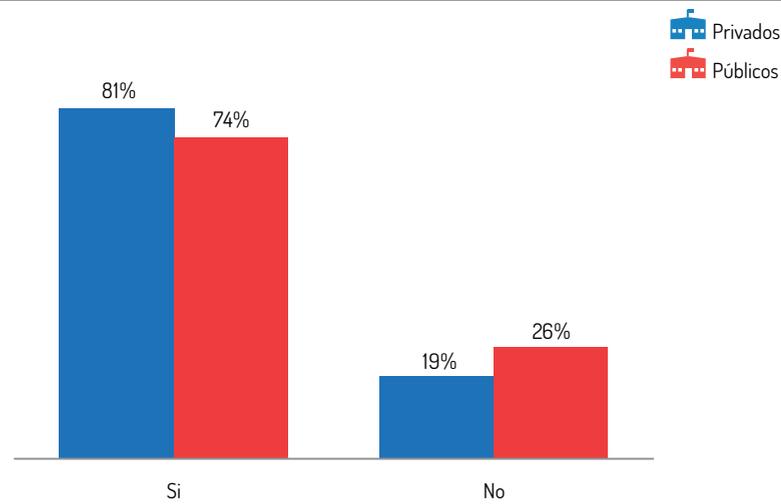
Pregunta 43

¿Durante este año en tu salón se han organizado actividades como fiestas, reuniones, paseos, actividades artísticas y deportivas, en las que ha participado la mayoría del curso?		Valor numérico
1	Sí	3
2	No	0
3	NR	SV

Las respuestas individuales en los agregados público y privado son parecidas:

Gráfica 44

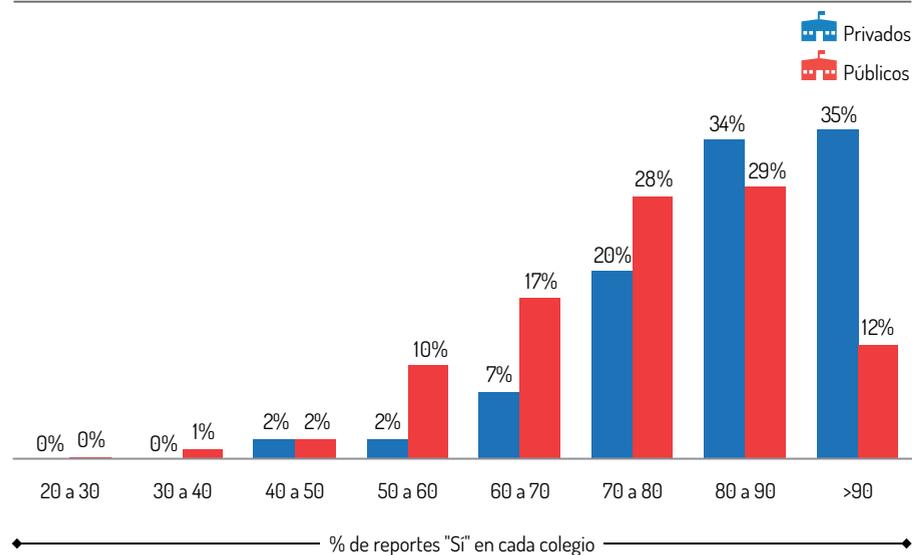
ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES EN TU SALÓN
% según Privados-Públicos



En el agregado por colegio:

Gráfica 45

SI SE HAN ORGANIZADO ACTIVIDADES CURRICULARES EN TU SALÓN
% de colegios en cada intervalo de reportes



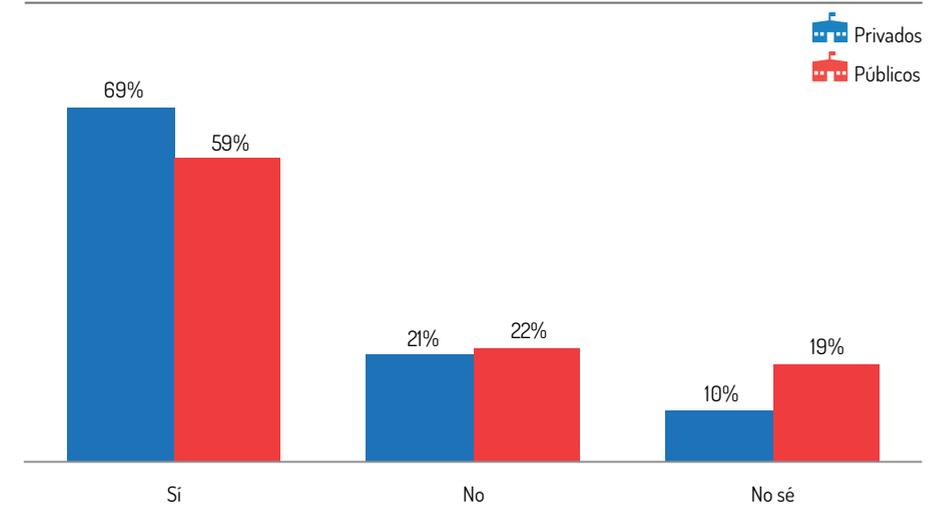
Pregunta 44

¿En tu colegio hay actividades voluntarias, como grupos de medio ambiente, coros, actividades deportivas, periodismo, por fuera de las materias?		Valor numérico
1	Si	3
2	No	0
3	No sé	SV
4	NR	SV

Los reportes muestran que en esto no se ha descuidado el sector público, a pesar de la precariedad de su jornada escolar de medio tiempo:

Gráfica 46

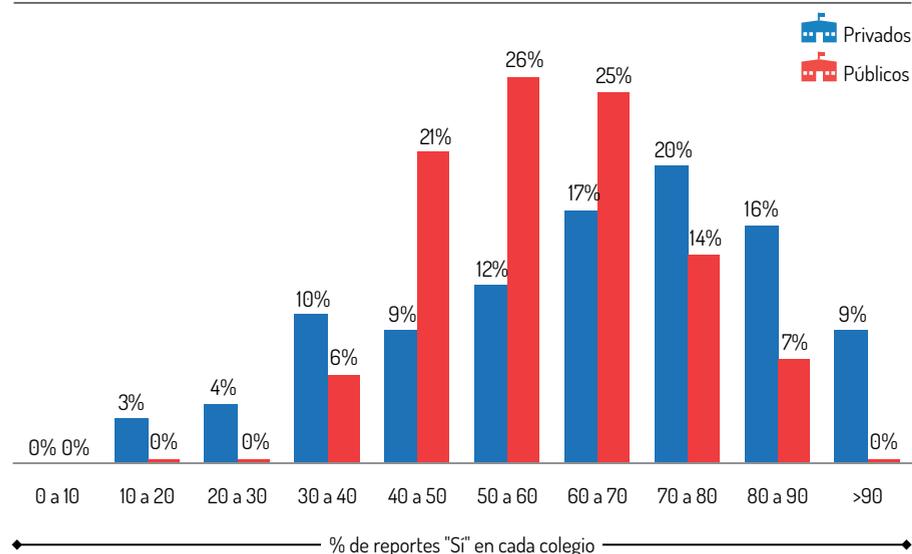
ACTIVIDADES VOLUNTARIAS EN EL COLEGIO
% de respuestas



En el agregado por colegio:

Gráfica 47

ACTIVIDADES VOLUNTARIAS EN EL COLEGIO
% de colegios en cada intervalo de reportes



Elaboración de un índice de clima escolar

Cada pregunta de clima escolar se pensó desde una imagen no radical sobre un eje mal-bien. *No radical* quiere decir que hay cosas que es mejor que no sucedan en el colegio, o hay cosas que es mejor que se den, sin que el hecho de que ocurran o no se den, respectivamente, signifique que debe empezarse una cruzada general para erradicar o imponer algo. La mayoría de las veces estos grandes empeños que circulan en la opinión pública no pasan de ser cruzadas mediáticas con poco fundamento y muy pocas expectativas de continuidad. El sistema escolar, y cada unidad escolar que llamamos Colegio, es un entramado denso de roles, de relaciones, de historias, que se acomodan a rutinas de muy difícil cambio. El punto de vista que inspiró la elaboración del cuestionario fue el siguiente: son inevitables las bromas, algunas en ocasiones un poco subidas de tono y puede ser incluso formativo que los chicos y chicas lidien con esto. Los adultos no pueden bajar la guardia y deben

estar al tanto de situaciones que se salgan de ciertos límites y especialmente deben estar pendientes de las personalidades *individuales* de los chicos y chicas, y esto a pesar de que la educación universal del siglo XX se ha descrito en un capítulo anterior como «endoculturación masiva programada». Cuando los reportes de cada colegio indican porcentajes altos de violencia y malestar quiere decir que es necesario pasar a algo más que vigilancia rutinaria antes de que se pierda el control por parte de los adultos. Razonamientos similares valen para cualquier pregunta del capítulo de clima escolar.

Aunque suena un poco simplista, lo que está de fondo aquí es la afirmación popularizada por nuestro púgil filósofo Antonio Cervantes (Kid Pambelé): «es mejor estar bien que estar mal». Esta afirmación orienta el imaginario de lo que nos gustaría en la escuela y de la escuela. Aunque hay discrepancias, entre padres y entre educadores, sobre el tema de aplazamiento del camino pedagógico para formar a los chicos y chicas para enfrentar el mundo y tener disciplina y seriedad de propósito, difícilmente una política pública tendrá acogida si le da la espalda a la contundente afirmación de nuestro ilustre ex deportista aplicada a la vida escolar.

Si se entrega el cuestionario a un adulto para que lo responda, experto o no en los temas del sistema escolar, sabe más o menos lo que quisiera que se hubiera respondido en la escuela de sus hijos, o lo que hubiera querido que ocurriese en la escuela a la que asistió. Que se bromee, pero no se abuse, nada de lujos excesivos pero tampoco covachas, que las materias sean pertinentes, que los profesores y directivas sean justos, que se les note el propósito de pensar el bien para los estudiantes, que se controle a los indisciplinados.

La caracterización que cada pregunta permite para cada colegio es útil en sí misma, y por ello en general se ha presentado una por una. Las gráficas permiten a cada colegio compararse con los demás. Así, hasta este punto, se presentaron los resultados

por separado y cada uno se ha analizado, algunos más a fondo que otros. Ahora, sería importante en un campo tan complejo, saturado de condiciones que se influyen unas sobre otras, construir una agregación que permita tener un descriptor sintético, un índice por colegio que facilite pensar en las condiciones de convivencia en los colegios sin salirse del cumplimiento de los fines del proceso escolar.

En el cuestionario de esta encuesta se empleó el método tradicional de pensar las condiciones de vida en la escuela e ir agrupándolas en temas generales, las dimensiones. Se trata ahora de construir un índice sintético, que permita comparaciones sincrónicas y diacrónicas. Esto se puede hacer por lo menos desde tres enfoques generales.

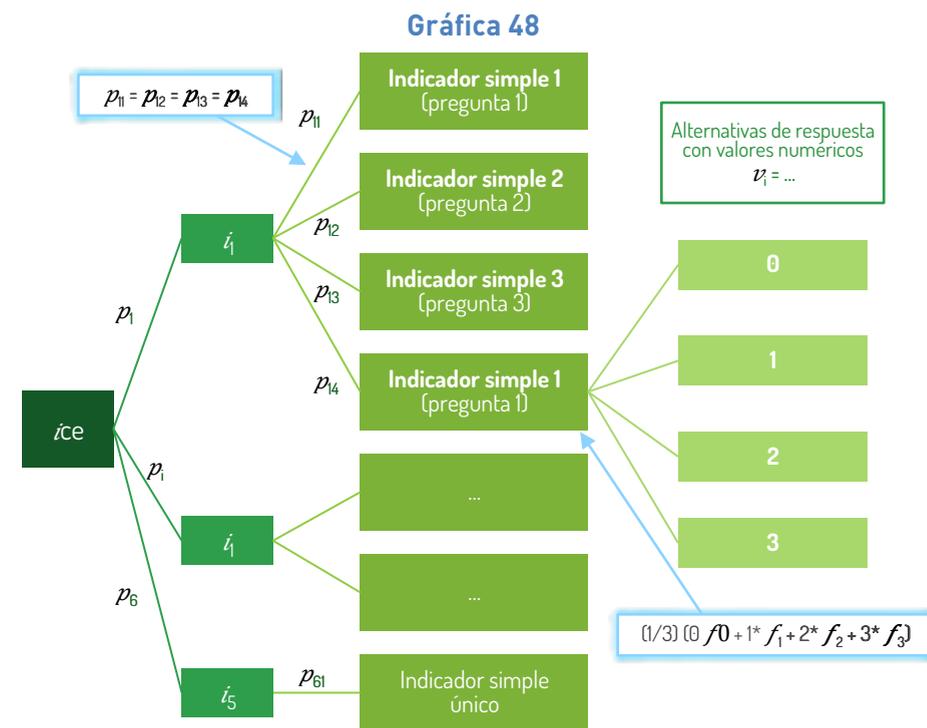
Desde la idea general de lo deseable y la inconmensurabilidad de lo deseable

Aquí no son necesarios los análisis estadísticos (mal llamados econométricos) que buscan cuantificar el impacto esperado de una inversión en tal o cual tema. A pesar de que esté demostrado que por encima de cierto umbral el mejoramiento salarial de los docentes no mejora los resultados; de que por encima de cierto umbral el mejoramiento de las instalaciones escolares no se refleja de manera nítida en un mejoramiento del desempeño de los estudiantes, de que la capacitación docente más allá de cierto umbral tampoco, es evidente que es mejor que los docentes tengan buenos salarios y buena formación, y que las instalaciones escolares no sólo sean buenas, sino mantengan la expectativa de mejorarse. Los colegios, como cualquier grupo social, se deterioran si se estancan, si no está presente SIEMPRE el reto de mejorar. Así son los seres humanos y así conforman las sociedades.

Eso permite evitar –¿o evadir?– la difícil cuestión de ponderar las dimensiones, más allá de ciertos presupuestos básicos.

Queda otra difícil cuestión. Qué valor se le da a la afirmación: «me gusta mucho mi colegio» frente a «bueno, qué te digo, me gusta», o «no me gusta nada» frente a «bueno, me gusta algo».

La encuesta se formuló con la idea de darle valor a la diferencia de «me gusta mucho» y «me gusta», por ejemplo sólo algunas veces simplificamos las opciones en valores dicotómicos del tipo: «me gusta – no me gusta». Ahora vamos a asignar números, de manera algo arbitraria, a las opciones. Cada pregunta descrita en este capítulo viene encabezada por un cuadro en el que se describen las opciones de respuesta. Algunas de esas opciones de respuesta tienen un número entero 0, 1, 2 y 3. El 0 está asociado a una condición muy alejada de la deseada, el 3 a la condición cercana a la deseada. Con esos pesos, y normalizando, se produce un índice entre 0 y 1. Las gráficas 48 y 49 muestran el procedimiento general:

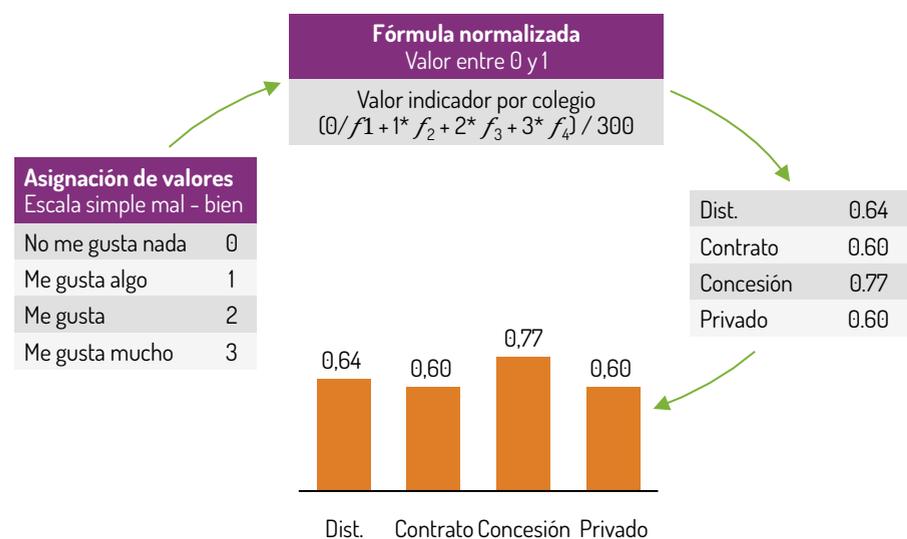


El ICE, índice de clima escolar, sería la síntesis de índices en cada una de las 6 dimensiones en las que se agruparon las preguntas. Asignando a las opciones de respuesta el valor 0, 1, 2, o 3, según la tabla que describe la pregunta (ver el resumen pregunta a pregunta), cada pregunta daría lugar a un indicador simple o compuesto, por colegio, como muestra la gráfica 49:

Gráfica 49

CONSTRUCCIÓN DE UN INDICADOR SINTÉTICO

Número entre 0 y 1 que sintetice la información de cada pregunta por colegio



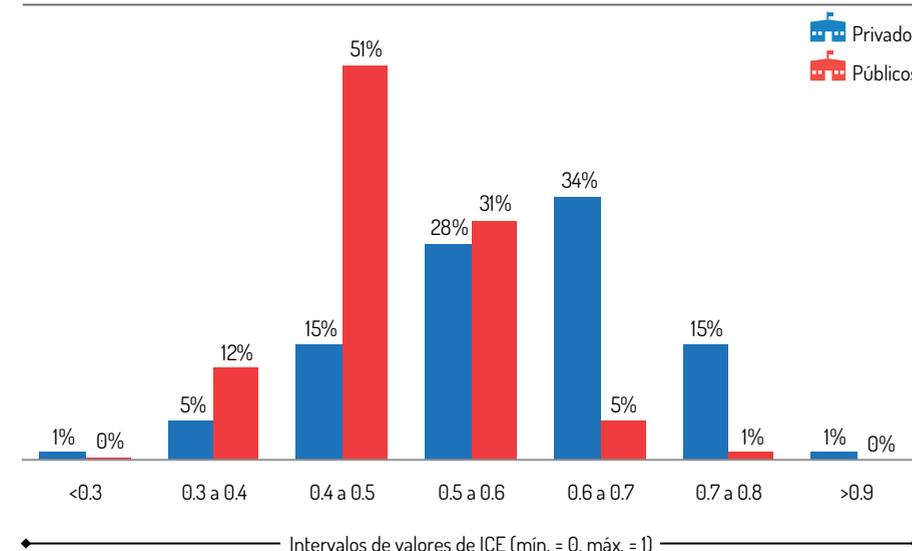
El indicador simple resulta de dimensiones (como la 2) que contó con una sola pregunta. El indicador compuesto implica buscar la manera de agregar los resultados de varias preguntas para llegar a un solo valor. Uno de los problemas a resolver es que se parte de descripciones de cada colegio a partir de porcentajes, que no cubren todo el rango. Con el fin de estandarizar, se aplicó el procedimiento de llevar mediante una transformación lineal los porcentajes reales a un puntaje entre 0 y 100. Así se hizo en el análisis de algunas de las preguntas.

Con estos procedimientos los valores del Índice de Clima Escolar (ICE) están entre 0 y 1. La gráfica 50 muestra la comparación entre las categorías público-privado:

Gráfica 50

DISTRIBUCIÓN DE COLEGIOS SEGÚN ICE

% de colegios en cada intervalo del ICE

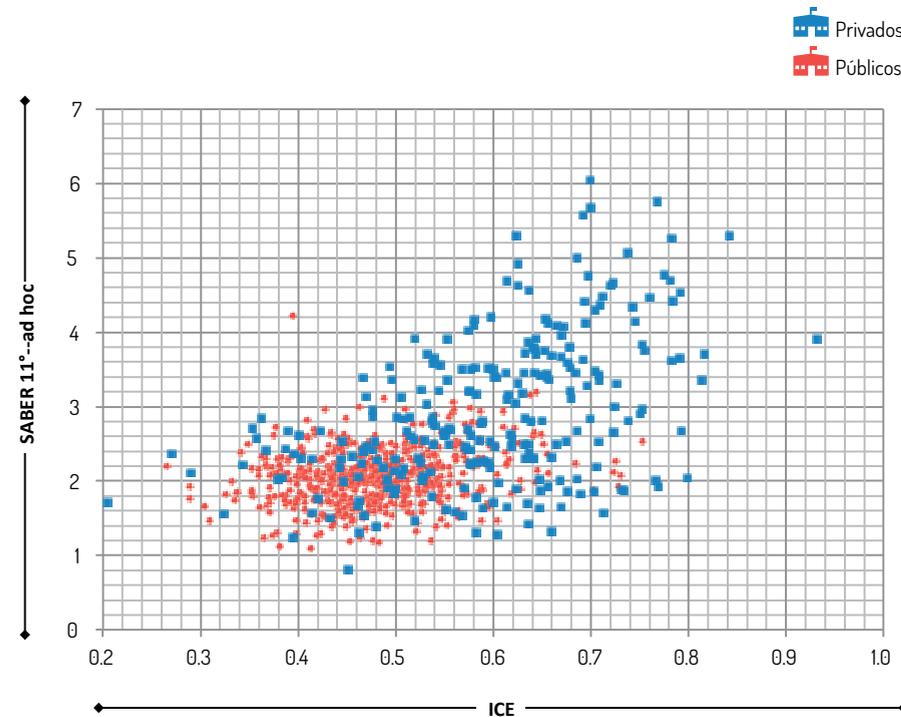


Aquí los públicos comprenden tanto los colegios públicos por concesión como los colegios públicos operados de manera tradicional.

Del mayor interés es revisar si hay alguna asociación entre el clima escolar y los resultados de las Pruebas SABER 11° *ad hoc*. Se muestra en el diagrama de dispersión 3:

Diagrama de dispersión 3

ASOCIACIÓN ENTRE SABER 11°-AD HOC Y ICE

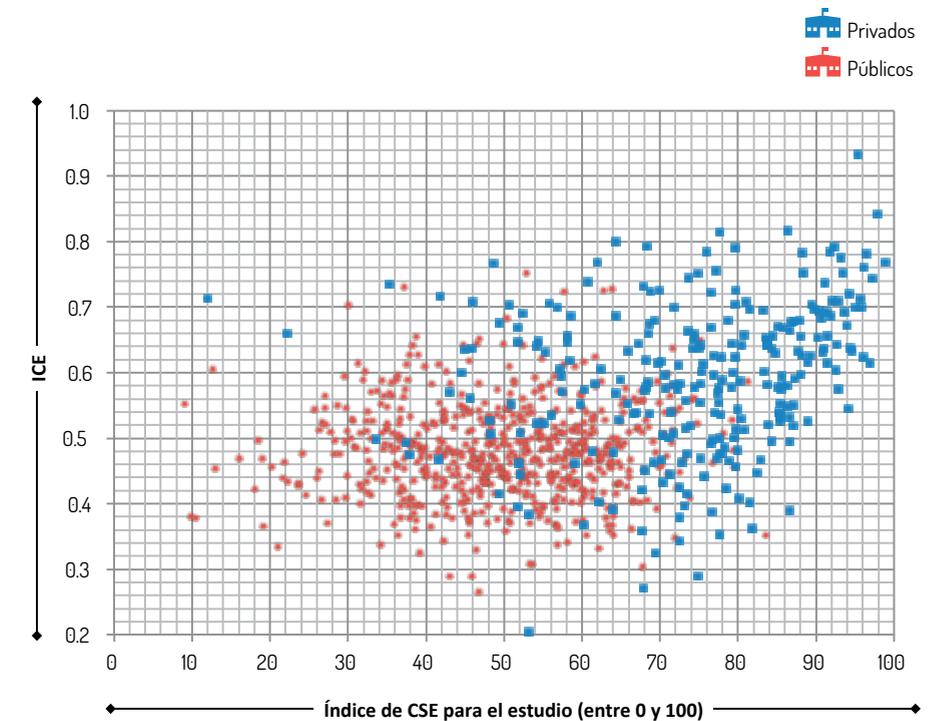


El coeficiente de correlación lineal r en el caso de los colegios públicos es materialmente cero. No hay ninguna asociación entre los resultados del colegio en SABER 11° y el índice de clima escolar del colegio que hemos diseñado y calculado en este estudio. En cambio, el coeficiente de correlación r para los colegios privados es 0.48.

En cuanto a la asociación entre el ICE y las CSE:

Diagrama de dispersión 4

ASOCIACIÓN ENTRE ICE Y CSE



El coeficiente de correlación lineal para los colegios públicos es igual a 0; no hay ninguna asociación entre las CSE medidas en este estudio y el ICE. El coeficiente de correlación lineal para el caso de los privados es 0,22, una asociación baja.

Entre los 100 primeros ICE de los colegios que participaron en este estudio:

- Hay nueve colegios públicos por concesión.
- Cuatro colegios públicos de operación tradicional.
- El colegio público de más alto ICE es de operación tradicional, y ocupa el puesto 30.

El resto de colegios, entre esos 100, son privados. Téngase en cuenta que hay un censo de colegios públicos (materialmente están todos), en cambio solamente una muestra (la tercera parte aproximadamente) de colegios privados, y que no están los colegios privados que quedan en los municipios vecinos de Bogotá.

Grupos homogéneos

La información disponible de la encuesta permite agrupar los colegios según diversos criterios para obtener indicios sobre factores en el desempeño escolar. Una de las estrategias es agrupar los colegios en conjuntos que tengan una característica en común y comparar ese conjunto con otro conjunto o con su clase más general. Es lo que se ha hecho a lo largo de la exposición de clima escolar presentada hasta este momento, cuando se compararon entre sí colegios públicos y colegios privados. Hay muchas opciones: por su modalidad de operación, por localización geográfica, colegios femeninos, colegios militares, colegios privados que tienen contrato para atender niños por cuenta de la SED, colegios-jornada de la mañana, colegios-jornada de la tarde. Los tamaños en términos del número total de estudiantes y del número de estudiantes promedio por salón son variables interesantes para establecer grupos homogéneos. Para cada caso hay que aplicar las herramientas estadísticas del caso con el fin de no obtener conclusiones apresuradas. En esta sección se presentarán dos grupos homogéneos: colegios por concesión y colegios remodelados, ColRem, definidos como colegios distritales de operación tradicional en edificaciones recientes de alta factura arquitectónica. Éstos se compararán entre sí, y con la clase homogénea complementaria, los distritales que no han sido objeto de intervención a fondo en su infraestructura y dotación. Se verificará la influencia de esta condición. En la sección siguiente se mencionarán brevemente dos grupos homogéneos: los colegios que tienen mayores y menores declaraciones de atraco al interior de la institución.

Colegios por concesión

La encuesta no tenía como objetivo específico previamente establecido hacer una evaluación de la modalidad de concesión, pero teniendo la información agregada por colegio, y además, contando con un censo en el caso de todos los colegios públicos, se vuelve insoslayable realizar este ejercicio. Atrás se ha hecho, cuando se compararon las CSE de los colegios distritales con los colegios por concesión, confianza en el colegio –en particular confianza en las motivaciones de profesores y directivos– y *sentimiento* de pertenencia.

El carácter público de los colegios por concesión

A estos colegios se ha hecho referencia atrás como colegios públicos porque lo son. Su relación con las autoridades públicas es muy diferente de la relación que sostienen estas autoridades con los colegios privados en el marco de la vigilancia que la Constitución y las leyes establecen para este servicio público que puede ser prestado por particulares. También es bien diferente de la relación con los colegios que reciben niños cuyas matrículas son pagadas con recursos públicos, que sí son colegios privados.

En algunos aspectos cruciales las autoridades públicas tienen, en el caso de los colegios por concesión, mayor control que en los colegios tradicionales. En todo caso, conservando una autonomía que en cualquier régimen democrático debe existir de las personas que directamente están involucradas en la formación de los y las niñas y jóvenes frente a autoridades cuyo poder de decisión se origina en procesos electorales. Así, por ejemplo, el régimen de concesión permite un fuerte control sobre el cuidado de las instalaciones del colegio, que en parte explica por qué las declaraciones de los estudiantes en las preguntas relacionadas con el mantenimiento de las instalaciones tienen mejores indicadores en los colegios por concesión que en el resto de colegios públicos sin incurrir en costos mayores,

como se verá más adelante⁷. No es arriesgado decir, aunque requiere más análisis del que se puede hacer aquí, que a través de la vigilancia del contrato la Secretaría de Educación tiene más control sobre varios aspectos relevantes de lo que ocurre en los colegios de concesión que sobre lo que ocurre en colegios cuyos profesores y directivos están en la nómina distrital.

Reducir «lo público» a «operado por funcionarios de la nómina estatal» es un error conceptual. Los discursos de plaza pública de «privatización», «mercado» y especialmente el discurso fanático (en términos de Amos Oz⁸) según el cual el funcionario público tiene el monopolio de las buenas intenciones y de la acción movilizadora por vocación, no deberían merecer comentario, pero además es desmentido por las respuestas de los estudiantes a la pregunta 31, que se analizó atrás sin comparar los colegios por concesión con los distritales tradicionales. La pregunta decía así:

Confío en el colegio, es decir, creo que sus profesores(as) y sus directivos(as) hacen y deciden teniendo como propósito el beneficio de nosotros los estudiantes	
1	No confío
2	Confío algo
3	Confío bastante
4	Confío mucho

Cuando se comparan los porcentajes de respuestas de los estudiantes en las dos categorías, público por concesión y público

7 «En parte», porque otra condición ligada a esto es el manejo flexible que permite la contratación privada, una de las razones por las cuales se escoge esta modalidad de operación. Es de interés público que las instalaciones estén en perfectas condiciones. Si el papel higiénico se le compró a tal o pascual o la vigilancia se contrató con tal amigo de tal político o se hizo por licitación pública, no es más que tangencialmente de interés público.

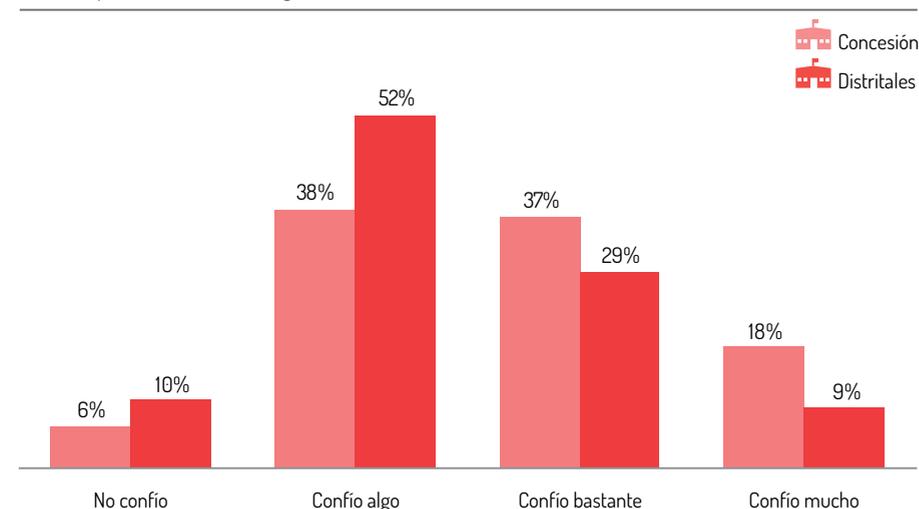
8 «La semilla del fanatismo siempre brota al adoptar una actitud de superioridad moral » (Oz, 2005).

de operación tradicional (Distrital, se ha llamado en este estudio), el resultado es así:

Gráfica 51

CONFIANZA EN EL PROPÓSITO DE PROFESORES Y DIRECTIVOS

% de respuestas en cada categoría

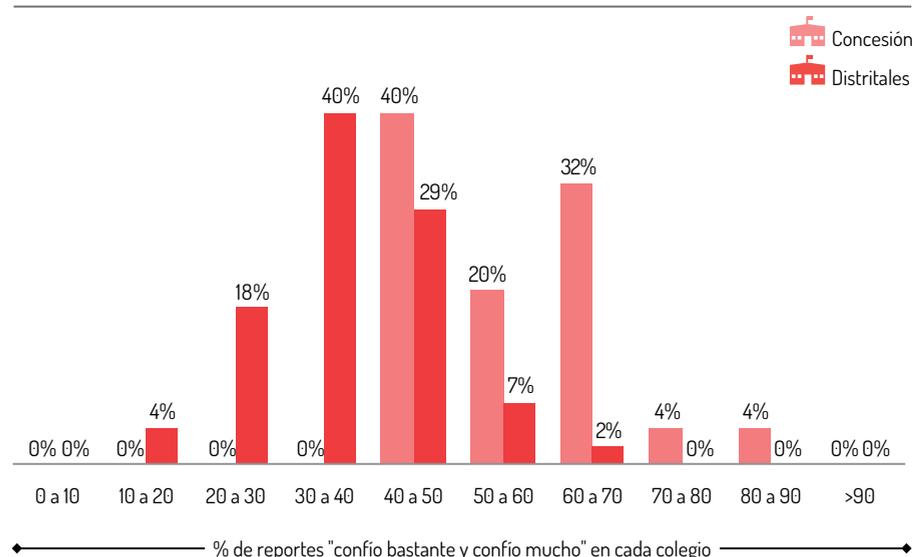


A pesar del monopolio auto-declarado de buenas intenciones, las gráficas muestran una diferencia de 17 puntos porcentuales a favor de las intenciones de los profesores y directivos de los colegios por concesión. Esta gráfica también puede llevarse a la prevalencia de «confío bastante + confío mucho» agregado por colegio:

Gráfica 52

31, 3 y 4 CONFÍO BASTANTE + CONFÍO MUCHO

% de colegios en cada intervalo de reportes



En el rango de baja confianza en los buenos propósitos de profesores y directivos, menos de 40 %, no hay un solo colegio por concesión. En ese rango está el 62 % de los colegios distritales. En el rango de 60 % de confianza o más está el 40 % de los colegios por concesión (10 colegios), y solo el 2 % de los colegios públicos tradicionales.

Finalmente, en esta discusión sobre el carácter público de un colegio, los colegios por concesión tienen más escrutinio del público que los colegios distritales tradicionales, y eso los hace más públicos. Durante más de 10 años han estado en la discusión pública. Esto no es decir poco sobre el carácter de «lo público».

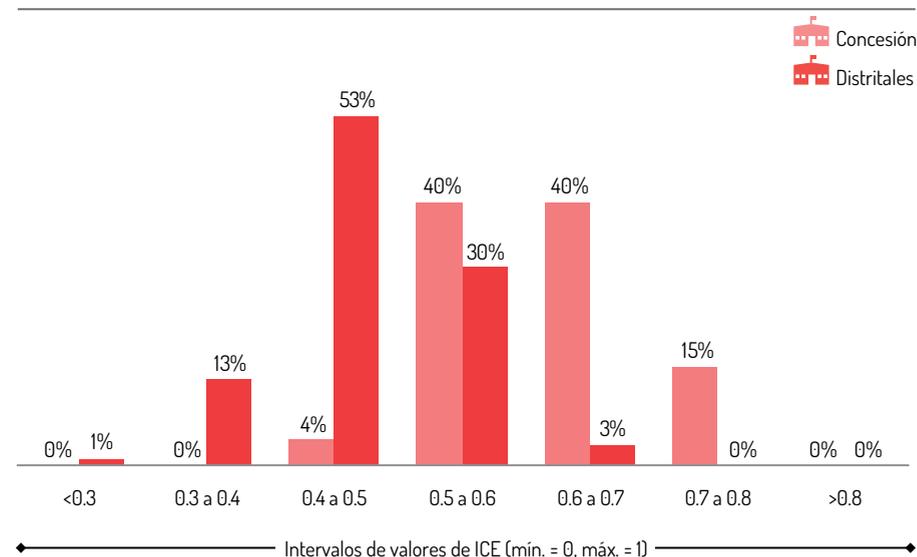
Clima escolar: concesión vs distritales

Lo primero que hay que hacer es una comparación «de bulto» entre estas dos modalidades de operación de colegios públicos, como se muestra en la gráfica 53:

Gráfica 53

DISTRIBUCIÓN DE COLEGIOS SEGÚN RANGO DE ICE

% de colegios en cada intervalo del ICE



Los colegios públicos por concesión tienen ICE bastante superior al de los colegios de operación tradicional. Ambas gráficas cabrían bajo curvas «acampanadas», pero la de concesión sustancialmente más hacia los rangos mayores de ICE.

La tabla 3 muestra los valores básicos de estadística descriptiva de ambos censos de colegios. Hay que tener en cuenta que la encuesta se aplicó a todos los colegios, de manera que no hay varianza atribuible a la selección de colegios.

Tabla 3

Estadísticas ICE		
	Distritales	Concesión
Media	0.48	0.62
Mediana	0.48	0.61
Desvi est	0.07	0.07
Rango	0.47	0.28
Mínimo	0.27	0.47
Máximo	0.73	0.75
Cuenta	592	25

Condiciones socioeconómicas (CSE)

Como se vio en la correspondiente sección, los colegios por concesión tienen CSE similares aunque ligeramente superiores al general de colegios públicos distritales, y faltaría controlar esa diferencia en la comparación. Se podría hacer, por ejemplo, retirando al azar colegios distritales en los rangos de CSE inferiores, grupo en el cual el porcentaje de colegios por concesión es menor que en los de operación tradicional. Eso de paso aumentaría el porcentaje que en la muestra de la categoría distrital tienen los colegios públicos con mejores CSE. Se retira un número de colegios hasta que la gráfica de la muestra de colegios distritales obtenida sea igual a la de colegios por concesión. Este procedimiento permitiría controlar por CSE sin retirar ningún colegio por concesión y conservando simultáneamente la muestra más numerosa posible de distritales. Con esa muestra se haría la comparación de ICEs y la comparación pregunta por pregunta. El procedimiento puede repetirse varias veces para medir la varianza debida a la selección al azar de colegios distritales retirados para construir la nueva muestra.

Este procedimiento puede ser innecesario, porque en todo caso la diferencia entre las CSE de los colegios por concesión y el conjunto de colegios distritales es bien pequeña y además, como se verificó atrás, porque en general el ICE depende muy poco de las CSE.

Condición límite

Para ahorrarse ese procedimiento se puede establecer una comparación a través de una situación límite, así: se toman todos los colegios por concesión (algunos de los cuales tienen el ICE bastante bajo) y se comparan con los 25 colegios distritales con mejor ICE⁹. Esta comparación está sesgada, pues se hace una selección de los mejores en el caso de los distritales, pero tiene la ventaja de constituir una situación límite: es imposible encontrar alguna condición que mejore los resultados del ICE en cualquier otra muestra de colegios distritales.

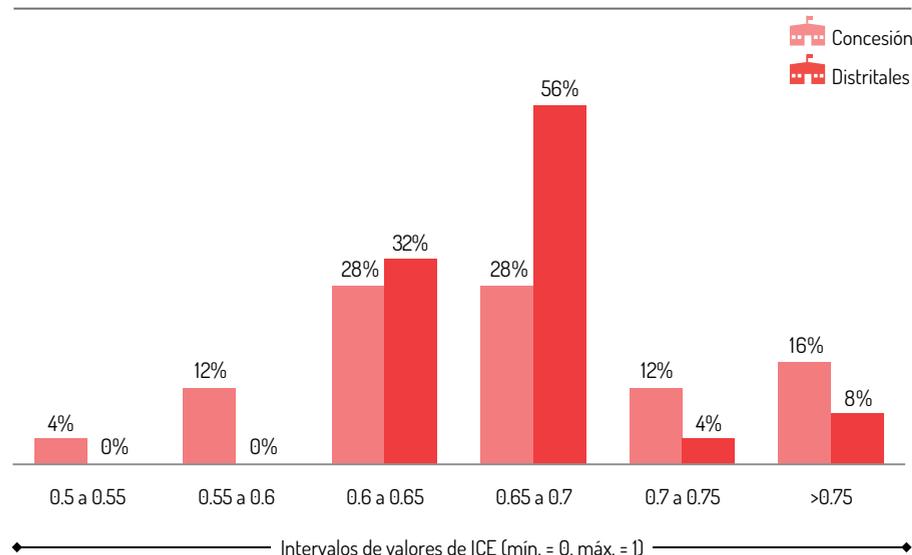
La gráfica comparada (gráfica 54) de las dos selecciones, esto es, todos los 25 de concesión comparados con los 25 mejores distritales en ICE es el siguiente:

⁹ Es usual escuchar argumentos para evaluar la modalidad de concesión del siguiente tipo: «no demuestran ser un buen modelo porque hay colegios por concesión con resultados muy pobres». Este argumento falaz se opondría a la propuesta peregrina según la cual la modalidad de concesión será exitosa en cualquier condición. Las gráficas muestran que *estadísticamente* los colegios por concesión tienen mejores indicadores, de manera significativa. Se trata de averiguar las condiciones que los hacen exitosos.

Gráfica 54

ICE: CONCESIÓN vs. MEJORES 25 DISTRITALES

% de colegios en cada intervalo del ICE



En la gráfica 53 se ve que hay un porcentaje de colegios por concesión, 16% (4 + 12, primeras dos columnas), o sea, cuatro colegios, en condiciones relativamente precarias de ICE (menor de 0,55). En ese mismo rango está el 54% de los colegios distritales de operación tradicional. En los rangos correspondientes, se ve en la gráfica, no hay colegios distritales en el pequeño grupo de los 25 mejores (el 4% de los colegios-jornada distritales). En las tres columnas de la derecha se observa que se cambia y por qué: el porcentaje de colegios por concesión por encima de 0,65 de valor de ICE es 28%, mientras es el 12% en los 25 mejores colegios distritales.

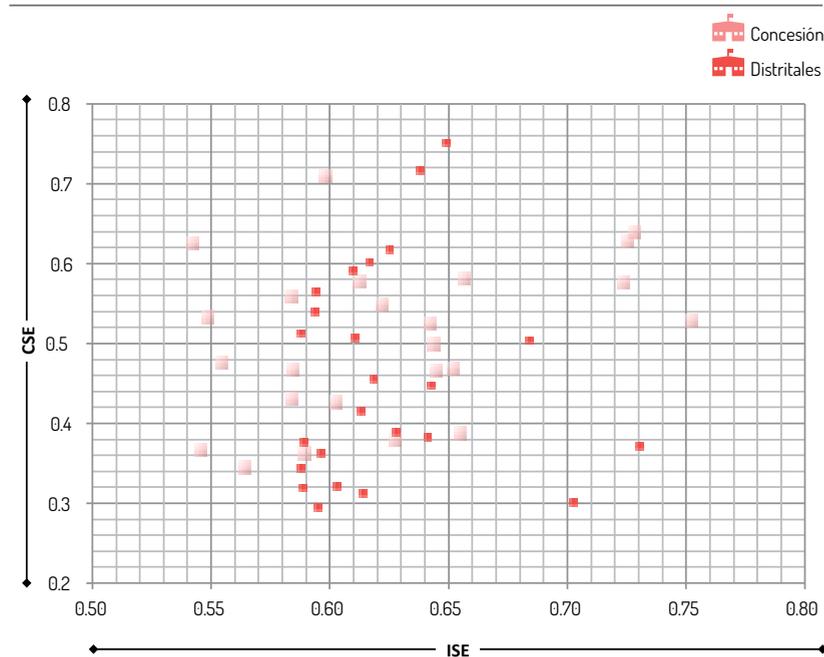
El promedio de ICE para los dos conjuntos resultó igual: 0,62. Eso quiere decir que si en lugar de los 25 mejores colegios distritales en ICE se toman los 50 mejores, el promedio de todos los colegios por concesión será superior al promedio de estos 50 colegios distritales.

Se trata de los 25 mejores colegios entre algo menos de 600 (jornadas de mañana y tarde fueron consideradas colegios distintos). Es una muestra sesgada cuyo objetivo fue obtener el límite superior. No responde a la pregunta propia de una evaluación del modelo vigente –no se está hablando de un futuro–, es decir, no responde a la pregunta: «¿Dadas las condiciones actuales, qué probabilidad hay de que un nuevo colegio por concesión establecido en condiciones similares a las de los colegios por concesión actuales resulte con un ICE superior al de los colegios distritales tradicionales, de seguir estos como están?»

Ahora sí, con este ejercicio hecho, comparando los dos conjuntos, se puede preguntar por la influencia de las CSE de los integrantes de ambos grupos. El diagrama de dispersión 5 presenta los valores simultáneos de ICE y CSE de los 25 colegios por concesión y los 25 mejores colegios distritales (se han sacado dos outliers):

Diagrama de dispersión 5

VALORES SIMULTÁNEOS DE ICE Y CSE DE LOS 25 COLEGIOS POR CONCESIÓN Y LOS 25 MEJORES COLEGIOS DISTRITALES



El diagrama corrobora la inexistencia de una relación importante entre ICE y CSE. Luego, la diferencia en ICE no puede atribuirse al supuesto de que las CSE de los colegios por concesión son distintas a las CSE de los tradicionales.

Influencia del entorno cercano

Entre las opciones de análisis está la influencia del entorno cercano. Para verificar esta influencia se tomaron 2 colegios distritales cercanos a cada colegio por concesión (se presentan los valores de 49, por problemas de información en uno de ellos). La hipótesis a verificar es si los colegios por concesión y los colegios distritales cercanos geográficamente a los primeros se parecen entre sí, de manera que el mejor resultado de los primeros pueda explicarse por un entorno de mejores CSE alrededor de los colegios por concesión.

Se obtuvieron las diferencias

$$ICE_{concesión} - ICE_{distrital}$$

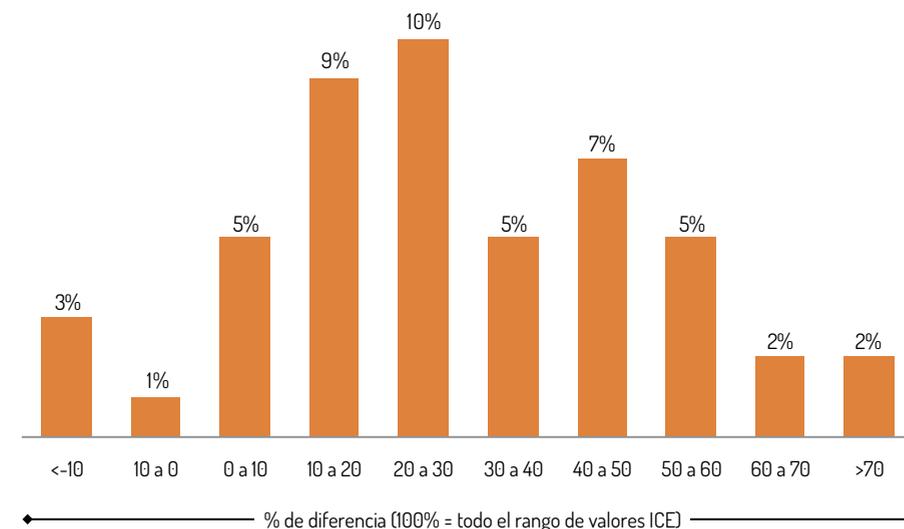
del colegio por concesión y los dos colegios vecinos, en total 49 valores. De estos, 45 son positivos y 4 negativos. Ahora, estas diferencias resultan ser muy variables: unas veces las diferencias son grandes, otras veces pequeñas. Para medir el tamaño de esas diferencias se calculó el porcentaje que representa las diferencias respecto del rango total de valores que toma el ICE para toda la muestra de públicos¹⁰. La gráfica resultante es la siguiente:

10 La tabla que presentamos arriba muestra esa diferencia en las líneas de rango, máximo y mínimo. El mínimo valor de ICE obtenido entre los colegios públicos es 0.27, el máximo es 0.75. La mayor diferencia real obtenida es $0.75 - 0.27 = 0.48$. Se obtiene una diferencia del 100% cuando la diferencia de ICEs es 0.48.

Gráfica 55

NÚMERO DE COLEGIOS vs. DIFERENCIAS PORCENTUALES CON EL COLEGIO POR CONCESIÓN CENTRAL

Muestra = 49



Las dos columnas de la izquierda contienen las cuatro situaciones en las cuales los colegios distritales tienen mejores ICE que los colegios por concesión cercanos. El resto de valores verticales de las columnas suman 45, el número de situaciones en las cuales los colegios por concesión obtuvieron mejores puntajes ICE que sus cercanos distritales. Por ejemplo la columna «50» contiene la siguiente información: de los 49 colegios, 7 tuvieron un ICE menor entre un 40 y 50% del rango máximo de diferencia posible entre los ICE para todo el censo de colegios públicos. En otras palabras, las diferencias entre los ICE de colegios cercanos llegan a ser grandes en un número grande de colegios entre los 49, lo que nos permite desechar la hipótesis de que el ICE puede deberse a condiciones particulares de vecindario.

Otra prueba que permite desechar la hipótesis de influencia del entorno cercano es la siguiente: el promedio de ICE de los

49 colegios distritales vecinos a colegios por concesión es 0.48. Y como se ve en la tabla de estadísticos, el promedio de todos los colegios distritales es 0.48. Estos 49 colegios no son más que una muestra al azar de todos los colegios distritales. No hay efecto de vecindad.

¿Qué explica las diferencias?

Aunque se puede indagar más sobre la incidencia de factores que contienen los datos de la encuesta, también se puede vaticinar que esta pregunta no podrá resolverse sin un estudio específico. Por ejemplo, los colegios por concesión parecen tener menor deserción. No es un asunto pequeño, lo que puede estar muy relacionado con la pregunta de si te gusta el colegio, en la que los colegios por concesión tuvieron en general un amplísimo resultado en «mucho» (ver atrás pregunta 31).

Una medida de clima escolar debía incluir lo que piensan y sienten los profesores y los padres de familia. Algunos colegios por concesión han logrado involucrar a las familias de una manera bastante estrecha. Mucho se podría aprender de una investigación sobre los factores que explican las diferencias para desarrollar procesos similares en los colegios públicos.

Quedan por lo menos tres condiciones evidentes que diferencian los colegios:

- 1) La jornada completa. La encuesta no permite saber la influencia de este factor porque materialmente no hay colegios distritales de jornada completa. El proyecto «40 x 40» es aún muy reciente para medir sus consecuencias, y no se parece en realidad a una jornada extendida. Sobre el papel se ve más posible que la jornada completa influya en el resultado SABER 11º a que influya sobre el ICE; sin embargo, hay que considerar que el aumento de la jornada escolar permite incluir aspectos muy importantes de la formación integral con

actividades más agradables para niños y jóvenes que estar en el aula escuchando a un profesor.

- 2) La administración privada no tiene que esperar el resultado de una licitación para comprar papel higiénico, o que aguardar una larga lista de espera para arreglar una gotera o un vidrio roto. La simplificación de estos detalles permite acciones más ágiles en los colegios por concesión.
- 3) La relación contractual entre la entidad y los docentes se rige por las normas del derecho laboral privado y seguramente tiene que ver con la gobernabilidad del colegio. Es un asunto delicado que trasciende el marco de lo que se puede obtener con los datos disponibles en la encuesta, aunque se puede intuir que no es posible obtener un buen resultado de clima escolar con profesores que se sientan sobre-explotados o maltratados durante varios años.

En resumen, la Encuesta permite indagar más, pero se requiere un estudio específico para explicar las diferencias, que seguramente dependerán del modelo de administración, de cada circunstancia y de cada administrador.

El impacto de infraestructuras de altas especificaciones

Un grupo homogéneo de mucho interés está constituido por los colegios distritales operados de manera tradicional, con personal de nómina y además en media jornada, pero en construcciones y dotaciones de muy buena calidad. A partir de 2004 las acciones de política de las administraciones distritales no contemplaron aumentar el número de colegios por concesión. Además de las acciones de diferente tipo dirigidas a mejorar la calidad de las instituciones de educación distrital, los gobiernos han ido aumentando los salarios efectivamente recibidos por los docentes de su nómina, lo que los ha puesto en ventajadas

importantes sobre los colegios por concesión. Al mismo tiempo, año tras año han venido mejorando la infraestructura de cada colegio distrital existente y, en algunos casos, que son los que interesan aquí, se reconstruyeron totalmente los colegios, dando lugar a instalaciones que se comparan con las de los colegios que fueron entregados en concesión.

Cunde la complaciente leyenda según la cual buenas instalaciones tendrían un impacto importante sobre el rendimiento escolar. Esto se lograría a través del mejoramiento «espontáneo» del clima escolar, pues por supuesto no son las instalaciones directamente las que producen el impacto. Aun cuando no fuese cierta esta relación causa-efecto –la calidad de la infraestructura misma tiene poco impacto en el resultado de las Pruebas SABER 11º– el buen clima escolar es valioso en sí mismo y por otras consecuencias que puede tener en los objetivos de la escuela. *Por definición*, a través del diseño del índice ICE, se incluyó *la percepción*¹¹ de los estudiantes sobre las instalaciones como una de las dimensiones del clima escolar, con el mismo peso que las otras. Pero la hipótesis de la leyenda es que el mejoramiento del clima escolar se daría por una suerte de efecto multiplicador, no solamente por el mejoramiento de la correspondiente dimensión, la i_4 . Con base en la leyenda, se podría achacar parte de las diferencias de resultados de clima escolar de los colegios por concesión al hecho de que contaron con mejores instalaciones¹².

De una lista extensa de contratos de obra para instalaciones escolares distritales entre 2004 y 2012, tomamos aquellos registros en los que la obra contemplaba una sola sede por un

11 Es importante recalcar esto: se trata de la percepción. En la definición de clima escolar, incluir la percepción es más relevante que una variable externa medida «objetivamente».

12 Para evaluar la comparación que se presenta aquí, hay que tener en cuenta, sin embargo, que los colegios distritales en nuevas instalaciones llevan menos años de operación que los colegios por concesión.

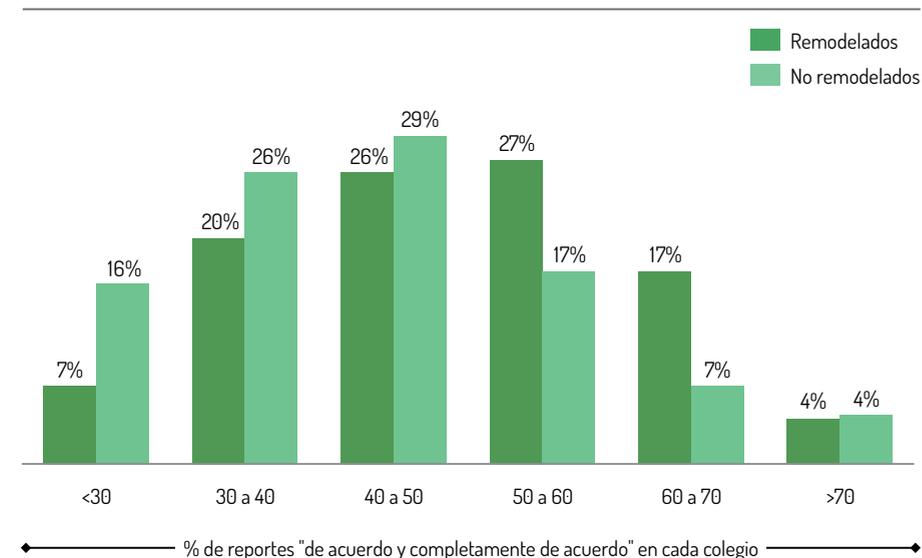
valor superior a 3.000 millones de pesos. Se consultó, a través de la web, el colegio y el barrio hasta que se pudo comprobar que había habido un cambio sustancial en la infraestructura física. En total, se encontraron 145 sedes distritales con remodelación sustancial.

Comenzamos con una comparación entre *remodelados* y *no remodelados* en cuanto a las respuestas a la pregunta 106:

Durante este año, los salones de clase (la construcción, la iluminación, los pupitres, etc.) son suficientes, adecuados y permanecen en buen estado	
1	Completamente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	De acuerdo
4	Completamente de acuerdo

Gráfica 56

BUENAS INSTALACIONES PERMANENTES
% de colegios en cada intervalo de reportes

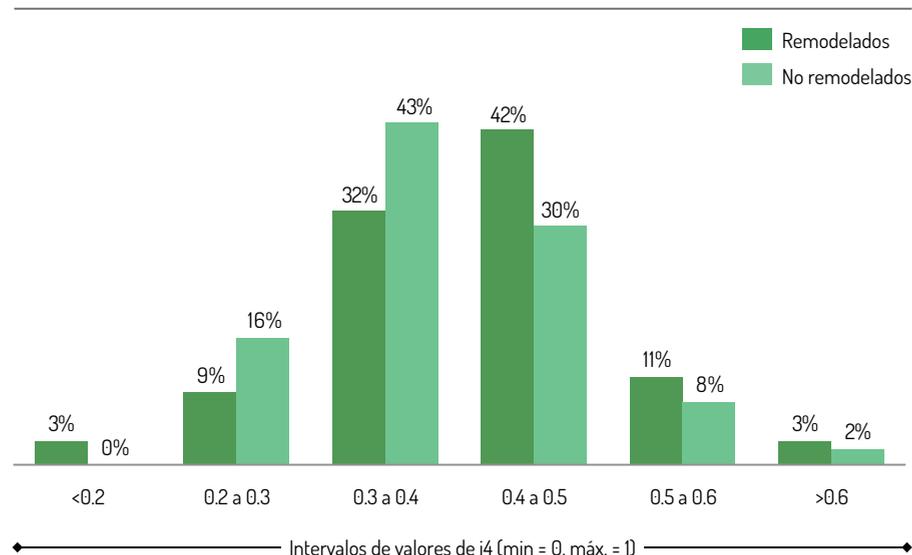


Los resultados dejan ver, en las columnas de alta prevalencia, un aumento de los reportes acerca de buenas instalaciones físicas. Era de esperar.

La gráfica 57 compara los resultados del indicador compuesto i4 que mide la percepción de la calidad de las instalaciones físicas del colegio. El indicador se calcula sumando los valores entre 0 y 1 de las respuestas a las preguntas 106, 107, 108, 109 y 111 de la dimensión 4 (ver atrás):

Gráfica 57

i4 ÍNDICE COMPUESTO DE INSTALACIONES FÍSICAS
% de colegios en cada intervalo de reportes



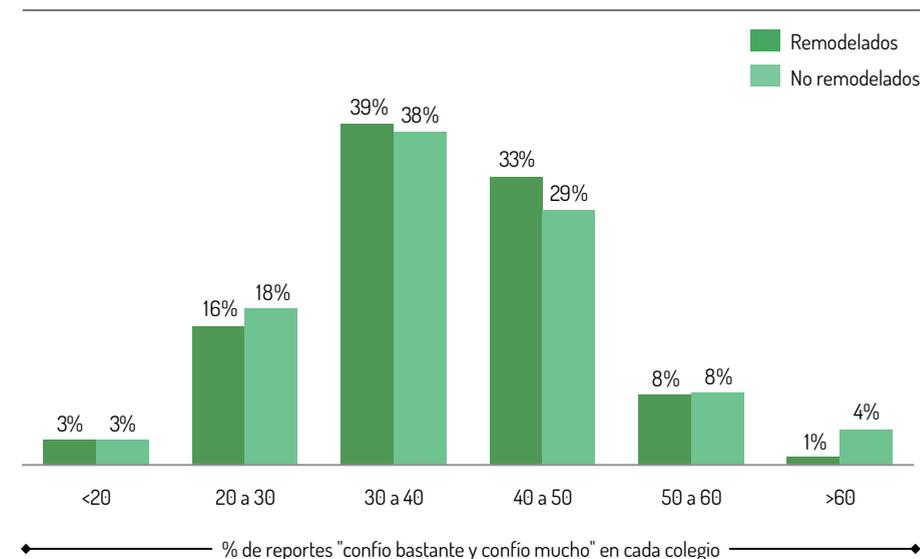
El porcentaje de colegios en los valores superiores de i4, como era de esperar, es mayor en los colegios remodelados frente a los no remodelados, aunque se podría esperar que fueran aún mayores.

Pero el impacto sobre la percepción general del colegio, por ejemplo, en cuanto a confianza, es muy leve, como se observa en la gráfica 58:

Gráfica 58

31, CONFÍO EN EL COLEGIO

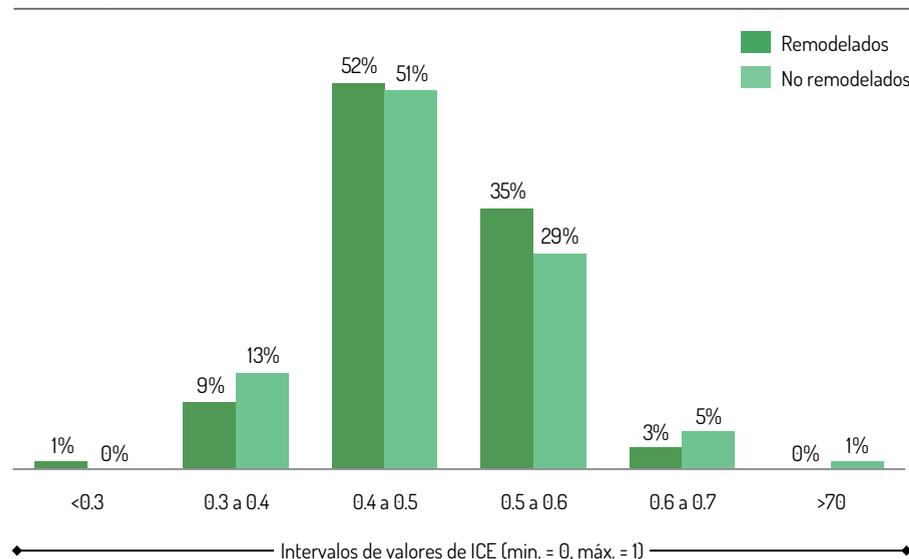
% de colegios en cada intervalo de reportes



El impacto general sobre el ICE tampoco se ve muy halagüeño en la gráfica 59:

Gráfica 59

ICE - COMPARATIVO REMODELADO vs. NO REMODELADO
% de colegios en cada intervalo de ICE



Una medida sintética del impacto de la remodelación sobre el clima escolar es la comparación de promedios del ICE entre remodelados y no remodelados:

Resultados promedio ICE- Escala 0 - 1	
Remodelados	No remodelados
0.48	0.48

De acuerdo con este índice, no hay impacto. Tampoco hay impacto en las Pruebas SABER 11°:

Resultados promedio Pruebas SABER 11° - Escala 0-6	
Remodelados	No remodelados
2.05	2.04

Vandalismo

La encuesta incluyó dos preguntas sobre vandalismo que son relevantes para analizar el impacto de la infraestructura sobre el clima escolar.

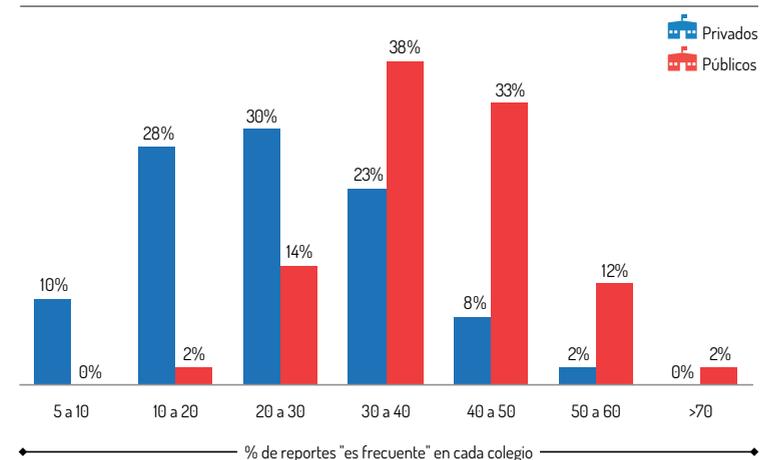
Pregunta 113

¿En tu colegio es usual que algunos(as) estudiantes dañen las instalaciones y las dotaciones?	
1	Es frecuente
2	Rara vez
3	Nunca

Las respuestas a estas preguntas no se incluyeron como parte de las dimensiones de clima escolar por dos razones: (1) para emplearla como prueba externa; (2) porque el vandalismo es complicado de entender. ¿Por qué los jóvenes vandalizan los bienes escolares? ¿Lo hacen más en los colegios públicos, donde «las cosas no son de nadie», o lo hacen menos, «porque lo público es sagrado»? La gráfica 60 compara la prevalencia de la opción «es frecuente» de la pregunta 113:

Gráfica 60

ES FRECUENTE QUE DAÑEN INSTALACIONES
% de colegios en cada intervalo de reporte



Las formas de las gráficas muestran que el fenómeno es importante, tanto en colegios públicos como en colegios privados, aunque es prevalente en colegios públicos. En el rango de «muy bajos reportes», de 0 a 20 % de reportes, sólo está el 2 % de los colegios públicos (10 distritales y 2 por concesión). En los rangos de altos reportes de vandalismo los porcentajes de colegios privados son bajos, mientras los porcentajes de colegios públicos son altos.

«¿Lo que nada nos cuesta volvámoslo fiesta?». No únicamente, según se ve en la gráfica. ¿Se vandaliza por rebeldía juvenil o simplemente por rebeldía, por reacción, por afirmación de personalidad en un proceso de auto-reconocimiento, en venganza por las injusticias, por resentimiento social, por simple travesura infantil o juvenil? Frente al vandalismo también hay una leyenda: una buena infraestructura promoverá el sentimiento de pertenencia¹³ necesario que se constituye en la base social para mitigar el vandalismo. Suena a una versión escolar de otra leyenda, la de la ventana rota¹⁴. Lamentablemente, los datos de la encuesta no corroboran estas leyendas, al detallar lo que respondieron los estudiantes de los colegios por concesión y los distritales de infraestructura altamente mejorada.

La gráfica 61 muestra la prevalencia de las respuestas «es frecuente que los estudiantes dañen las instalaciones», tomando como agregaciones los remodelados frente a los no remodelados:

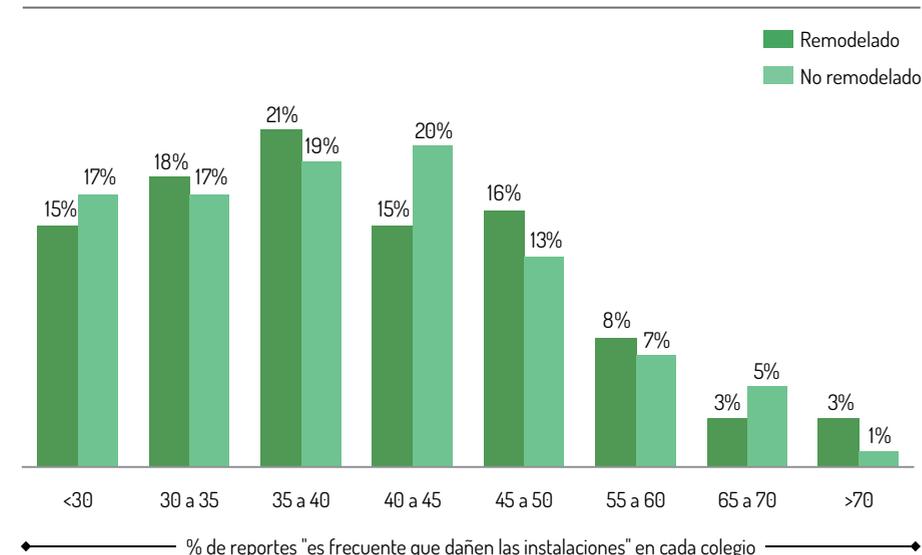
13 Se utiliza a propósito este término en lugar de «sentido».

14 Ver (Bromberg, 2007) para un análisis detallado de esta «leyenda urbana».

Gráfica 61

EN MI COLEGIO ES FRECUENTE QUE DAÑEN LAS INSTALACIONES

% en cada intervalo de reportes



Las diferencias son ambiguas. Con la respuesta «es frecuente que dañen» se hizo un indicador entre 0 y 100 para cada colegio, en el que 0 corresponde al colegio en el que es menor el reporte y 100 al colegio en el que es mayor el reporte. Y luego se promediaron los indicadores por aparte, para los 145 colegios remodelados y para el resto. El resultado:

Indicador de vandalismo entre 0 y 100	
Remodelados	No remodelados
40	39

La remodelación no produce lo que la leyenda cuenta. ¿A qué se debe? Para explorarlo –no será posible una respuesta que deje por fuera toda duda– se analizan las respuestas a la siguiente pregunta:

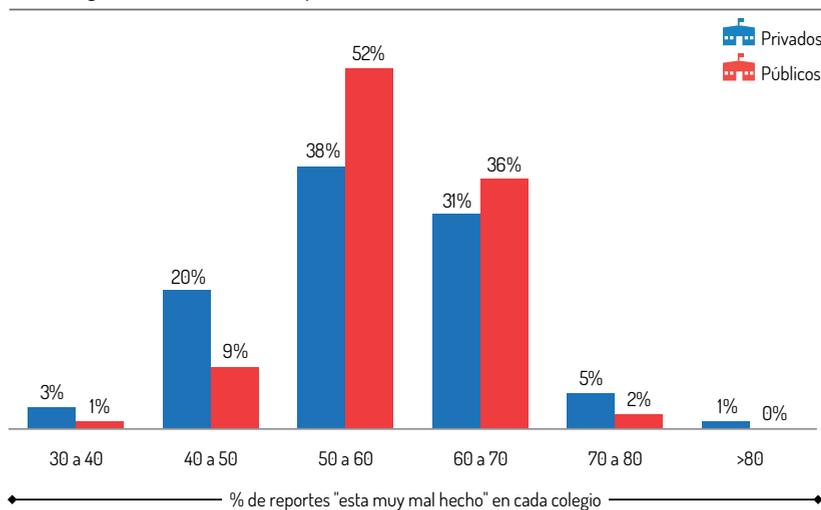
Pregunta 114

Escoge de las siguientes afirmaciones la que más se parece a lo que piensas: estos actos de vandalismo (Selecciona una opción)	
1	Son actos de rebeldía que se pueden entender
2	Está muy mal hecho que dañen las instalaciones o las dotaciones, y punto
3	No hay que ponerle mucho drama a esto, así somos los y las jóvenes

Esta pregunta, la penúltima del cuestionario, fue diseñada con opciones de respuesta cerrada. No se presentaron simplemente las opciones «sí se justifica», «no se justifica», porque tienen una apariencia excesiva de «bueno» frente a «malo». Se prefirió sugerir argumentos que generalmente se aducen para justificar. Mientras la pregunta 113 indaga por percepciones, esta lo hace por actitudes. La distribución de colegios en los diferentes intervalos de porcentajes de reportes «mal hecho y muy mal hecho» muestra que no hay una actitud suficientemente mayoritaria de rechazo, tanto en públicos como en privados, un poco más desfavorable en los públicos:

Gráfica 62

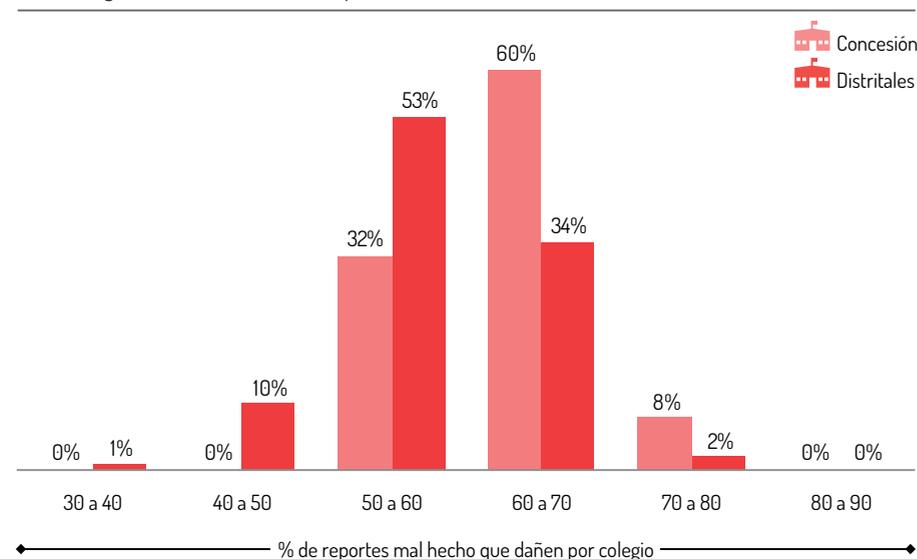
MAL HECHO QUE DAÑEN LAS INSTALACIONES
% de colegios en cada intervalo de reportes



Una suposición que subyace a la leyenda sobre el impacto de una buena infraestructura es que se modificarán las actitudes, o que una actitud latente se expresará en censura social, en este caso contra el vandalismo. ¿Cómo piensan los estudiantes de los colegios por concesión frente al resto de los colegios distritales? (gráfica 63).

Gráfica 63

ESTÁ MUY MAL HECHO QUE DAÑEN LAS INSTALACIONES
% de colegios en cada intervalo de reportes

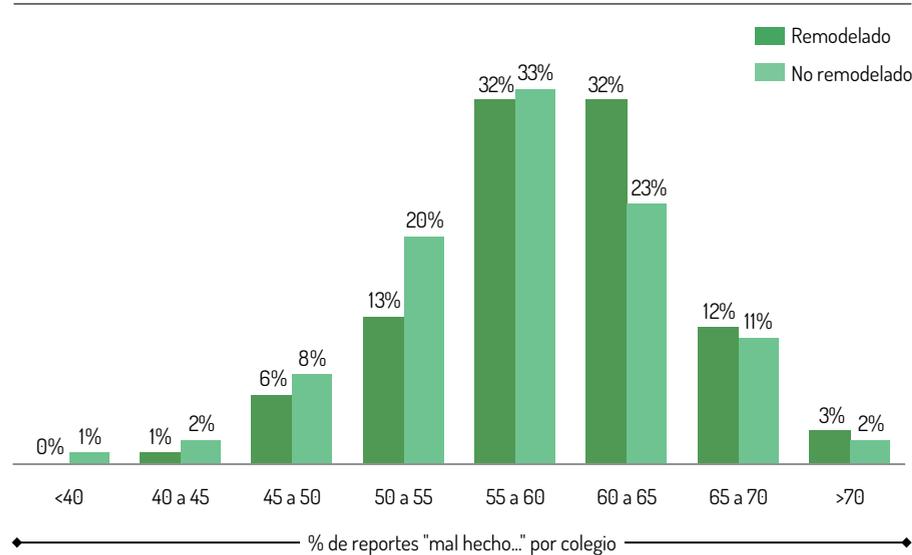


Es notable la diferencia a favor de los colegios por concesión. Se podría argumentar que la diferencia se debe a que hay un sesgo en la comparación, pues las instalaciones escolares de la mayoría de colegios distritales tiene calidad inferior a la de los colegios por concesión. Para examinar esta hipótesis, comparamos los colegios distritales sin remodelación con los colegios distritales con remodelación:

Gráfica 64

PREVALENCIA "MAL HECHO"

% de colegios en cada intervalo de reportes



Se esperaría que la diferencia fuera más importante. Para comparar mediante un número-resumen, llevamos a cero el porcentaje más bajo y a 100 el más alto y promediamos los resultados en cada una de las dos categorías:

Indicador de actitudes frente a vandalismo escolar 0 mala actitud y 100 buena actitud	
Remodelados	No remodelados
60	58

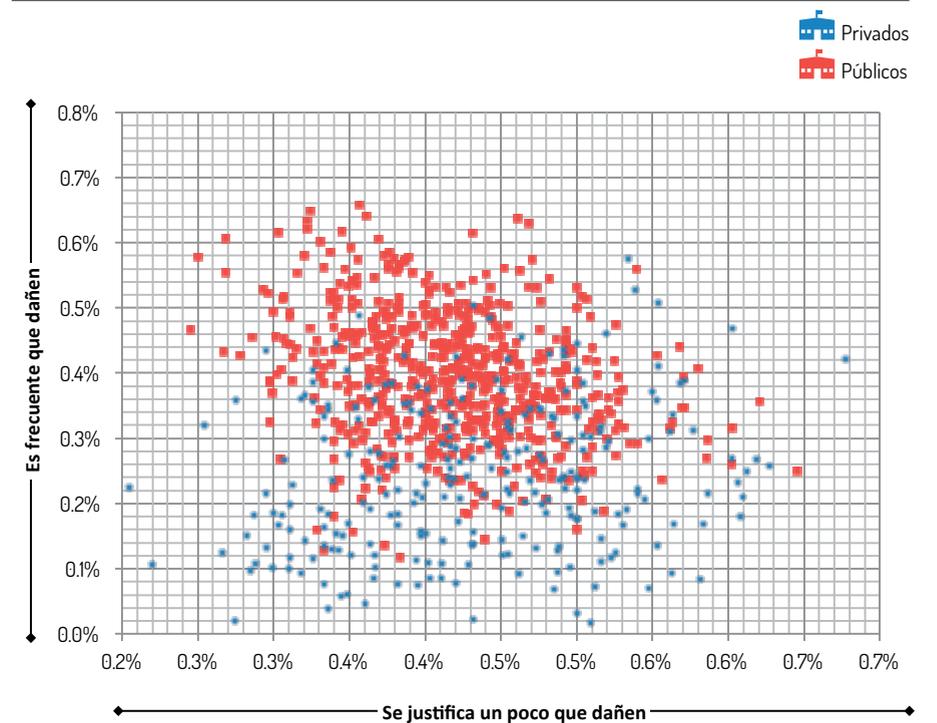
Una ventaja minúscula de esta actitud en los remodelados frente a los no remodelados.

Como lo saben quienes han enfrentado el reto de cambiar los comportamientos colectivos en una ciudad, entre las actitudes y la expresión de las mismas en forma de comportamientos hay una brecha notable. El diagrama de dispersión 6, en el que cada punto es un colegio-jornada, muestra la relación entre actitudes

frente al vandalismo y las frecuencias con las que se declara que se presenta el comportamiento (rojo corresponde a privados):

Diagrama de dispersión 6

ACTITUDES FRENTE AL VANDALISMO vs. FRECUENCIAS CON LAS QUE SE DECLARA QUE SE PRESENTA EL COMPORTAMIENTO



Ambos ejes están en escala porcentaje, expresado en forma de fracción de 1 (0,20 = 20%). En el horizontal está la suma de porcentajes en cada colegio de quienes respondieron 1 o 3, es decir, justificando el vandalismo. El eje vertical expresa los reportes de vandalismo en el colegio.

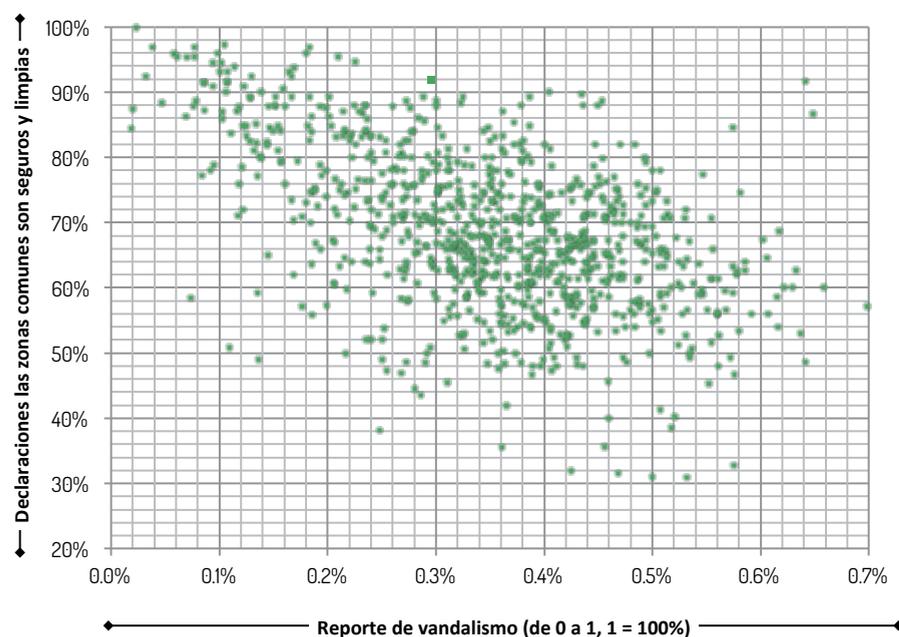
Aunque las actitudes ayudan, se necesita algo más, y esto puede ser el control de la autoridad. El diagrama de dispersión 7 contrasta las declaraciones de los estudiantes: «es frecuente que en mi colegio dañen» (reporte de vandalismo), con «estoy

de acuerdo» y «completamente de acuerdo», con la afirmación «los espacios comunes como corredores y patios son suficientes, seguros y han permanecido en buen estado durante todo el año», de la pregunta 109:

Diagrama de dispersión 7

SEGURIDAD Y MANTENIMIENTO DE LAS ZONAS COMUNES

Colegios



Al comparar colegios, la mayor capacidad de mantener la infraestructura en buen estado y dar la impresión de que los espacios comunes son seguros, está asociada a menores reportes de vandalismo. La dispersión es grande pero mucho menor que en el caso de la relación entre actitudes y comportamientos.

La conclusión es que una combinación entre las actitudes que se han forjado en los colegios por concesión y la mayor capacidad

de gestión que se mencionó al final de la sección anterior explican que haya menos vandalismo, medida por las respuestas a la pregunta 113, en los colegios por concesión. La infraestructura escolar misma produce poco.

Interacción agresiva y afines

En los capítulos cuarto y quinto se discuten a fondo las preguntas formuladas para medir el grado de agresividad y maltrato en las relaciones entre los estudiantes y la prevalencia de fenómenos delictivos o contravencionales en los colegios y sus alrededores. La segunda sección del capítulo segundo discute extensamente sobre estas nociones, al justificar la orientación y los detalles del formulario. En esta sección solamente se tomarán dos preguntas, la número 55 y la número 63.

Matoneo

Como se afirmó en el capítulo segundo y se refuerza en el capítulo cuarto, una encuesta mediante muestreo no se emplea para detectar las situaciones *individuales* críticas. Las encuestas que se llevan a cabo en los países en los que el matoneo se ha convertido en preocupación de los padres, especialmente en la educación pública, se aplican colegio a colegio *a todos* sus estudiantes. En cambio, la «Encuesta de Victimización y Clima Escolar 2013» es un instrumento de aplicación masiva que busca encontrar patrones de percepciones, actitudes y comportamientos a partir de una muestra de estudiantes entre los grados 6º a 11º. Puede encontrar algo como «un ambiente de agresividad escolar», y no debe pretender proyectar mediante la expansión un valor numérico para afirmar: «equis porcentaje o número de niños, niñas y jóvenes sufren eso que se llama –ya casi clínicamente– matoneo». Como una gran red de pesca que llega a 120 mil estudiantes, la encuesta detecta *algunos* casos individuales y de pronto puede llegar a caracterizarlos de manera genérica.

Patrones de comportamiento agresivo

En esta sección se va a medir la prevalencia de unos patrones de trato interpersonal entre niños, niñas y jóvenes que muestran una forma explosiva de relación en la que muchos de los protagonistas, más pasivos que activos, pueden ser víctimas y algunos de ellos resultar seriamente afectados¹⁵.

Para este ejercicio, que en últimas es responder la pregunta: «cuál es el nivel de agresividad que se ha convertido en la norma entre los niños y jóvenes en edad escolar en Bogotá», se seleccionó la pregunta 55:

Pregunta 55

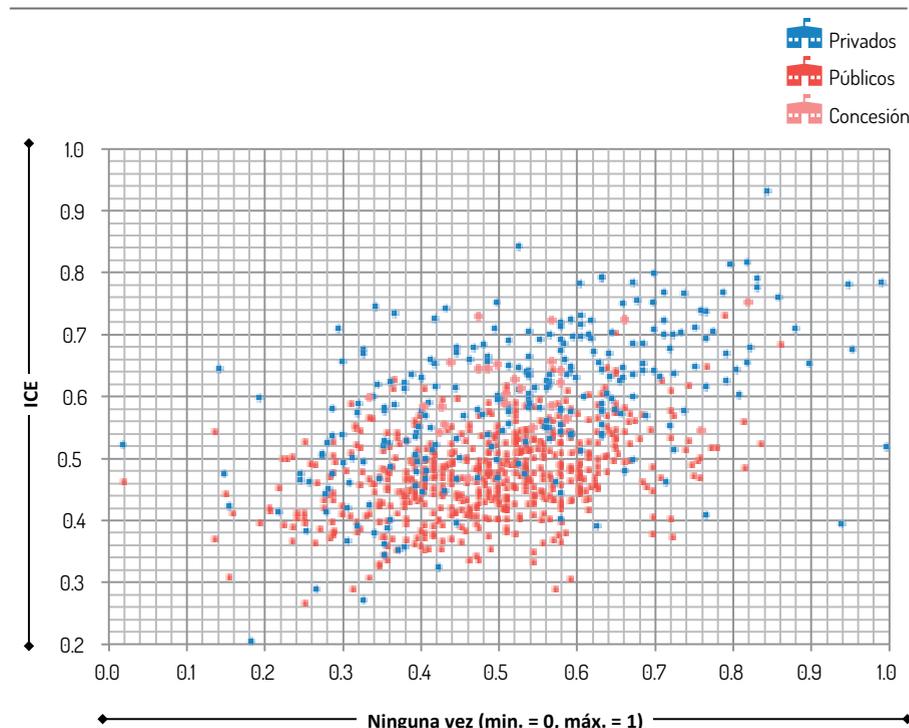
El mes pasado, ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te hizo daño INTENCIONALMENTE dándote golpes, cachetadas, empujones o pellizcos?	
1	5 o más veces
2	2 a 4 veces
3	1 vez
4	Ninguna vez

Tomando la prevalencia de la respuesta «ninguna vez», el diagrama de dispersión 8 de ICE vs prevalencia en cada colegio de la respuesta «ninguna vez» es el siguiente (rojo = privados; azul = públicos distritales; rosado = públicos por concesión):

15 El formulario de la encuesta de 2011 no pregunta si las personas que se sienten ofendidas y maltratadas respondieron a sus agresiones. Se reseña en el capítulo segundo que hay una acalorada discusión internacional sobre la relevancia de la frase que se quitó en el 2011 de la pregunta básica sobre matoneo «y tú no tienes cómo defenderte» como condición para medir el fenómeno. Las preguntas de insultos, amenazas y agresiones están midiendo patrones de relacionamiento en los que a veces alguien puede ser víctima provisional y a veces victimario.

Diagrama de dispersión 8

ICE vs. PREVALENCIA EN CADA COLEGIO DE LA RESPUESTA "NINGUNA VEZ"



Cada punto es uno de los 875 colegios de la muestra¹⁶. En el eje vertical está el ICE, un índice entre 0 y 1. En el eje horizontal se representan las respuestas «ninguna vez» agregadas por colegio, que van desde 39% (en doce colegios de la muestra el porcentaje de estudiantes que respondió «ninguna vez» es 39-40%) hasta 96%: en seis colegios de la muestra, todos privados y cuatro de ellos femeninos y religiosos, hubo reportes de más del 90% declarando «ninguna vez». Es una buena medida no de matoneo, sino de las relaciones que llevan entre sí los jóvenes

16 Como en el resto de las gráficas de dispersión, se han retirado algunos colegios en los que por razones de dificultades en el trabajo de campo el número de encuestados resultó ser demasiado bajo para representar el colegio.

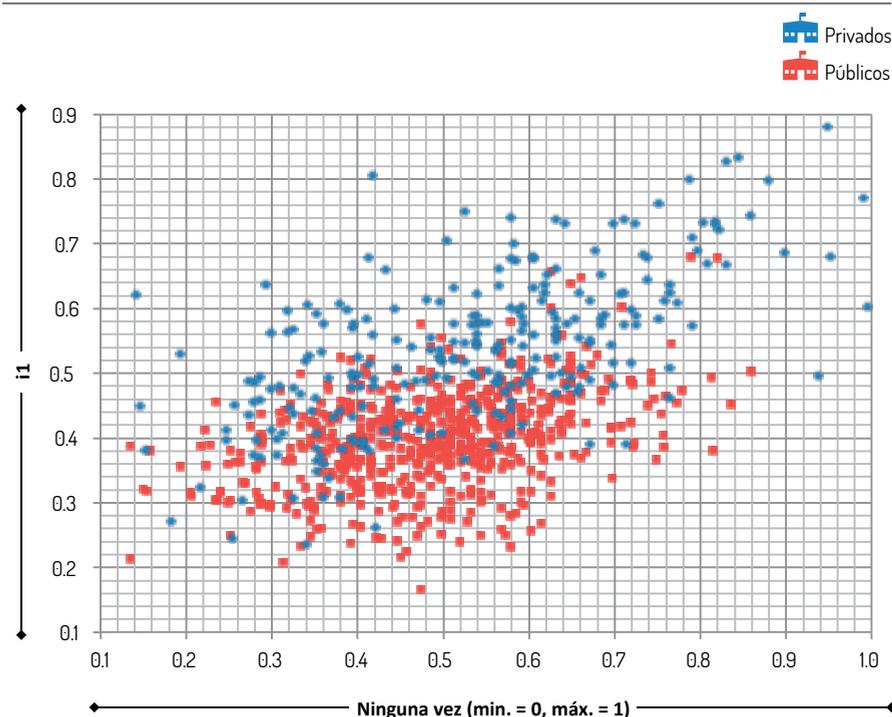
en nuestra sociedad. Para la gráfica, el valor de 39% se llevó a cero y el de 97% a 1.00 con el fin de obtener un valor entre 0 y 1.

La tendencia es la de esperar: se supone que el ICE debe ser mejor en aquellos colegios en los que los patrones de relaciones son menos agresivos. Hay asociación relativamente baja, aunque no nula. Al fin y al cabo, ¿qué tiene que ver el grado «basal» de relaciones interpersonales de los jóvenes, por ejemplo, con las percepciones sobre calidad de la construcción, la pertinencia de los cursos, las actividades extracurriculares organizadas por el colegio, dimensiones todas éstas del clima escolar?

Sí cabría esperar una asociación mayor entre este indicador de matoneo entre 0 y 1 y el de buen ambiente en la clase, la dimensión i_1 :

Diagrama de dispersión 9

i_1 vs. PREVALENCIA EN CADA COLEGIO DE LA RESPUESTA "NINGUNA VEZ"



La asociación es un poco mayor, pero la dispersión sigue alta. Por ejemplo, en los valores de $NinVez$ alrededor de 0.5, los valores de i_1 pueden ir desde algo más de 0.2 hasta algo más de 0.8, un recorrido bien amplio dentro del rango de valores asumidos por este indicador en toda la muestra.

El resultado puede interpretarse así: hay un nivel relativamente alto de brusquedad en el trato interpersonal de niños, niñas y jóvenes que un buen número de ellos considera normal. Si la interpretación es correcta, el «ambiente de compañerismo en clase» al que hace referencia la pregunta 18...

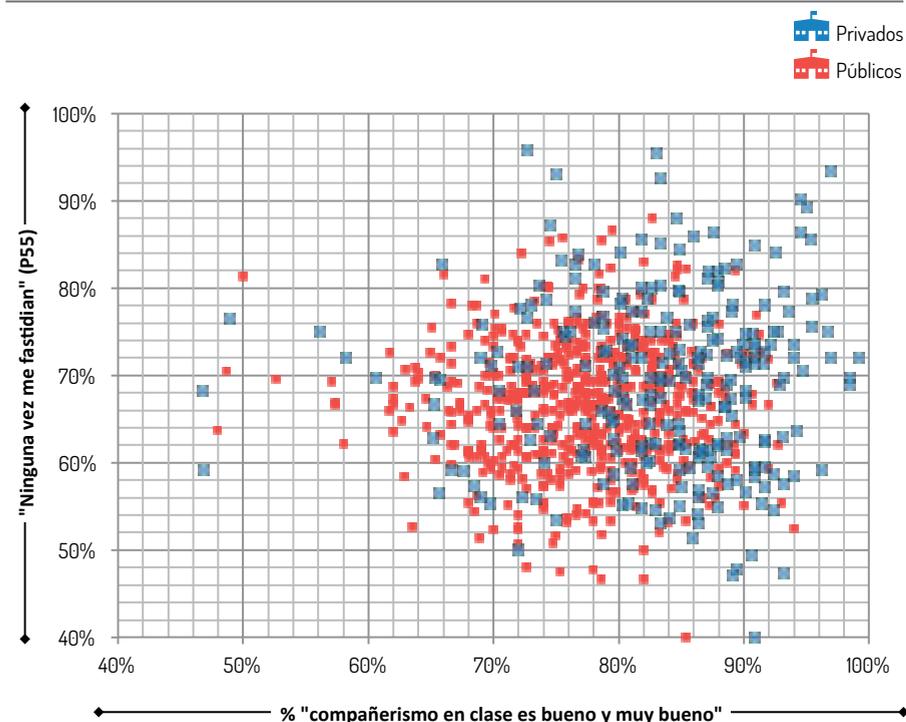
Pregunta 18

¿Cómo calificarías el ambiente de compañerismo en tu clase?	
1	Muy malo
2	Malo
3	Bueno
4	Muy bueno

... debería ser independiente de la prevalencia de «ninguna vez», pregunta 55. Lo que en efecto se observa en el diagrama de dispersión 10 por colegio:

Diagrama de dispersión 10

AMBIENTE DE COMPAÑERISMO EN CLASE



Es decir, cuando se comparan entre sí colegios, se observa que la prevalencia de las respuestas «el compañerismo en clase es bueno + muy bueno» es independiente de la prevalencia de «nunca me fastidian» en el sentido de la pregunta 55, o sea, independiente de la prevalencia de su conjunto complemento¹⁷.

La gráfica 65 de prevalencia de la declaración «ninguna vez» por tipo de colegio muestra que muy altas prevalencias de «ninguna vez» se dan solamente en algunos colegios privados, como ya se mencionó atrás. Ningún tipo de colegio de los tres que

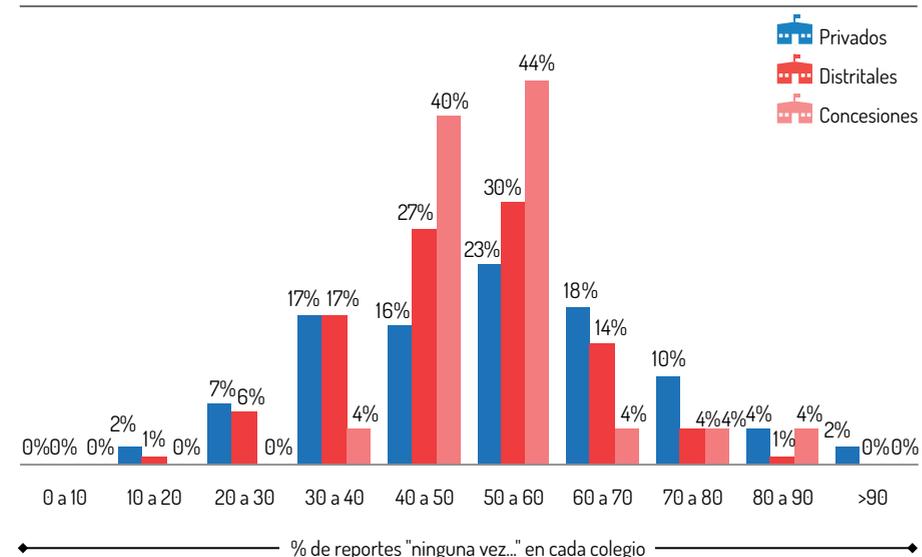
17 Debemos a Clemente Forero la observación de que es común que en los cursos se considere como buen ambiente de compañerismo el burlarse permanente de alguno de los compañeros de grupo.

aquí se comparan está exento de vivir este patrón de relaciones interpersonales:

Gráfica 65

NINGUNA VEZ ME HAN HECHO DAÑO INTENCIONALMENTE DÁNDOME GOLPES, CACHETADAS, EMPUJONES O PELLIZCOS

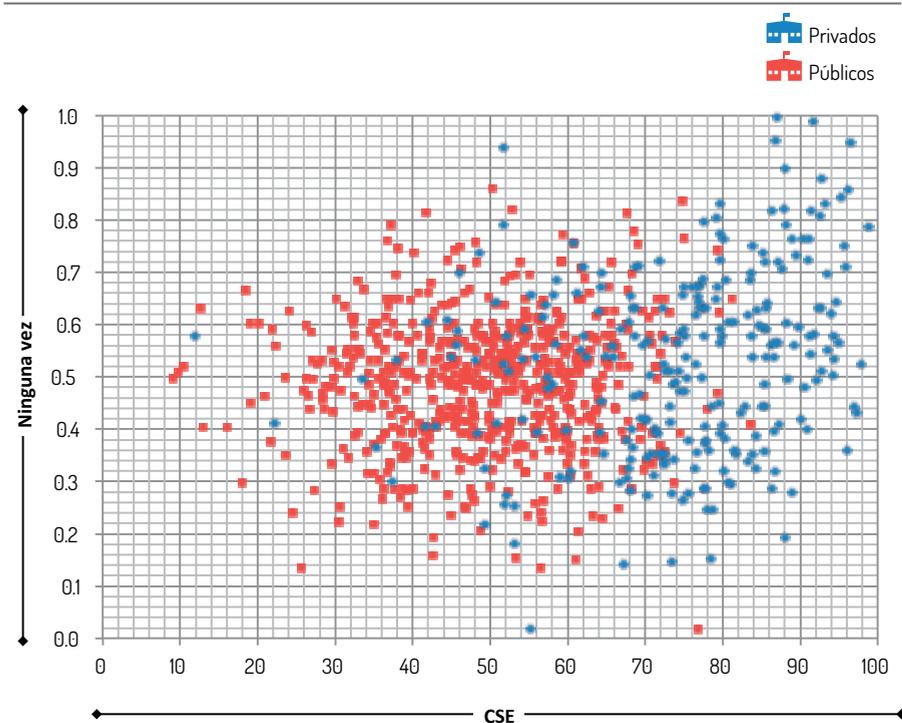
% de colegios en cada intervalo de reportes



Aunque la conclusión anterior ya predice cuál será el resultado, se presenta el diagrama de dispersión 11 entre «ninguna vez» y CSE:

Diagrama de dispersión 11

NINGUNA VEZ vs. CSE

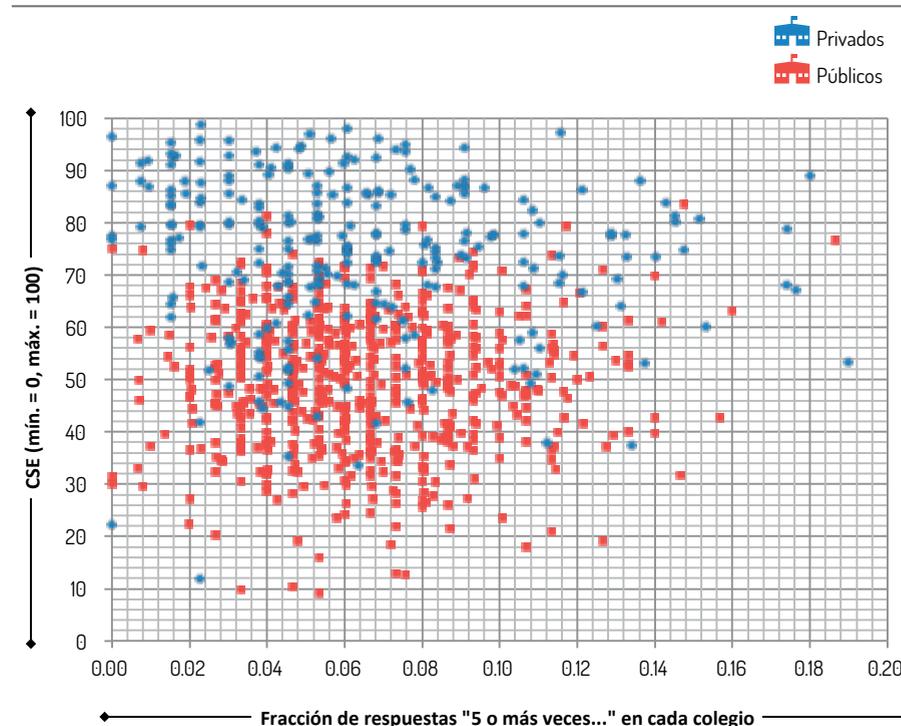


Ninguna asociación. El resultado parece echar por la borda alguna de las interpretaciones más aceptadas sobre la existencia de estos comportamientos. Todos los colegios, independientemente de la CSE prevaleciente, comparten este patrón de relación entre los jóvenes.

Midiendo agresión como «más de 5 veces durante el mes pasado un compañero de mi curso me hizo daño intencionalmente dándome golpes, cachetadas, empujones o pellizcos» se encuentra que no hay absolutamente ninguna relación con las CSE del colegio.

Diagrama de dispersión 12

5 O MÁS VECES vs. CSE



Absolutamente ninguna relación entre la prevalencia de este trato agresivo en el colegio y las CSE del colegio.

Atraco

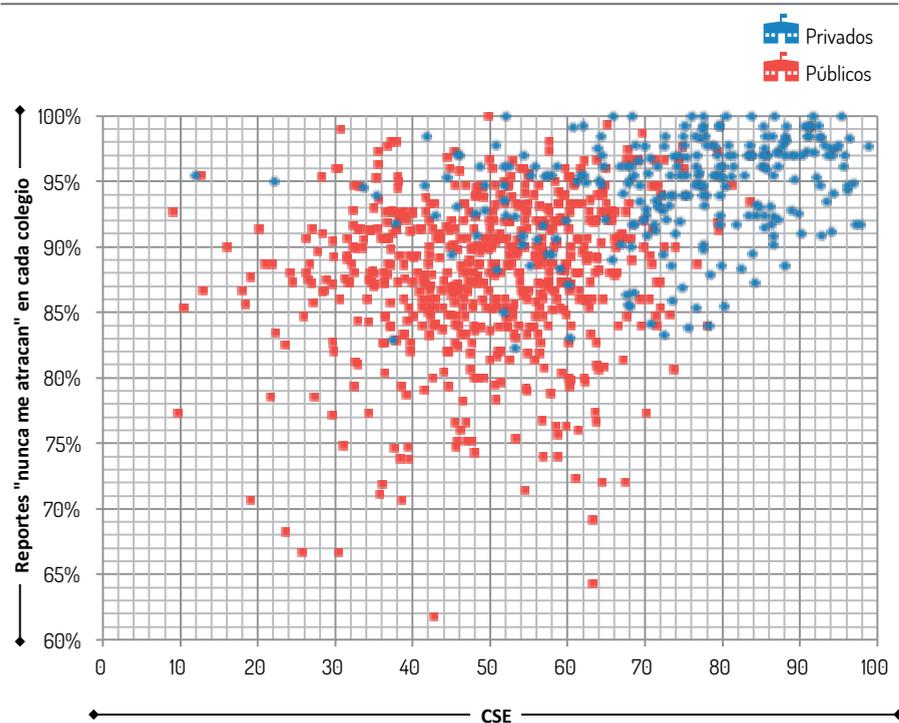
Pregunta 63

En este año, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces alguien te atracó (es decir, te amenazó o te agredió para robarte algo)?	
1	5 o más veces
2	2 a 4 veces
3	1 vez
4	Ninguna vez

La prevalencia del atraco es bastante menor que la de la agresión que recién se analizó. El porcentaje de reportes de atraco dentro del colegio tiene el mismo orden de las respuestas NR y no válidas, lo que sugiere mantener cierta prevención sobre el resultado, que está bordeando lo estadísticamente no significativo. Aquí se hará el análisis de la prevalencia a través de las respuestas «ninguna vez».

Diagrama de dispersión 13

PREVALENCIA ATRACO vs. CSE



Muy poca asociación. El diagrama permite ver por encima alguna diferencia entre colegios públicos y privados.

En los colegios privados, en efecto hay declaraciones de haber sido víctima de atracos dentro del colegio, pero en el 87% de los

colegios privados las respuestas «no me han atracado» superan el 90%. En seguida en menor prevalencia de este fenómeno vienen los colegios por concesión, cuya moda no alcanza a estar en «no denuncia superior al 95%», sino en el rango anterior. En todo caso, entre del 90% para arriba de «no me atracan» está el 80% de los colegios por concesión. Hay que tener en cuenta que es un número pequeño de colegios, de manera que malas condiciones o buenas condiciones en dos de ellos modifican de manera notable los resultados reportados en términos de porcentaje de colegios.

El diagrama de dispersión 13 de «CSE del colegio» vs «% nunca me atracan» muestra unos puntos no muy numerosos pero importantes por debajo de la línea horizontal del 80%. Se construye un grupo homogéneo con esa característica: «valores altos de prevalencia de declaraciones de haber sido atracado». En el grupo resultan 59 colegios. De éstos, todos son públicos, así: ninguno de concesión y 59 distritales.

Es importante comparar las características público distrital, público por concesión y privado por concesión, controlando por CSE. En el rango de CSE entre 40 y 60 hay suficientes colegios de los tres tipos (15 por concesión, 311 distritales y 41 privados para hacer una estadística descriptiva comparada:

	Concesión	Distrital	Privado
Media	82%	62%	73%
Varianza	0.007	0.011	0.018
Rango	33%	67%	64%
Mínimo	60%	25%	25%
Máximo	93%	92%	90%
Cuenta	15	311	41
Nivel de confianza(95.0%)	0.045	0.012	0.043

En este aspecto no cabe duda del éxito de los colegios por concesión, que tienen mejores resultados incluso que los colegios privados en este aspecto.

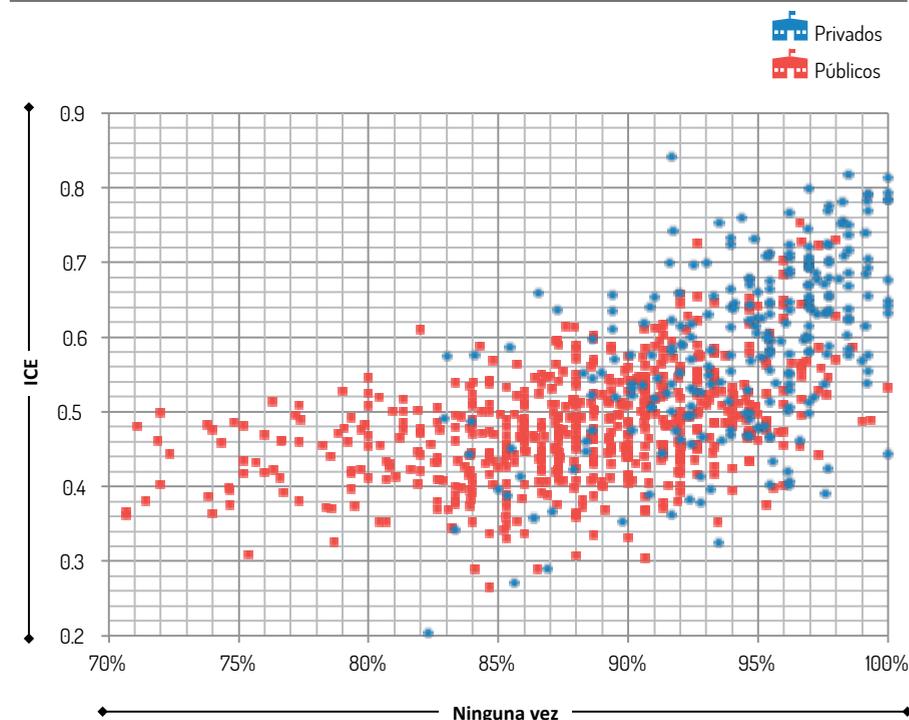
Los resultados mostrados no corroboran la idea de que en los colegios en los cuales prevalece la condición que estamos aquí analizando abundan los hijos de las familias más pobres de la ciudad, familias en las cuales los analistas comprensivos de buena voluntad ven un núcleo de potenciales *atracadores con justificación*. Más bien, muy posiblemente son colegios «tomados por algunos atracadores», en los cuales el gobierno escolar no ha encontrado cómo lograr un orden distinto. Otra cosa es la situación económico-familiar del delincuente individualmente considerado. Los delincuentes de cuello blanco, los que quiebran bancos a propósito o se roban los recursos públicos, no tienen a sus hijos estudiando en los colegios públicos, así como las familias de atracadores callejeros no tienen a sus hijos en los colegios bilingües o monolingües de calendario B.

Un solo atraco a un niño, niña o joven en el interior de un colegio es inaceptable. Sin embargo, para hacer un análisis de rangos altos, se fija hipotéticamente un punto «a partir del cual» la condición no sea excesivamente alarmante, aquellos colegios en los que las declaraciones «no he sido atracado nunca en este año en el interior del colegio» sean superiores al 95%. El grupo está integrado por 183 colegios de la muestra, de los cuales 6 son de concesión (el 25% de esa categoría), 40 son distritales (el 7% de su categoría) y el resto son privados. Este grupo cubre un espectro muy amplio de valores del índice de CSE. Corroborando en la parte alta del espectro de colegios sin atraco que las CSE *del colegio* no están tan estrechamente asociadas con las denuncias de atraco, como en ocasiones se declara.

Al hacer el análisis de asociación entre ICE y prevalencia del atraco, se obtiene el diagrama de dispersión 14:

Diagrama de dispersión 14

RELACIÓN DEL ICE CON LA PREVALENCIA DEL ATRACO



Hay una importante asociación entre la no prevalencia del atraco y el ICE. La razón de esta asociación no es evidente por sí misma, como se explicará a continuación.

Pregunta 99

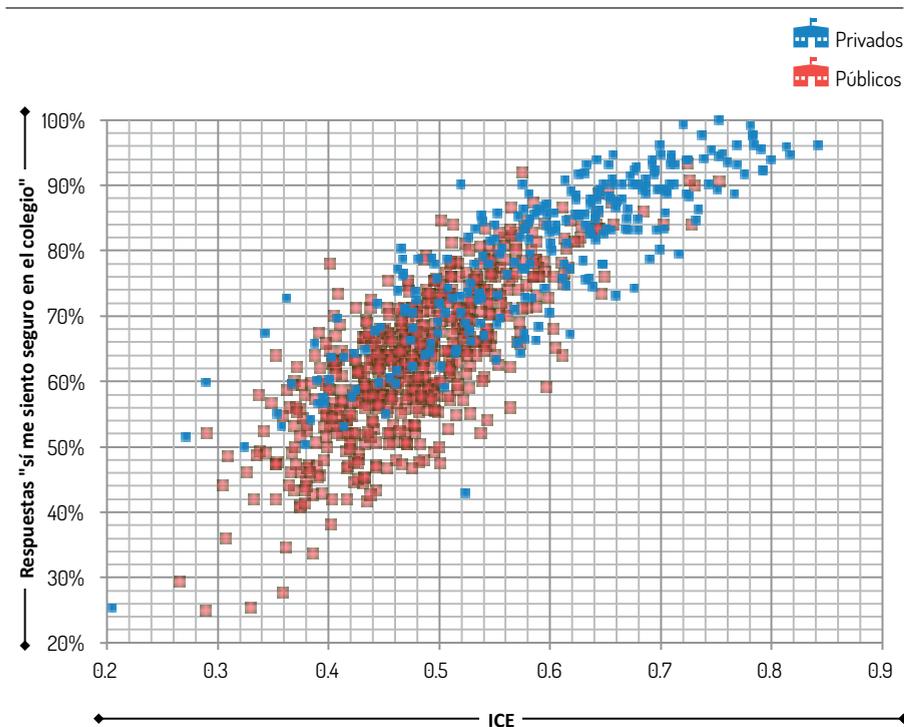
La encuesta incluyó una pregunta sobre la sensación de seguridad:

¿Te sientes seguro(a) en tu colegio?	
1	Sí
2	No

En el diseño del ICE a propósito *no se incluyó* la pregunta 99. Con excepción de «¿los baños son seguros?», que es una de las cinco preguntas que conducen al índice i_4 que mide calidad de la infraestructura escolar, dimensión que aporta, como las demás dimensiones, sólo 1/6 del índice total, ninguna otra pregunta que conduce al ICE hace referencia directa a la seguridad como la entienden forzosamente los bogotanos: «que no me atraquen, que no me roben». ¿Qué relación existe entre el ICE como se ha definido en este capítulo y la sensación de seguridad?, se ausculta a través del diagrama de dispersión 15 de las dos variables:

Diagrama de dispersión 15

DIAGRAMA DE DISPERSIÓN DE SENSACIÓN DE SEGURIDAD



La asociación es muy alta. El coeficiente de correlación lineal para colegios públicos es 0.77, a pesar de que el ICE no incluyó materialmente NINGUNA PREGUNTA sobre seguridad, y por consiguiente no cabe duda de que las variables son independientes.

Hay muchas advertencias y muchos ejemplos sobre cómo estas asociaciones no deben entenderse como expresión de una relación causa-efecto. ¿Mediante qué «mecanismos» (peligrosa metáfora, pero en el claroscuro de la relación causal, mejor una metáfora advertida que afirmaciones grandilocuentes) la sensación de seguridad puede permear otras condiciones de la vida escolar para originar esta estrecha asociación con el ICE? Si se hace un esfuerzo gigantesco, en todos los órdenes además del ejercicio de autoridad, para mejorar la seguridad en la escuela, ¿mejorará el clima escolar?

Referencias

- CENTER, N. S. (2008).** *www.schoolclimate.org*. Obtenido de <http://www.schoolclimate.org/climate/>
- DANE. (2010).** «Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5º a 11º grado de Bogotá». DIRPEN, Normalización de datos. Bogotá.
- GLADWELL, M. (2008).** *Outliers*. Londres: Penguin Books.
- JOHNSON, R. D. (2002).** *Applied Multivariate Statistical Analysis, 5 edition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MARDIA, K. V. (1979).** *Multivariate Analysis*. New York: Academic Press.
- MYERS, D. (1995).** *Psicología Social, 7a edición*. McGraw Hill.
- PISA-OECD. (2011).** ¿Se ha deteriorado la disciplina en los centros? *Pisa in Focus*, 1-4.
- TABLEMAN, B. (Diciembre de 2004).** «School Climate and Learning». *Best Practice Briefs*. (U. C. University, Ed.)
- UNESCO. (2008).** En LLECE, *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte SERCE*. (pág. 200). Santiago de Chile: Salesianos.

Capítulo 4

Maltrato entre pares en ámbitos escolares

Bernardo Pérez Salazar¹

Exposición a contextos violentos y comportamientos agresivos en escolares en Bogotá

Como lo mencionan los capítulos introductorios de este libro, desde hace ya más de una década Bogotá cuenta con análisis específicos sobre la relación entre el nivel de agresividad que predomina en diversos ámbitos sociales, y las actitudes, creencias y comportamientos de niños y niñas en edad escolar, obtenidos a partir de encuestas de convivencia y victimización en colegios públicos y privados de la ciudad. La primera de ellas, realizada en 2006 por medio de un instrumento auto diligenciado que se aplicó a una muestra de 87.302 estudiantes de 885 colegios oficiales y no oficiales de la ciudad de Bogotá y sus alrededores (Chaux *et ál.*, 2007)².

-
- 1 (Bogotá, 1958). Analista en asuntos de seguridad urbana y conflictividad social para diversas entidades privadas, públicas y organismos internacionales. Sus principales áreas de interés como investigador incluyen temas relacionados con gobernanza urbana, desarrollo urbano-regional y violencia colectiva. En los últimos años ha publicado numerosos artículos sobre convivencia escolar en Bogotá, seguridad urbana, mercados ilícitos y organizaciones criminales. Es comunicador social de la Universidad del Valle y tiene un título de maestría en Planificación del Desarrollo Regional, del Instituto de Estudios Sociales, de La Haya, Países Bajos.
 - 2 Los colegios fueron seleccionados a través de un muestreo aleatorio estratificado realizado por el DANE. Las instituciones educativas encuestadas están ubicadas en las veinte localidades de la ciudad y en algunos municipios de los alrededores en

El análisis de esa encuesta examinó la exposición de los encuestados a la violencia en cuatro contextos distintos, a saber: la familia, el barrio, sus pares y el ámbito escolar, así como la interacción de esta exposición con factores de riesgo, como la pertenencia a pandillas o el uso de drogas y armas, al igual que con factores protectores como las relaciones afectivas y la supervisión por parte de los padres. Así mismo se valoraron actitudes y percepciones de los estudiantes sobre el uso de la agresividad y el funcionamiento de las normas en el colegio, como también sus competencias, para el control de la ira, la empatía y la comunicación asertiva, entre otras.

Por medio del análisis de correlaciones y regresiones, el estudio estableció la relación entre el nivel de agresividad manifestado por los encuestados y la exposición a violencia en cada uno de los contextos analizados –familia, barrio, amigos, escuela–. Se encontró que a mayor nivel de violencia reportada en cada uno de estos contextos por cada encuestado, mayor probabilidad de reportes de comportamientos agresivos de su parte. Los resultados sugieren que la supervisión por parte de los padres obra como factor que previene la agresión, especialmente a través de su efecto sobre la empatía y la asertividad de los estudiantes. También se encontró que los barrios y las escuelas muy violentas pueden magnificar la predisposición de los estudiantes a

los que hay colegios cuyos estudiantes son de Bogotá en su mayoría (La Calera, Sopó, Cota, Chía, Funza, Mosquera, Soacha y Sibaté). En este tipo de muestreo se clasificó la población –colegios de cada localidad– en estratos –grados desde 5° hasta 11°– y se extrajo una muestra representativa de cada uno de ellos. Sus edades oscilaron entre los ocho y los veintitrés años, de ellos el 48,6% fueron hombres y el 51,4% mujeres. Adicionalmente se utilizaron dos instrumentos más, uno para los coordinadores académicos y otro para observadores, quienes aportaban información sobre las condiciones físicas, académicas, administrativas y disciplinares del colegio, entre otras. Todos estos instrumentos fueron de auto diligenciamiento, es decir fueron respondidos por el propio participante ya sea estudiante, coordinador académico u observador asignado –monitor o encuestador–.

reportar comportamientos agresivos, aun en el caso de quienes gozan de familias pacíficas (Chaux, 2007).

En la discusión de estos resultados, los investigadores señalan que antes de emprender intervenciones para modificar el contexto de violencia en los barrios y en los hogares –un asunto que está fuera del alcance del sistema educativo–, resulta más factible controlar los comportamientos agresivos en los estudiantes por medio de programas educativos centrados en el desarrollo de aquellos factores que demostraron mayor efecto protector frente a la agresividad, entre ellos: la empatía, la asertividad, la capacidad para manejar constructivamente la rabia y el cuestionamiento de actitudes favorables a la agresión. En la medida en que la escuela desarrolle en los estudiantes estos factores protectores, los ámbitos escolares pueden contribuir a mitigar los efectos de niveles altos de violencia en el barrio y en el hogar sobre el comportamiento agresivo en los estudiantes (*Ibidem*).

A pesar de lo valioso del estudio, resulta igualmente relevante destacar sus limitaciones. No es claro cómo se asignó el nivel de agresividad asociado con cada encuestado. Aparentemente esta clasificación se hizo a partir de las respuestas en las cuales se auto reportaron conductas como el porte de armas, la pertenencia a pandillas, así como la admisión de conductas victimizantes como el hostigamiento a otros estudiantes a través de ofensas golpes y amenazas, el hurto furtivo, el daño intencional de pertenencias de colegas, y actos de vandalismo contra la dotación e infraestructura de la escuela, entre otros. Los propios investigadores reconocen que por tratarse de temas muy delicados es posible que algunos no respondieran todas las preguntas de manera sincera, pero señalan que en su experiencia han encontrado que los estudiantes, especialmente aquellos que viven en contextos con altos niveles de agresión y violencia, no tienen problema en reportar sobre sus comportamientos agresivos.

Así mismo el análisis se quedó en las variables que refieren a cada estudiante, obviando los factores que se refieren a la naturaleza de la experiencia de socialización en cada establecimiento educativo, entre ellas las representaciones sociales de reconocimiento y prestigio que predominan y legitiman determinadas actitudes, percepciones y comportamientos. Como se verá, estos mecanismos juegan un papel clave en la reproducción y difusión de conductas que afectan la convivencia escolar y pueden contribuir a incrementar la prevalencia de antivalores, entre otros, aquellos que conciben la inteligencia como una propiedad individual que hace fuertes a unos con respecto a otros, y no como una cualidad a disposición del otro.

Comparaciones internacionales

Aparte de estos resultados y su correspondiente marco interpretativo, resulta útil considerar los aportes que provienen de estudios internacionales en relación con la convivencia y la agresión en ámbitos escolares.

En América Latina las riñas o peleas ocasionales, que se pueden identificar y sancionar con relativa facilidad, no generan mayor consternación en ámbitos escolares. Mayor preocupación causa el maltrato emocional repetido y sistemático dispensado por una persona o un grupo contra otra y que –de manera consciente o inconsciente– apunta a su destrucción psicológica. En la literatura anglosajona este fenómeno se denomina *bullying*, que literalmente se traduce «intimidación». Tal denominación no es usual en América Latina, más allá de los entornos académicos. Con mayor frecuencia esta clase de maltrato se refiere como acoso u hostigamiento entre pares.

En Argentina, una consulta realizada en 2009 a alumnos sobre su conocimiento acerca de situaciones constantes o frecuentes de humillación, hostigamiento o ridiculización de alumnos en

clase arrojó un 66 % de respuestas afirmativas (UNICEF-FLACSO, 2010). En Bolivia un estudio similar de alcance nacional realizado en 2009 arrojó que cinco de cada diez estudiantes son víctimas de acoso (Flores, 2009). Y en Brasil, una investigación sobre esta misma forma de maltrato escolar encontró que cerca de 70 % de los estudiantes encuestados afirmó haber visto al menos una vez a un compañero siendo intimidado en la escuela en 2009; casi 9 % dijo haber visto a compañeros siendo hostigados varias veces por semana, y 10 % declaró ver este tipo de escenas todos los días. Es decir, aproximadamente el 20 % de los estudiantes ha sido testigo de la violencia en sus escuelas con una frecuencia muy alta. Además el estudio estableció que con frecuencia las víctimas de acoso escolar son descritas como personas que poseen alguna diferencia en relación con el conjunto de estudiantes, como algún rasgo físico notable o alguna discapacidad, el uso de ropa considerada diferente, al igual que la posesión de objetos o el consumo de bienes como indicativo de un estatus socioeconómico superior.

En sintonía con estos resultados, otros estudios sugieren que la discriminación se encuentra en el trasfondo del acoso escolar entre pares, expresando homofobia y xenofobia en distintas variantes. En México, la «Encuesta Nacional: Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior», realizada por la Secretaría de Educación Pública indagó en una muestra representativa nacional de estudiantes de educación media, en edades entre los quince y diecinueve años, acerca de los motivos principales de discriminación en ámbitos escolares (SEP, 2008).

Entre los resultados se destacan los siguientes:

- El 54 % de los alumnos no quiere tener como compañero a un enfermo de sida.
- El 53 % no quiere varones «afeminados» en su salón.
- El 51 % prefiere no tener un compañero con discapacidad.
- El 48 % no quiere indígenas en su salón.

El estudio también indagó acerca de las consecuencias de la discriminación, y encontró entre otros efectos graves, los siguientes:

- El 43% de las mujeres siente que tras ser discriminada no vale la pena vivir; 29% de hombres siente lo mismo.
- El 45% de las alumnas cree que su vida ha sido un fracaso tras sufrir discriminación; 36% de los hombres piensa lo mismo.
- Tras la segregación, el 30% de las mujeres dice que ha pensado que vale más morir; 19% de los hombres siente lo mismo.

En el ámbito europeo, el estudio de «Diversidad e Inclusión en los Centros Escolares», realizado por el British Council en Alemania, Bélgica, España, Holanda, Italia, Portugal y el Reino Unido indagó en 2010 a una muestra de 3.500 adolescentes, en edades entre trece y dieciséis años, acerca de su percepción de la diversidad en ámbitos escolares en cincuenta colegios de mayor multiculturalidad en Europa, es decir, aquellos cuya media de estudiantes inmigrantes es del 30% (Eljach, 2011, 49). Los resultados revelan que cerca del 50% de los estudiantes de estos colegios discrimina a sus compañeros de clase por su orientación sexual. Los jóvenes que tienen diferencias en la apariencia física o que sufren de alguna discapacidad también sufren burlas por parte de los otros estudiantes. Los porcentajes que manifestaron discriminar a sus pares, arrojados por la encuesta son los siguientes:

- El 39% por diferencias en el aspecto físico.
- El 34% por discapacidades.
- El 30% por ropa.
- El 30% por color de la piel.

En el caso de Estados Unidos de América (EUA), se indagó sobre situaciones de *bullying* dentro de establecimientos escolares³ incluyendo conductas tales como burlas, apodosos o insultos ofensivos, rumores lesivos alusivos a la persona, amenazas agresivas, empujones, tropezones o escupitajos, eventos en los cuales la víctima haya sido forzada a hacer algo en contra de su voluntad, exclusión intencional de actividades grupales, y daño intencional de pertenencias. Con base en esta definición agregada de *bullying*, en el año escolar 2009-2010 el National Center for Education Statistics (NCES), encontró que 23% reportó haber observado alguna de estas conductas entre estudiantes diaria o semanalmente en colegios públicos (Robers *et ál.*, 2014).

En ese mismo país en 2011 cerca del 28% de escolares entre doce y dieciocho años en colegios públicos de EUA informaron sobre situaciones en las cuales fueron afectado(a)s por *bullying* dentro del colegio durante el año escolar anterior, en contraste con la situación de colegios privados donde la prevalencia de reportes de esta forma de maltrato fue del orden de 21% (Robers *et ál.*, 2014). En relación con las formas más graves de victimización en EUA, la misma fuente encontró entre estudiantes en 2011 una prevalencia del orden de 7% de reportes de haber recibido dentro de instalaciones educativas amenazas o heridas con un arma, incluyendo armas de fuego, armas blancas u objetos contundentes. Esta prevalencia no ha variado sustancialmente desde 1993, año en el cual por primera vez se compilaron datos en relación con esta forma de victimización, cuando la prevalencia reportada también fue del orden del 7% de los estudiantes (Robers *et ál.*, 2014).

Finalmente, la fuente referida señala que en el año escolar 2011-2012 en EUA, cerca del 88% de los colegios públicos reportaron

3 Para efectos del estudio realizado en EUA, se considera que los eventos ocurren «dentro del colegio» si se registran tanto dentro de las instalaciones educativas, en las rutas escolares y en el camino al colegio.

controlar el acceso a sus instalaciones educativas, asegurando o vigilando las entradas durante la jornada escolar. Entre las demás medidas de seguridad reportadas con mayor frecuencia por los colegios públicos, se destaca el uso de cámaras de seguridad para monitorear sus instalaciones (64%), y la aplicación estricta del código de vestido para estudiantes (49%). Adicionalmente, el 24% de los colegios públicos informaron que utilizaban rondas de perros entrenados para olfatear drogas de manera aleatoria dentro del colegio, y 19% informó que requiere el uso obligatorio de uniformes (Robers *et ál.*, 2014).

2013: El maltrato entre pares en ámbitos escolares en Bogotá

En ámbitos educativos, la convivencia se soporta sobre la base de vivencias grupales en las que cada una prueba y afianza esquemas de acción y relacionamiento social con el propósito de alcanzar sus objetivos o expectativas. En el contexto de la encuesta realizada en Bogotá en 2013, el término «maltrato» abarca las conductas que causan daños emocionales y físicos a las personas, en el flujo continuo de conflictos entre estudiantes. La convivencia en ámbitos escolares será mejor en la medida en que los y las estudiantes aprendan a manejar sus conflictos sin recurrir a conductas agresivas o violentas, como resultado tanto del desarrollo de capacidades y destrezas personales como de reflexiones pedagógicas sobre sus expectativas grupales y sistemas formales e informales de regulación de la conducta en ámbitos escolares.

En contextos de aprendizaje social, donde las personas aprenden a partir la interacción, aquellas personas que asumen el papel de «modelos de conducta» juegan un papel central; quienes cumplen esta función suelen tener incidencia en el control de la conducta dentro de su grupo de referencia mayor que las reglas o sanciones formales (Bandura & Kupers). Esta pauta se

ha confirmado a través de situaciones experimentales de aprendizaje social en las que el modelo realiza un esquema de acción que llama la atención de sus compañeros –quienes por consiguiente observan y retienen el esquema de acción de principio a fin hasta verificar la recompensa o gratificación que obtiene como resultado del mismo–; por medio de este mecanismo se observa cómo se vehiculan aprendizajes sociales que pueden o no estar alineados con los sistemas de reglas y sanciones formalmente vigentes⁴.

La agresión entre escolares en Bogotá: el insulto que hace daño

En el entorno escolar, la agresión es un esquema de acción frecuentemente practicado en la relación entre individuos y grupos. La agresión es un instinto humano que compartimos con

4 La teoría del aprendizaje social mediante modelos se desarrolló a partir de la década de los sesenta mediante experimentos conducidos por Bandura & Kupers (1964). Uno de esos experimentos consistió en situaciones con niños de siete a nueve años acompañados por modelos adultos o compañeros de la misma edad, del mismo o de distinto sexo aprendiendo a jugar bolos, bajo el pretexto de establecer baremos para una actividad psicomotriz. Algunos modelos imponen estándares altos de ejecución: se gratifican con una chocolatina y se alaban en voz alta si logran 20 puntos y si superan ampliamente esta puntuación se gratifican verbalmente y cogen dos chocolatinas que se encuentran a su libre disposición. En cambio, si su puntuación en alguno de los intentos es inferior, no se gratifica y se recrimina en voz alta: «no lo merezco». Otros modelos adoptan estándares menos exigentes, 10 puntos. Adicionalmente hay un grupo de control que carece de modelo y juegan sin tener un estándar predefinido. Una vez concluye el modelo, el turno es para los observadores. El experimentador manipula las puntuaciones de manera que todos obtienen las mismas, entre 5 y 30 puntos. Los niveles de puntuación por los que los observadores se gratifican y la cantidad de chocolatinas de las que se apropian son las variables dependientes. Los que observaron el modelo con estándares de ejecución exigentes se gratificaban sólo cuando obtenían una puntuación alta; en contraste, quienes observaron el modelo con estándares de ejecución menos exigentes, también fueron menos exigentes a la hora de gratificarse. Una de las reflexiones finales de este estudio tienen interés para la convivencia escolar: los estándares de conducta adquiridos mediante modelado son los que ponen freno a la propia conducta, y no la sanción. (Bandura & Kupers, 1964)

la mayoría de las especies de animales sociales⁵. E. O. Wilson (1980) asocia la respuesta agresiva entre animales sociales con una colección de contingencias ambientales externas para las que cada individuo debe prepararse a responder, incluyendo encuentros con extraños a su grupo social de referencia; la competencia por recursos con otros miembros de su grupo; y cambios diarios o estacionales en el entorno físico o hábitat.

Adicionalmente, Wilson también refiere un conjunto de estímulos constituido por ajustes internos que ocurren durante el aprendizaje y el cambio endocrino, a través de los cuales los individuos adquieren destrezas para afinar la «escala agresiva» de sus respuestas al ambiente externo en distintas circunstancias. El efecto del cambio endocrino es visible en las respuestas a la «Encuesta de clima escolar y victimización para estudiantes de 6° a 11° grado» realizada en Bogotá en 2013, particularmente, en el caso de la pregunta que indaga sobre el insulto con intención de causar daño, cuya formulación aparece a continuación:

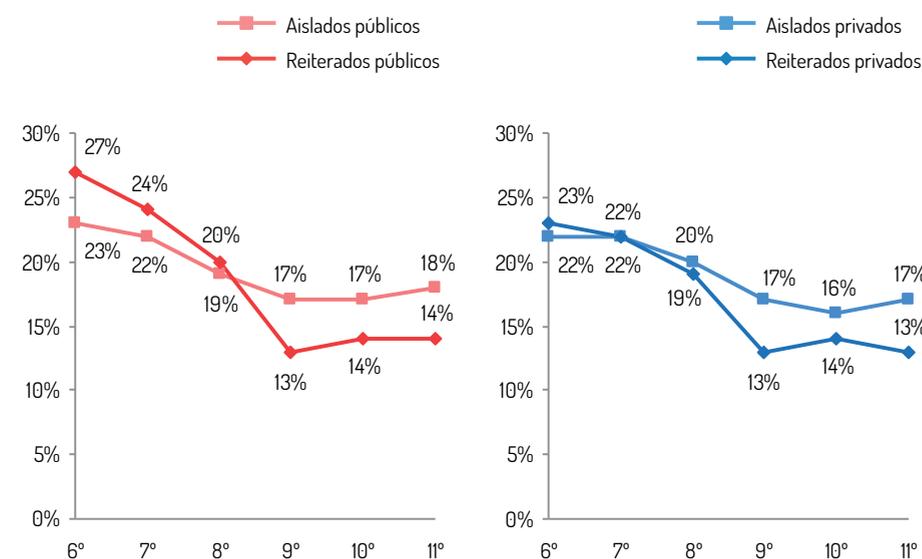
5 Wilson (1980) relaciona distintos tipos de agresividad observados comúnmente en grupos de animales sociales, entre ellas la *agresión territorial*, cuya finalidad es alejar a los depredadores y a miembros ajenos al grupo; la *agresión de dominación*, ejercida por los dominantes contra compañeros miembros del grupo, cuyo objetivo principal es excluirlos de objetos deseados; la *agresión sexual*, que se expresa en amenazas y ataques de los machos a las hembras con el propósito de aparearse o forzarlas a una alianza sexual más prolongada; la *agresión disciplinaria de los padres*, observada en muchas clases de mamíferos donde los progenitores exhiben agresiones reguladas hacia su descendencia en el proceso general de su socialización (controlar luchas, terminar lactancias inconvenientes, etcétera); la *agresión moralizadora*, que se observa con la evolución de formas avanzadas de altruismo recíproco y cuya emergencia suele coincidir con la implantación de sistemas de sanciones morales que refuerzan la reciprocidad; y la *agresión antidepredadora*, que consiste en maniobras puramente defensivas que eventualmente pueden escalar en un ataque total sobre el depredador.

Pregunta 53

La semana pasada (lunes a viernes), ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te insultó haciéndote sentir mal?	
1	5 o más veces
2	2 a 4 veces
3	1 vez
4	Ninguna vez

La distribución por tipo de colegio y por grado de aquellas respuestas que refieren tanto un insulto aislado como insultos reiterados –de dos a cuatro veces; y cinco o más insultos durante la semana anterior–, se observan en la gráfica 1. El efecto exacerbado del cambio endocrino durante los primeros grados de la educación secundaria, tanto en colegios públicos como privados, se refleja visiblemente en las respuestas de quienes manifestaron haber recibido insultos reiterados durante la semana anterior.

Gráfica 1
REPORTES AISLADOS Y REITERADOS DE INSULTOS QUE HICIERON SENTIR MAL EN EL COLEGIO DURANTE LA SEMANA ANTERIOR
 % de reportes por grado en colegios



Base: Colegios públicos: 33.143 respuestas afirmativas en una muestra de 86.548 encuestados. Colegios privados: 11.371 respuestas afirmativas en una muestra de 31.242 encuestados.

Con el avance de los grados los reportes de insultos reiterados tienden a reducirse incluso más rápidamente que los de eventos aislados. A partir del noveno grado (donde la edad promedio es catorce años), tanto en colegios públicos como privados, los reportes de insultos reiterados registran una prevalencia inferior a la de los de insultos aislados. El descenso más marcado se observa en los colegios públicos, donde el nivel prevalencia de reportes de insultos reiterados observado en 6º grado (27%), se reduce a casi la mitad en el grado 11º (14%).

Adicional a los cambios endocrinos, la visible reducción en los reportes de insultos agresivos reiterados a medida que avanzan los grados también puede estar relacionada con la superación del denominado sesgo de hostilidad (Dodge *et al.*, 1997), una condición cognitiva y emocional que tiene origen en experiencias reiteradas de agresión en contextos altamente violentos que afectan negativamente la confianza en los demás. Así, niños maltratados de manera persistente tienden a instalar representaciones sobre los demás en las cuales el otro siempre pretende hacerle daño; por consiguiente ante situaciones ambiguas en la que no es clara la intención ajena, aquellos niños y niñas en edad escolar que han interiorizado un sesgo de hostilidad tienden a interpretar en los otros una intención de hacer daño y por lo tanto recurren de manera primaria a respuestas agresivas, como insultos, amenazas y los golpes, entre otros (Chaux, 2012). No obstante, un clima escolar positivo contribuye a moderar el sesgo de hostilidad, propiciando el desarrollo de destrezas sociales, entre ellas, el manejo adecuado de la ansiedad o ira, la mayor habilidad para distinguir conductas socialmente apropiadas en un contexto determinado, y el ajuste de creencias relacionadas con el uso de la agresión. (Loeber & Farrington, 1998).

Aún así, ni el cambio endocrino ni el sesgo de hostilidad determinan la prevalencia del insulto agresivo en los ámbitos educativos en Bogotá. Como lo muestra la gráfica 2, tanto en colegios públicos como privados, entre 62% y 64% de quienes respondieron la encuesta manifestó que en la semana anterior ninguna

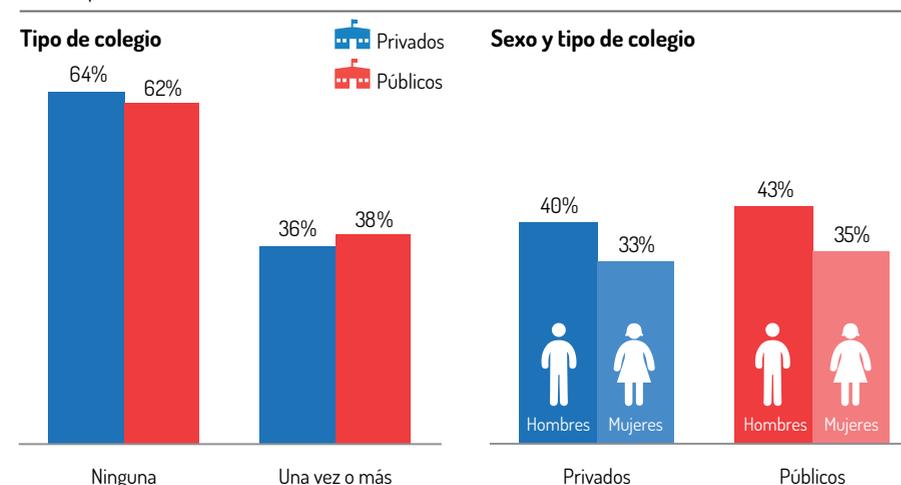
vez se sintió mal por insultos recibidos en el colegio. Esta prevalencia no ha variado sustancialmente en relación a la reportada en la respuesta a la misma pregunta en 2006 (ninguna vez en la semana anterior, 61%), ni en 2011 (59%).

Por consiguiente, la mayor parte del trato interpersonal soez que se observa a diario en medio del relajo y la chanza dentro de los establecimientos educativos comúnmente se acepta como «normal» en el ámbito escolar. Las repuestas agregadas por tipo de colegio y sexo a esta pregunta también indican que esta forma de agresividad registra una prevalencia muy similar, si bien entre los niños se reporta con mayor frecuencia (43 y 40% en colegios públicos y privados) que en el caso de las niñas (35 y 33%, respectivamente).

Gráfica 2

PREVALENCIA DE INSULTOS QUE HICIERON DAÑO RECIBIDOS EN EL COLEGIO EN LA SEMANA ANTERIOR

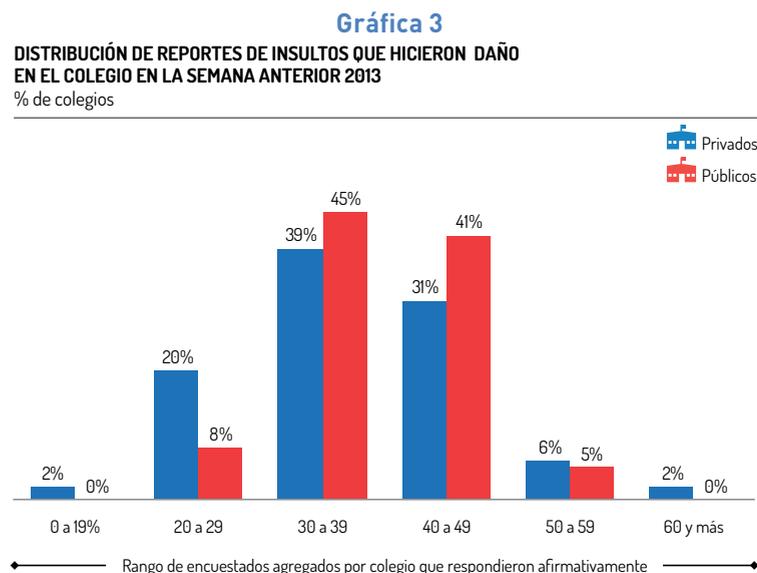
% de reportes



Base: Colegios públicos: 33.143 respuestas afirmativas en una muestra de 86.548 encuestados. Colegios privados: 11.371 respuestas afirmativas en una muestra de 31.242 encuestados.

De otra parte, los reportes de insultos no están distribuidos de manera homogénea en todos los colegios. En cerca de 85% de los colegios públicos y 70% de los privados, entre el 30% y el

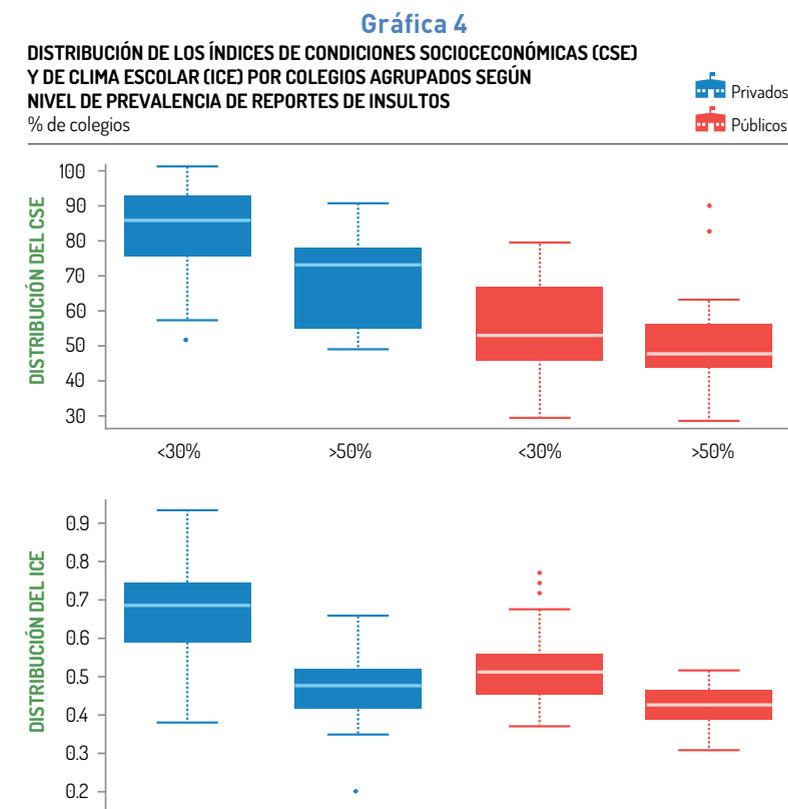
50 % de los encuestados reporta insultos que les hicieron sentir mal en la semana anterior, tal como se observa en la gráfica 3. Para analizar lo que ocurre en los extremos de esta distribución de reportes de insultos, conviene observar con atención la situación en colegios donde el nivel de prevalencia es inferior al 30 %, al igual que en aquellos donde éste es superior al 50 %.



Entre los de menor prevalencia de reportes de insultos se encuentran 119 colegios; predominan los colegios femeninos (de un total de 12.891 encuestados, 8.258 son niñas y 4.633 son niños), al igual que los colegios religiosos. Del total, 62 (52 %) son públicos y 57 (48 %) son privados; entre los públicos, 25 son de jornada de la mañana, 34 de la tarde y tres son de jornada completa; entre los colegios privados todos son de jornada completa.

En la gráfica 4, se observa una visible diferencia en la mediana Índice de Condiciones Socioeconómicas (CSE) para el conjunto de los colegios con bajo nivel de prevalencia de insultos: mientras en los colegios privados la mediana es cercana a 90, en los públicos es apenas superior a 50; los colegios privados ubicados

en el cuartil inferior de acuerdo con su CSE (por encima de 75), tienen condiciones socioeconómicas visiblemente superiores a las registradas para los colegios públicos ubicados en el tercer cuartil del CSE por debajo de 70). Dada esta variación tan grande en el CSE en el conjunto de colegios con niveles bajos de prevalencia de insultos, aparentemente no hay una relación estrecha entre las condiciones socioeconómicas que predominan en un colegio y la prevalencia de los reportes de esta forma de agresión. Presumiblemente hay otros elementos propios de la vivencia escolar que determinan la generalización de los reportes insultos agresivos.



Base: < 30 %: Colegios donde en el agregado de las respuestas, menos del 30 % de los encuestados reportó haber recibido uno o más insultos que le causaron daño durante la semana anterior.
> 50 %: Colegios donde en el agregado de respuestas, más del 50 % de los encuestados reportó haber recibido uno o más insultos que le causaron daño durante la semana anterior

En cuanto a la distribución de las puntuaciones del Índice de Clima Escolar (ICE) en los colegios con prevalencia de reportes de insultos menor al 30 %, nuevamente se observa una visible diferencia entre las medianas de ambos tipos de colegios: en los privados esta es cercana a 0,70, mientras en los públicos ésta apenas supera valores del orden de 0,50. Una vez más, los colegios privados ubicados en el cuartil inferior de acuerdo con su puntaje de ICE (por encima de 0,60) son superiores a los de los colegios públicos cuya puntuación de ICE los ubica en el tercer quintil (por debajo de 0,55). De nuevo, parece que no hay una relación estrecha entre el ICE y la prevalencia reportes de insultos en colegios con niveles inferiores a 30 %.

En el otro extremo, es decir, los colegios donde la prevalencia de reportes de insultos es superior al 50 %, hay 38 colegios, de los cuales 21 (55 %) son públicos y 17 son privados. En este conjunto, predominan los colegios masculinos (de un total de 6.693 encuestados, 3.717 son niños y 2.976 son niñas). De los públicos, 11 son de jornada de la mañana y diez de la tarde, mientras todos los privados son de jornada completa.

Una vez más, en la gráfica anterior se observa una visible diferencia en la mediana del CSE para el conjunto de colegios con alto nivel de prevalencia de insultos: mientras los colegios privados está cercana a 75, en los públicos es inferior a 50. En el caso de estos colegios, los privados ubicados en el cuartil inferior de acuerdo con su CSE (por debajo de 60), presentan condiciones socioeconómicas que se «sobreponen» a las registradas para los colegios públicos ubicados en el tercer cuartil del CSE (cerca de 60). Es decir, en contraste con los colegios de menor prevalencia de reportes de insultos, la variación en el CSE en el conjunto de colegios con niveles altos de prevalencia de insultos, parece que puede haber alguna relación entre las condiciones socioeconómicas que predominan en estos colegios y la prevalencia de los reportes de esta forma de agresión. Sin embargo, no se puede descartar la presencia de otros elementos propios

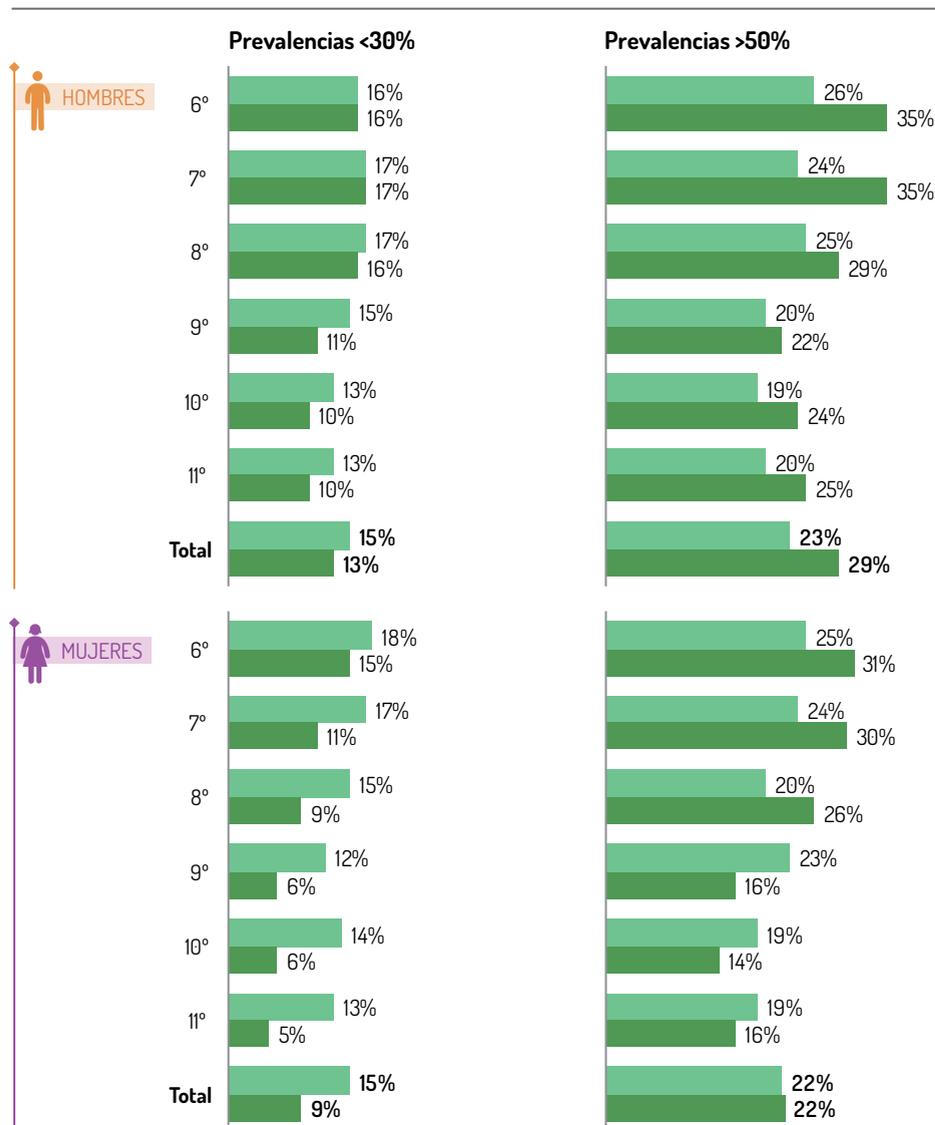
de la vivencia escolar que determinan la generalización de los reportes insultos agresivos.

En el caso de ICE, la distribución de las puntuaciones en colegios con prevalencia de reportes de insultos superior a 50 %, no se observa una visible diferencia entre las medianas de ambos tipos de colegios: en los privados está por encima de 0,45, mientras en los públicos esta apenas por debajo de ese valor. En contraste con lo observado en los colegios con prevalencias bajas de insultos, en el grupo con prevalencia superior a 50 %, los colegios privados ubicados en el cuartil inferior de acuerdo con su puntaje de ICE (alrededor de 0,40) se encuentran en un nivel cercano al de los colegios públicos cuya puntuación de ICE los ubica en el primer quintil (también alrededor de 0,40). En este caso, parece que allí donde el predominio de CSE marca por debajo de 60, aparentemente hay una relación más clara entre el ICE y la prevalencia de insultos.

Como es previsible, en el grupo de los colegios con prevalencias más bajas de reportes de insultos, los niveles de reportes de este tipo de agresiones desagregados por grado son muy inferiores a los registrados en el grupo de colegios con prevalencia superior al 50 % de los encuestados. Así se aprecia en la gráfica 5, donde los colegios con bajo nivel de prevalencia de reportes de insulto (inferior a 30 %), registran niveles por grado que representan la mitad del reportado en establecimientos educativos con prevalencias superiores al 50 %, tanto en el caso de los insultos aislados (una vez en la semana anterior), como los reiterados (dos a cuatro veces y cinco y más veces en la semana anterior).

Gráfica 5

REPORTES AISLADOS Y REITERADOS DE INSULTOS QUE HICIERON SENTIR MAL DURANTE LA SEMANA ANTERIOR POR COLEGIOS SEGÚN NIVEL DE PREVALENCIA
% de reportes por grado y sexo en colegios



Base: En colegios con baja prevalencia de insultos: Porcentajes representan prevalencia por sexo y grado de quienes reportaron incidentes aislados y reiterados de insultos hirientes durante la semana anterior en una muestra total de 12.891 encuestados, de los cuales 8.258 son niñas y 4.633 son niños. En colegios con alta prevalencia de insultos: Porcentajes representan prevalencia por sexo y grado de quienes reportaron incidentes aislados y reiterados de insultos hirientes durante la semana anterior, en una muestra total de 6.693 encuestados, de los cuales 3.717 son niños y 2.976 son niñas.

Adicionalmente, en los colegios con altos niveles de prevalencia de insultos dañinos, se observa entre los niños una tendencia a que los reportes de insultos reiterados se mantengan en un nivel superior al de los insultos aislados, aun a medida que avanzan los grados; esto contrasta notablemente con lo que sucede con las niñas en estos colegios, al igual que con las niñas y niños en los colegios con prevalencias de insultos por debajo del 30% de los encuestados, en los cuales el reporte del insulto reiterado se modera y decae frente a los insultos aislados a medida que avanzan los grados.

La mayor frecuencia de eventos reiterados de insultos dañinos en los colegios donde más del 50% de los estudiantes encuestados manifiesta haber recibido al menos uno en la semana anterior, sugiere situaciones en las que se erosionan las condiciones de regulación personal, las cuales resultan propicias para la aparición y propagación de mecanismos de «desvinculación moral», asociados con la aparición de conductas atroces (Bandura, 1978). La desvinculación moral opera a través de mecanismos como la «deshumanización de la víctima», que consiste en reducirla a una condición subhumana mediante prácticas como por ejemplo el uso de epítetos denigrantes. «Sapo», «gallina», «cerdo», etcétera, son términos frecuentemente utilizados a manera de insulto hiriente. Una vez deshumanizada la víctima, es fácil echarle la culpa por el maltrato que se le dispensa («se lo merece»), con lo cual se desplaza la responsabilidad de los actos inhumanos que se cometen en su contra, que se refieren utilizando eufemismos como «arriar», «cachoniar», «capar», y «pelar», entre otros (Uribe, 2004; Masip, Garrido, & Herrero, 2004). Así, la desvinculación moral es un proceso progresivo que se desencadena y se escala mediante pequeñas acciones como los insultos reiterados que contradicen los estándares morales de quien las realiza; por medio de este tipo de acciones se erosionan los estándares personales de quien insulta, recibiendo a cambio, a manera de gratificación, beneficios personales a costa del injuriado.

De acuerdo con este marco conceptual, la agresión es por definición una respuesta regulada por dispositivos inhibidores que

operan tanto instintiva como socialmente para evitar que las respuestas agresivas desenlacen en violencia incontrolada que puede ocasionar daños severos e incluso la muerte al otro (Sanmartín, 2002). Así la detección de expresiones faciales de temor y las manos abiertas en quien es amenazado con una conducta agresiva opera como un aldabonazo en la mente de quien agrede para cesar la agresión. Las normas de convivencia y capacidades individuales como el control de la ira y la comunicación asertiva también operan como inhibidores culturales de la agresión.

La violencia emerge cuando los inhibidores no regulan adecuadamente la respuesta agresiva, circunstancia que puede estar relacionada con factores biológicos, como una amígdala hipoactiva o un funcionamiento anómalo de las neuronas espejo que se manifiesta en deficiencias de empatía (Sanmartín, 2007). Sin embargo, la violencia generalmente se asocia con elementos culturales, como las creencias que favorecen su uso para resolver conflictos y mecanismos como la ya referida desvinculación que reducen a condición inferior al otro. En otras palabras, las conductas atroces no son resultado de personas monstruosas; lo son de condiciones sociales que progresivamente desvinculan moralmente a personas decentes hasta llegar a realizar acciones extraordinariamente crueles. Dada la multiplicidad de mecanismos conocidos para desvincular el auto control moral, la vida civilizada requiere además de las normas personales humanas, de salvaguardias integradas en los ámbitos sociales que soporten comportamientos compasivos que renuncien a la crueldad (Bandura, 1999).

Insultos y maltrato físico en ámbitos escolares de Bogotá

Los reportes de golpes, cachetadas, empujones y pellizcos que causan daño intencional en los colegios bogotanos presentan una prevalencia similar a la de los insultos que causan daño. La encuesta de 2013 indagó acerca de esta forma de maltrato con base en la siguiente pregunta:

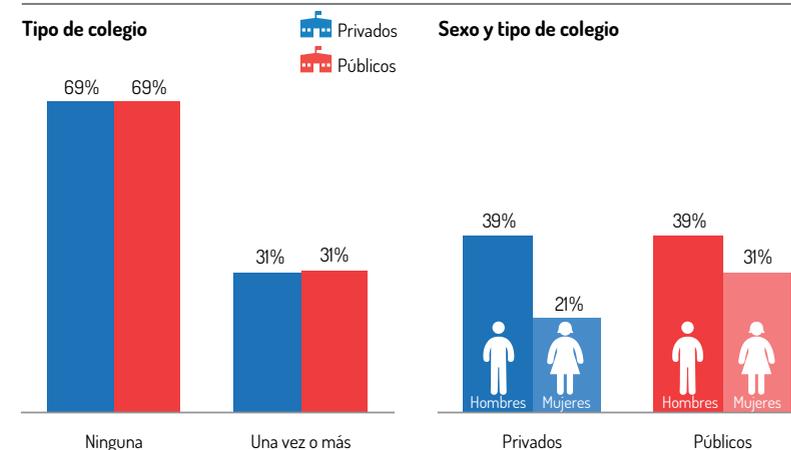
Pregunta 55

El mes pasado, ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te hizo daño intencionalmente dándote golpes, cachetadas, empujones o pellizcos?	
1	5 o más veces
2	2 a 4 veces
3	1 vez
4	Ninguna vez

Gráfica 6

GOLPES, CACHETADAS, EMPUJONES Y PELLIZCOS QUE HICIERON DAÑO RECIBIDOS EN EL COLEGIO EN EL MES ANTERIOR

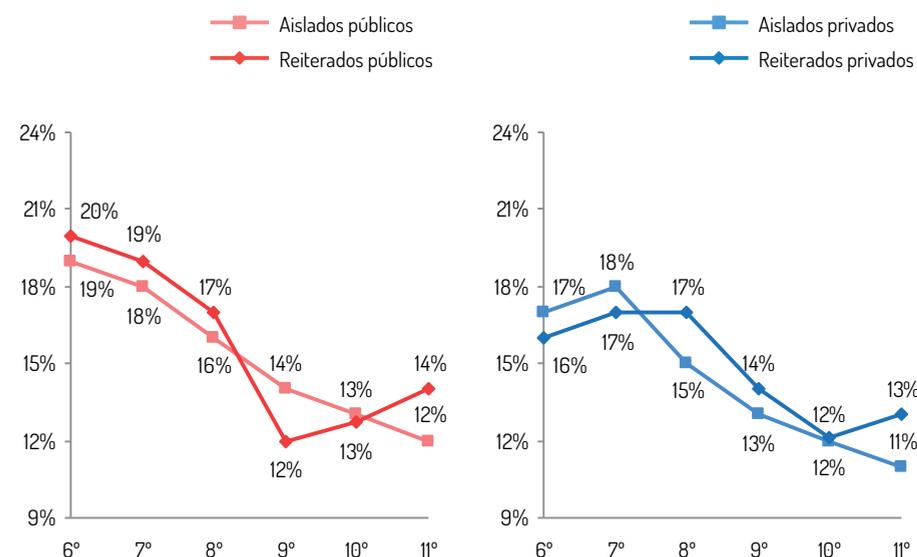
% de reportes



Al igual que como sucede en el caso de los insultos, es probable que una gran parte de las cachetadas, golpes y pellizcos que se dispensan en medio de chanzas y patanería, que comúnmente se observan en la interacción entre estudiantes dentro del colegio, se consideren generalmente como «normales» pues 69 % de la muestra reporta en el mes anterior ningún incidente de esta naturaleza que le haya causado daño, tanto en colegios públicos como privados, tal como se aprecia en la gráfica 6. Este nivel de prevalencia no muestra variaciones sustanciales en relación con la observada a partir de los reportes de respuesta a la misma pregunta en 2006 (69 %) y en 2011 (67 %).

Gráfica 7

REPORTES AISLADOS Y REITERADOS DE GOLPES, CACHETADAS, PELLIZCOS QUE HICIERON DAÑO INTENCIONALMENTE EN EL COLEGIO DURANTE EL MES ANTERIOR

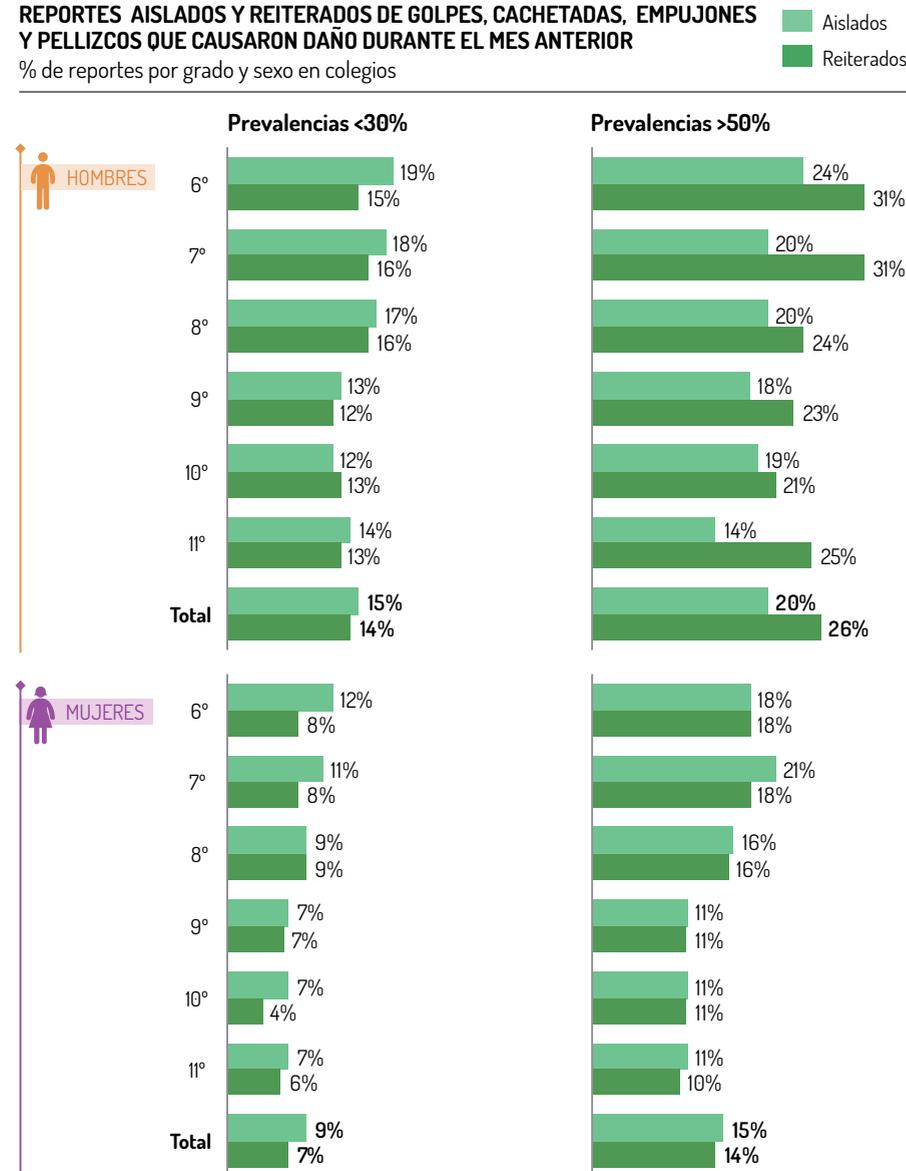


Desagregado por sexo, el nivel de prevalencia de golpes, cachetadas, empujones y pellizcos es similar (39 %) entre niños tanto en colegios públicos como privados; en el caso de las niñas, el nivel de prevalencia es visiblemente menor al observado entre los hombres, en públicos (31 %) y especialmente en los privados (21 %). En cuanto a la evolución de los reportes de esta forma de agresión física con el avance de los grados, se presenta una tendencia descendente como la observada para el caso de los insultos hirientes. No obstante, a diferencia de lo que ocurre con los insultos, al desagregar por casos aislados y reiterados se aprecia que tanto entre colegios públicos y privados el nivel de prevalencia en reportes de eventos reiterados supera a los aislados incluso a partir de 9º grado.

Gráfica 8

REPORTES AISLADOS Y REITERADOS DE GOLPES, CACHETADAS, EMPUJONES Y PELLIZCOS QUE CAUSARON DAÑO DURANTE EL MES ANTERIOR

% de reportes por grado y sexo en colegios



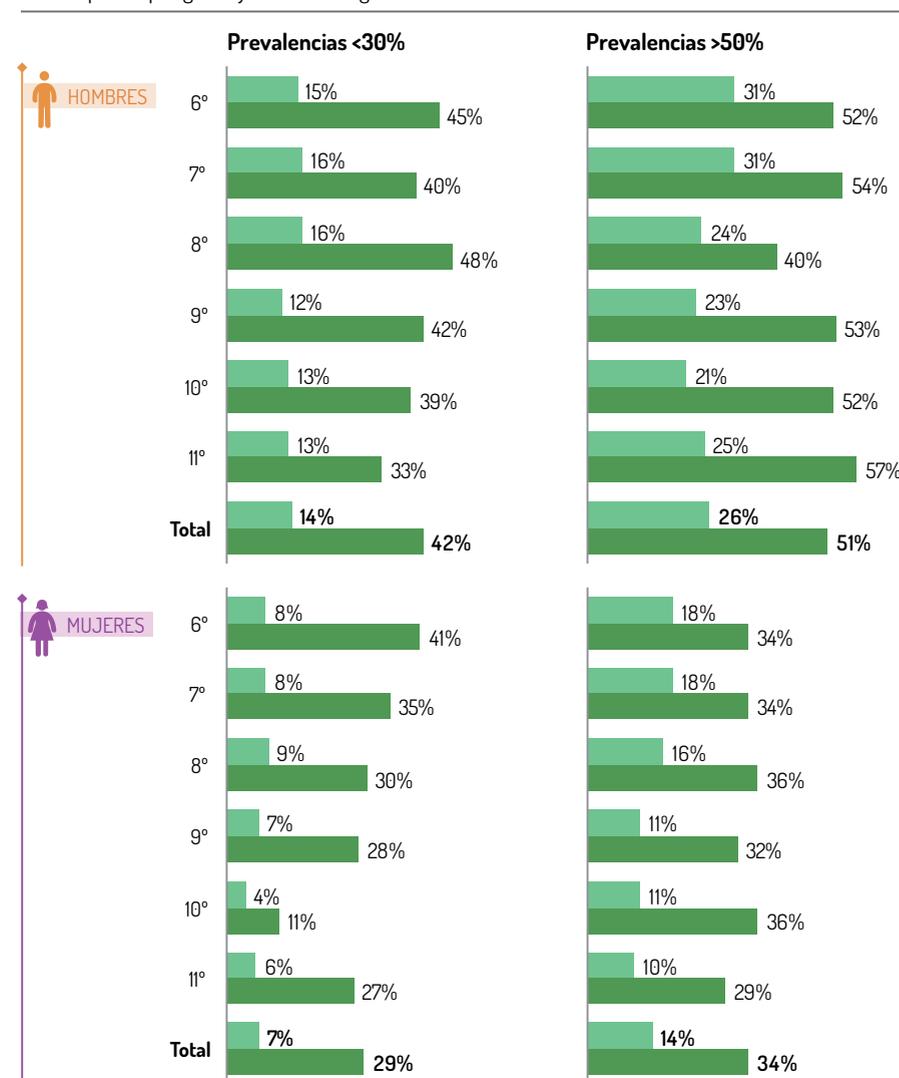
Base: En colegios de prevalencia baja de reportes de insultos: Porcentajes representan la prevalencia por sexo y grado de quienes reportaron incidentes aislados o reiterados de maltrato físico que causaron daño durante el mes anterior, en una muestra total de 12.891 encuestados, de los cuales 8.258 son niñas y 4.633 son niños. En colegios con prevalencia alta de reportes de insultos: Porcentajes representan la prevalencia por sexo y grado de quienes reportaron incidentes aislados o reiterados de maltrato físico que causaron daño durante el mes anterior, en una muestra total de 6.693 encuestados, de los cuales 3.717 son niños y 2.976 son niñas

Para contrastar el comportamiento de la prevalencia de diversas manifestaciones de maltrato físico reportadas en colegios con niveles altos y bajos de prevalencia de insultos hirientes, en la siguiente gráfica se presentan las correspondientes prevalencias desagregadas por sexo, grado y si fueron casos aislados o reiterados durante el mes anterior.

Al igual que se observa en el caso de los insultos hirientes, la distribución de los reportes de formas de maltrato físico que causan daño, muestra niveles de prevalencia muy superiores en el subconjunto de colegios que registran la prevalencia de insultos hirientes por encima del 50 % de población estudiantil, por grado, sexo y particularmente, por reportes de incidentes reiterados, así lo muestra la gráfica 8. En el caso de los niños, el nivel de prevalencia de estos últimos supera visiblemente el de los incidentes aislados a lo largo de todos los grados, manteniéndose en promedio en un nivel de prevalencia del 26 %, que sugiere que en estos colegios uno de cada cuatro niños manifiesta estar expuesto a eventos múltiples de agresión que les causa daño. No sucede lo mismo con las niñas en los colegios con niveles altos de prevalencia de insultos hirientes, ni con los niños y niñas en el subconjunto de colegios con niveles de prevalencia de reportes de insultos hirientes en menos del 30 % de su población, donde en promedio la prevalencia de reportes tanto de incidentes aislados como reiterados se ubican por debajo de un nivel de prevalencia del 15 %.

En vista de las coincidencias en la distribución de las prevalencias de reportes de incidentes reiterados de insultos hirientes al igual que de golpes, cachetadas, empujones y pellizcos que causan daño, tanto en el subconjunto de colegios con niveles altos y bajos de prevalencia de insultos, resulta de interés considerar la prevalencia de reportes reiterados de formas de maltrato físico dentro del subconjunto de quienes reportan incidentes reiterados de insultos hirientes durante la semana anterior en esos colegios, por medio de la siguiente gráfica.

Gráfica 9
REPORTES AISLADOS Y REITERADOS DE GOLPES, CACHETADAS, EMPUJONES Y PELLIZCOS QUE CAUSARON DAÑO DURANTE EL MES ANTERIOR POR COLEGIOS SEGÚN NIVEL DE PREVALENCIA DE INSULTOS
 % de reportes por grado y sexo en colegios



Base: Colegios con baja prevalencia de reportes de insultos: Porcentajes representan la prevalencia por sexo y grado de quienes reportaron incidentes reiterados de maltrato físico que causaron daño durante el mes anterior, en la muestra total de 12.891 encuestados, de los cuales 8.258 son niñas y 4.633 son niños, específicamente en el subconjunto de 618 niños y 719 niñas que reportaron incidentes reiterados de insultos hirientes en la semana anterior. Colegios con alta prevalencia de reportes de insultos: Porcentajes representan la prevalencia por sexo y grado de quienes reportaron incidentes reiterados de maltrato físico que causaron daño durante el mes anterior, en la muestra total de 12.891 encuestados, de los cuales 8.258 son niñas y 4.633 son niños, específicamente en el subconjunto de 618 niños y 719 niñas que reportaron incidentes reiterados de insultos hirientes en la semana anterior.

Tal como lo prevé la teoría de la desvinculación moral, en los colegios con niveles de prevalencias bajos y altos de insultos hirientes, el subconjunto de la población que reporta incidentes, insultos hirientes reiterados en la semana anterior, está más expuesta a reportar incidentes reiterados de golpes, cachetadas, empujones y pellizcos durante el mes anterior. En aquellos colegios donde la prevalencia de insultos es menor de 30 %, quienes reportan incidentes de insultos hirientes reiterados durante la semana anterior están tres veces más expuestos que el conjunto de sus compañeros de grado a reportar incidentes reiterados de maltrato físico que causaron daño durante el mes anterior. En aquellos colegios donde la prevalencia de insultos es mayor a 50 %, la cohorte que reporta incidentes reiterados de insultos hirientes en la semana anterior está cerca de dos veces más expuesta que el conjunto de sus compañero(a)s de grado a reportar incidentes reiterados de maltrato físico que causó daño durante el mes anterior.

El efecto es más marcado en los niños que en las niñas, y se muestra persistente con el avance de los cursos. Es decir, el insulto hiriente reiterado, como mecanismo de desvinculación moral, probablemente opera como un componente principal del mantenimiento en un rango de 12 – 15 % del nivel de prevalencia de los reportes de incidentes de maltrato físico tanto aislados como reiterados entre los estudiantes de ambos sexos de 9º en adelante, tanto en colegios públicos como privados.

Insultos, hostigamiento escolar y acoso sexual, verbal y gestual en Bogotá

Una interacción interpersonal continuada en la cual una de las partes profiere de manera reiterada insultos hirientes por la otra, reafirmando así el irrespeto como «evidencia» de la inferioridad del otro, puede eventualmente derivar en el escalamiento del abuso a través de otras formas de agresión y maltrato físico, y consolidarse como una relación de poder asimétrica arraigando sentimientos de indefensión, impotencia y subordinación en

quien resulte subordinado de esta manera. Para el caso de la encuesta realizada en Bogotá en 2013, este patrón de conducta se define como *bullying* u hostigamiento escolar. Para medir la prevalencia de esta forma de maltrato, la encuesta 2013 utilizó la siguiente pregunta:

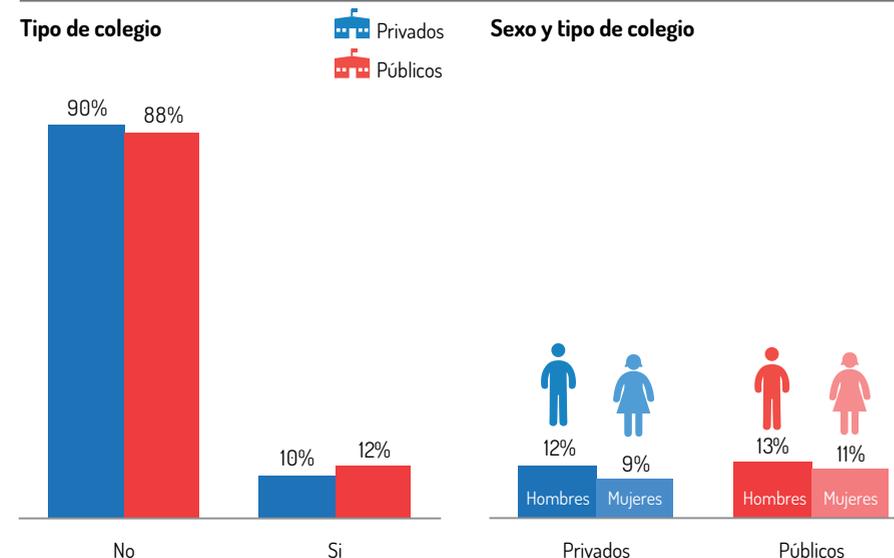
Pregunta 59

El mes pasado, ¿un(a) compañero(a) de tu colegio repetidamente te ofendió, te pegó, o te amenazó con hacerte daño, haciéndote sentir muy mal?	
1	Sí
2	No

Gráfica 10

REPORTES DE HOSTIGAMIENTO EN EL COLEGIO DURANTE EL MES ANTERIOR

% de reportes



Al igual que en el caso de los reportes sobre amenazas de golpes en el colegio, en el caso del hostigamiento escolar el nivel de prevalencia resulta bajo en relación con el de otros reportes, entre ellos, los insultos hirientes y los golpes, cachetadas,

empujones y pellizcos. De acuerdo con los auto reportes de los estudiantes, este no es un fenómeno que en Bogotá afecte a la gran mayoría de la población escolar. La prevalencia general de reportes de hostigamiento escolar es apenas de un orden de magnitud equivalente a la tercera parte del nivel registrado en el caso de los reportes de insultos y maltrato físico que causan daño. En 2013 entre el 10 % de los encuestados (en colegios privados) y 12 % (públicos) reportaron haber sido objeto de hostigamiento por parte de otro(a) compañero(a) por medio de ofensas, golpes y amenazas de manera reiterada durante el mes anterior. Al contrastar con la prevalencia de reportes de esta forma de maltrato en encuestas anteriores, se constata que ésta viene en descenso desde 2006, tanto en colegios públicos como privados. En los primeros, la prevalencia ese año fue del orden de 17 % entre hombres y 11 % en mujeres, mientras que en los privados se registró una prevalencia de 15 % entre hombres y 10 % entre las mujeres.

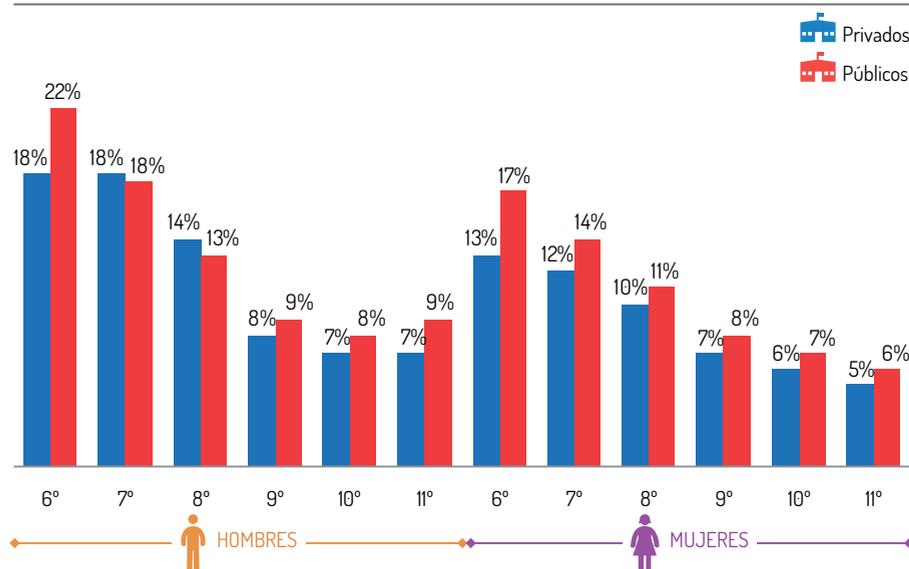
Para constatar el comportamiento de la prevalencia de los reportes acerca de esta forma de maltrato a medida que avanzan los grados, en la gráfica 11 se presenta la distribución de los reportes registrados por tipo de colegio, grado y sexo.

Como puede observarse, al igual que sucede en el caso de los insultos, las amenazas de golpes, y los golpes, cachetadas, empujones y pellizcos que causan daño, con el avance de los grados la distribución de la prevalencia de hostigamiento muestra una tendencia descendente, en niños y niñas en colegios públicos y privados por igual. En ambos sexos, el mayor nivel de prevalencia se presenta en 6º grado; allí el fenómeno se acentúa más visiblemente en los colegios públicos que en los privados, y más entre los niños que las niñas. En 9º grado la prevalencia de reportes de hostigamiento se reduce a la mitad del nivel observado en grado 6º y se mantiene de allí en adelante hasta el grado 11º, tanto en públicos como privados y entre niños como niñas.

Gráfica 11

PREVALENCIA DE HOSTIGAMIENTO EN EL COLEGIO DURANTE MES ANTERIOR

% de reportes por sexo, grado y tipo de colegio



Base: En colegios públicos 10.051 reportes en una muestra de 85.859; en privados 3.256 reportes en una muestra de 31.087.

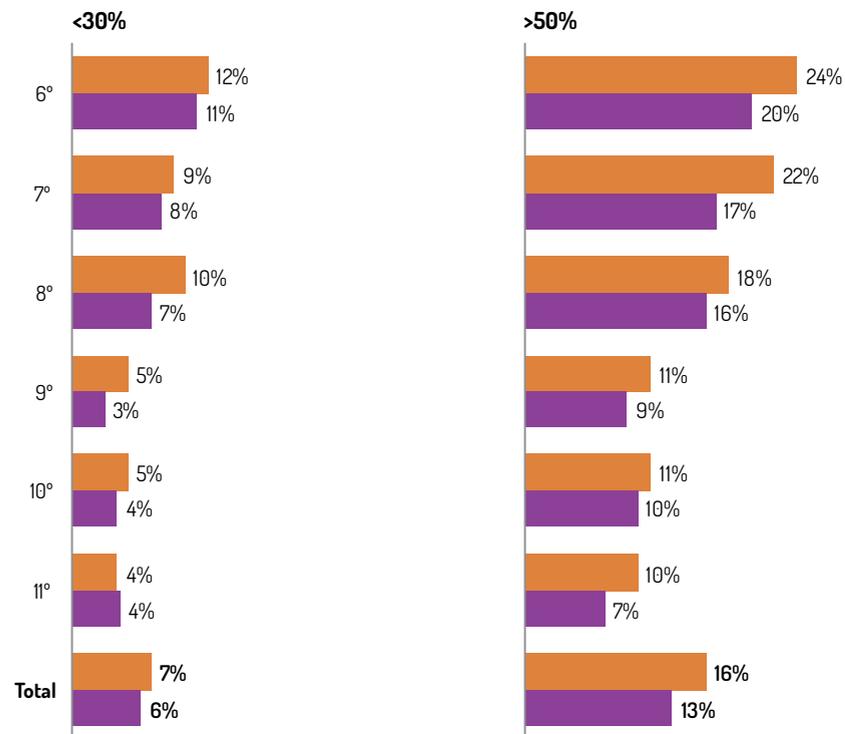
Nuevamente resulta de interés contrastar el comportamiento de la prevalencia de los reportes de hostigamiento en colegios con niveles altos y bajos de prevalencia de insultos hirientes. Para ello, en la gráfica 12 se presentan las correspondientes prevalencias desagregadas por sexo, grado durante el mes anterior.

Como es previsible, los niveles de prevalencia de reportes de hostigamiento en los colegios con alta prevalencia de insultos (en promedio 16 % entre niños y 13 % entre niñas) prácticamente doblan aquellos observados en los colegios con baja prevalencia de hostigamiento (en promedio 7 % entre niños y 6 % entre niñas). No obstante, en ambos casos se observa la tendencia descendente de la prevalencia a medida que avanzan los grados y también la estabilización de la prevalencia de reportes a partir de 9º grado.

Gráfica 12

REPORTES DE HOSTIGAMIENTO DURANTE EL MES ANTERIOR POR COLEGIOS SEGÚN NIVEL DE PREVALENCIA DE INSULTOS

% de reportes por grado y sexo en colegios

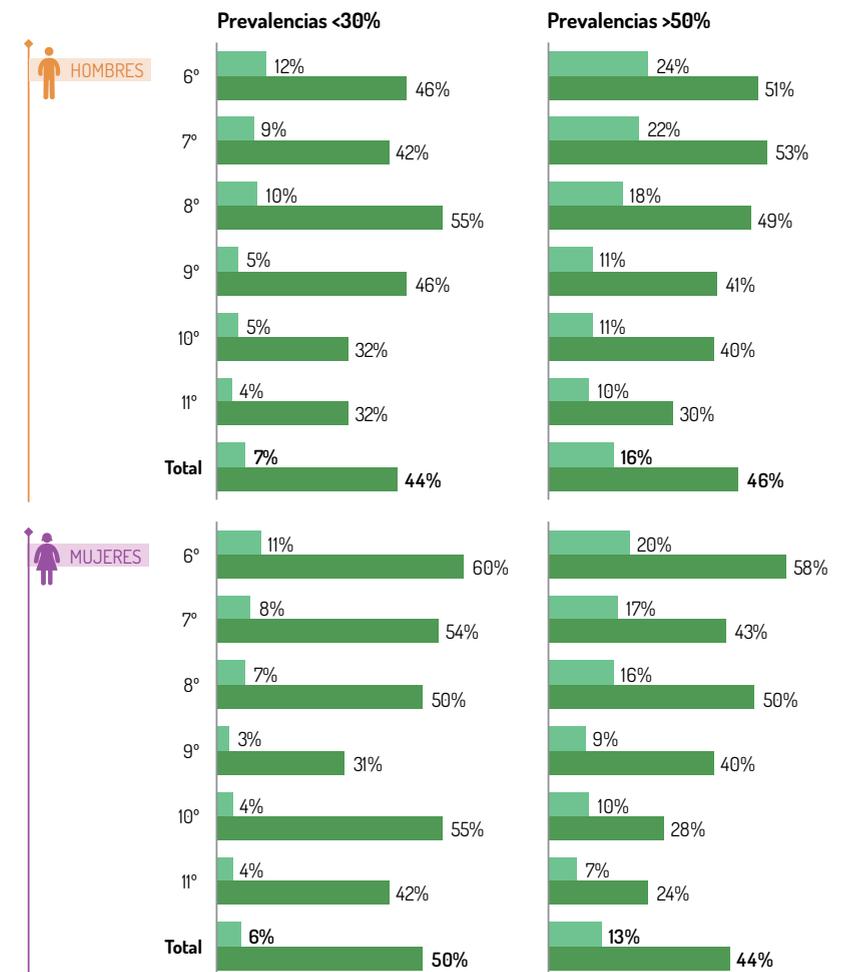
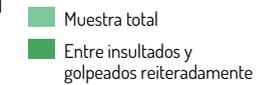


Base: En colegios con baja prevalencia de reportes de insultos: Porcentajes representan prevalencia por sexo y grado de reportes de incidentes durante el mes anterior en los cuales un(a) compañero(a) repetidamente ofendió, pegó, amenazó con hacerle daño, haciéndole sentir muy mal a quien informa, en una muestra total de 12.891 encuestados, de los cuales 8.258 son niñas y 4.633 son niños. En colegios con alta prevalencia de reportes de insultos: Porcentajes representan prevalencia por sexo y grado de reportes de incidentes durante el mes anterior en los cuales un(a) compañero(a) repetidamente ofendió, pegó, amenazó con hacerle daño, haciéndole sentir muy mal a quien informa, en una muestra total de 6.693 encuestados, de los cuales 3.717 son niños y 2.976 son niñas.

Gráfica 13

PREVALENCIA DE HOSTIGAMIENTO ENTRE QUIENES REPORTARON INCIDENTES RIETERADOS DE INSULTOS Y MALTRATO FÍSICO POR COLEGIOS SEGÚN NIVEL DE PREVALENCIA DE INSULTOS

% de reportes por grado y sexo en colegios



Base: En colegios con baja prevalencia de reportes de insultos: Porcentajes representan la prevalencia por sexo y grado de reportes de incidentes durante el mes anterior en los cuales un(a) compañero(a) repetidamente ofendió, pegó, amenazó con hacerle daño, haciéndole sentir muy mal a quien informa, en la muestra total de 12.891 encuestados, de los cuales 8.258 son niñas y 4.633 son niños, específicamente en el subconjunto de 259 niños y 205 niñas que reportaron incidentes reiterados de insultos hirientes en la semana anterior y maltrato físico que causó daño en el mes anterior. En colegios con alta prevalencia de reportes de insultos: Porcentajes representan la prevalencia por sexo y grado de reportes de incidentes durante el mes anterior en los cuales un(a) compañero(a) repetidamente ofendió, pegó, amenazó con hacerle daño, haciéndole sentir muy mal a quien informa, en la muestra total 6.693 encuestados, de los cuales 3.717 son niños y 2.976 son niñas, específicamente en el subconjunto de 542 niños y 226 niñas que reportaron incidentes reiterados de insultos hirientes en la semana anterior y maltrato físico que causó daño en el mes anterior.

Sin embargo a luz de la teoría de la desvinculación moral, aún en contextos como los colegios con baja prevalencia de reportes de insultos hirientes donde también hay una baja prevalencia de reportes de hostigamiento escolar, la exposición a esta forma de maltrato debe estar concentrada en el subconjunto de quienes simultáneamente han reportado incidentes reiterados tanto de insultos hirientes en la semana anterior como de maltrato físico que causó daño en el mes anterior. Por ello resulta de interés comparar la prevalencia de reportes de hostigamiento dentro del referido subconjunto en colegios tanto con alta como baja prevalencia de insultos (gráfica 13).

El contraste de la prevalencia de los reportes de hostigamiento escolar entre el subconjunto de insultados y maltratados físicamente de manera reiterada con la que la muestra general de la encuesta, revela que quienes se encuentran en esta situación en los colegios de baja prevalencia de insultos enfrentan un escenario más discriminatorio que en los colegios con alta prevalencia de insultos. Así en los primeros, quienes son insultados y maltratados reiteradamente tienen una exposición 6 (entre los niños) a 8 (entre las niñas) veces mayor al hostigamiento que el conjunto de sus compañeros de grado. En los colegios con niveles altos de prevalencia de insultos hirientes, el nivel de hostigamiento en el ya referido subconjunto de insultados y maltratados físicamente con reiteración es similar al que se observa en los colegios con baja prevalencia de insultos (44-46 % entre niños y 44-50 % entre las niñas), mientras su exposición al hostigamiento es de orden de 3 (entre las niñas) a 4 (entre los niños) veces del nivel reportado por sus compañeros de grado. Este efecto es el resultado de niveles de prevalencia de reportes de hostigamiento en los colegios de alta prevalencia de insultos (16 %) que doblan los observados en los colegios de baja prevalencia de insultos (7%). Pero paradójicamente, si bien esta circunstancia refleja un ambiente de estrés más generalizado en los colegios de alta prevalencia de insultos, a su vez también habla sobre una experiencia individualmente más estresante para quienes reportan insultos y maltrato físico

reiterado e incidentes de hostigamiento en los colegios de bajo nivel de prevalencia de insultos.

Hasta aquí, las diversas formas de maltrato observadas en ámbitos escolares bogotanos presentan como atributo común la tendencia a disminuir la prevalencia de los reportes de este tipo de incidentes con el avance de los grados, lo que sugiere que el proceso de socialización escolar contribuye de alguna manera a controlar su reproducción y difusión, sin desconocer que hay un subgrupo de estudiantes que reporta hasta el final de su experiencia escolar seguir siendo objeto de una combinación de estas formas de maltrato. Sin embargo, en cuanto tiene que ver con los reportes de los desmanes verbales y gestuales obscenos que se expresan de manera incontrolada y causan daño a quienes van dirigidos – lo que en términos genéricos se denominan con el término acoso sexual–, se observa una tendencia menos marcada tanto en este sentido, en públicos como privados. A diferencia de lo que ocurre con reportes de insultos, maltrato físico y hostigamiento, que a partir del grado 9º se reducen a la mitad del nivel de prevalencia registrado en 6º grado, en el caso de los reportes de acoso sexual que se registran en las respuestas a la siguiente pregunta realizada en la encuesta de 2013, los niveles de prevalencia se reducen muy poco con el avance de los grados:

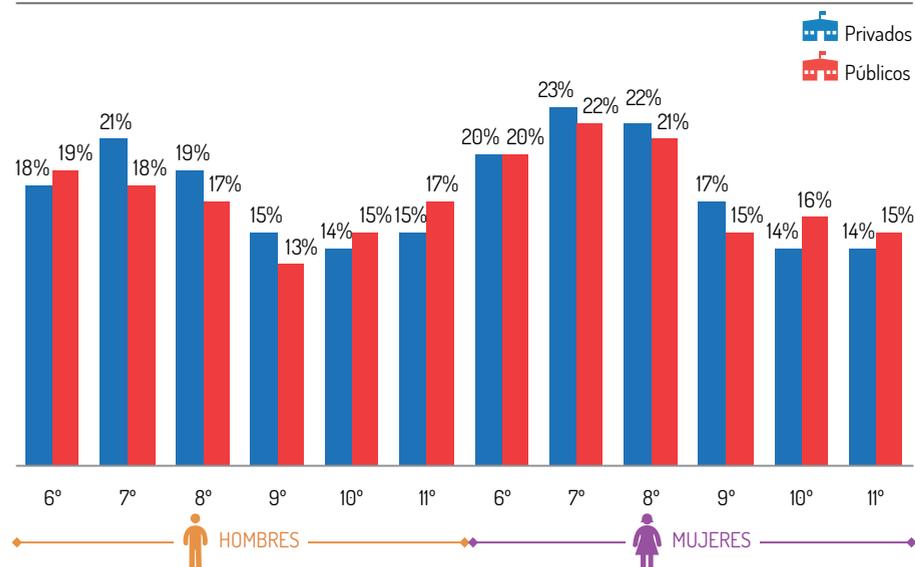
Pregunta 76

En este año, dentro de tu COLEGIO, ¿un(a) estudiante de tu COLEGIO te hizo sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual?	
1	Sí
2	No

Gráfica 14

ACOSO SEXUAL VERBAL Y GESTUAL POR UN(A) COMPAÑERO(A) DURANTE EL AÑO ANTERIOR

% de reportes por sexo, grado y tipo de colegio



Base: En colegios públicos 15.092 reportes en una muestra de 85.859; en privados 5.571 reportes en una muestra de 31.087.

Nuevamente, los niveles de prevalencia de los reportes sobre esta forma de maltrato son inferiores a los observados en el caso de los insultos hirientes y formas de maltrato físico que causan daño, los cuales en general presentan magnitudes hasta tres veces mayor. No obstante, llama la atención que el nivel de prevalencia de reportes de acoso sexual verbal y gestual a partir de 9º, son similares a los observados en los reportes de incidentes reiterados de insultos y formas de maltrato físico.

En el caso del acoso sexual, los niveles de prevalencia se ubican en su mayoría por encima del umbral del 15% en todos los colegios de la muestra, siendo levemente superiores entre las niñas, tanto en públicos como privados. Aunque en la encuesta de 2013 no se incluyeron preguntas para detectar auto reportes de quienes incurren en este tipo de conductas agresivas, conviene señalar que el acoso sexual que reporta cada sexo no

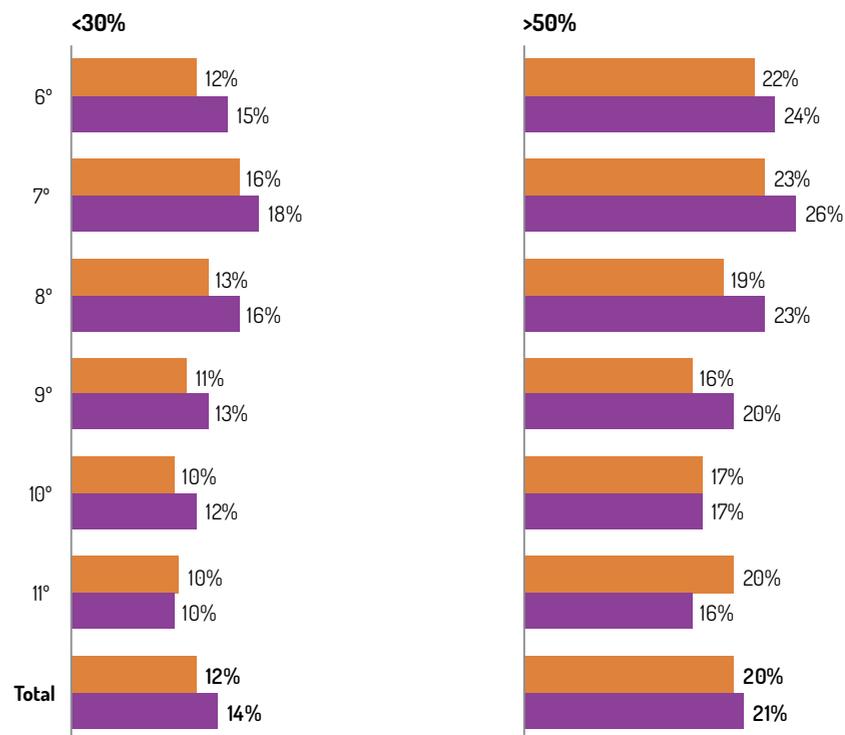
necesariamente refiere eventos que involucren exclusivamente a agresores del sexo opuesto. En algunos casos este tipo de agresiones puede provenir de individuos del mismo sexo de quien reporta la agresión.

La prevalencia de reportes de acoso sexual verbal y gestual muestra un incremento desde 2006, tanto en las niñas como los niños, aunque es necesario señalar que la magnitud de la diferencia está dentro del margen de error de la muestra. En 2006, tanto en colegios públicos como privados, 13% de los hombres reportaron haber sido afectados por incidentes de esta modalidad de maltrato, en contraste con 16% en 2013; en el caso de las mujeres, en 2006 la prevalencia reportada fue de 11% en colegios privados y 15% en públicos, mientras en 2013 registró 18% tanto en públicos como privados.

El contraste de la distribución de la prevalencia de los reportes de esta forma de maltrato entre los colegios de alta y baja prevalencia de insultos se presenta en la gráfica 15.

Gráfica 15
ACOSO SEXUAL VERBAL Y GESTUAL DURANTE EL AÑO ANTERIOR
POR COLEGIOS SEGÚN NIVEL DE PREVALENCIA DE INSULTOS

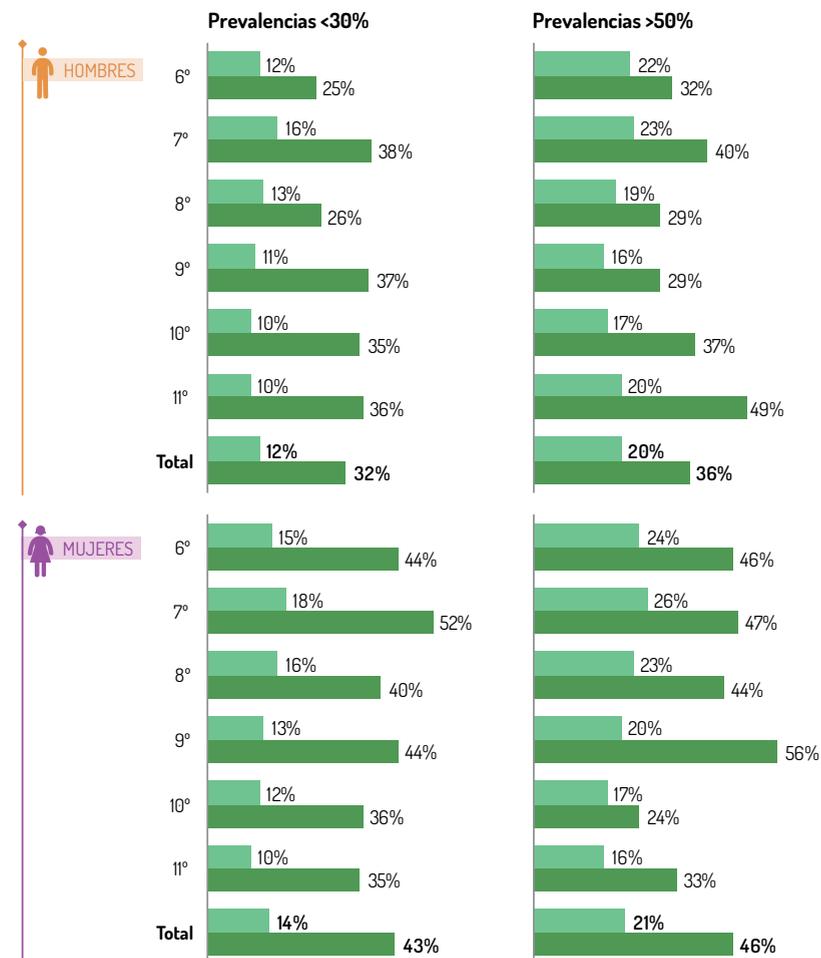
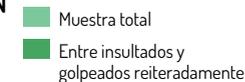
% de reportes por grado y sexo en colegios



Base: En colegios con baja prevalencia de reportes de insultos: Porcentajes representan prevalencia por sexo y grado de reportes de incidentes durante el año anterior en los cuales un compañero(a) hizo sentir incómodo(a) al hacer propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual a quien informa, en una muestra total de 12.891 encuestados, de los cuales 8.258 son niñas y 4.633 son niños. En colegios con alta prevalencia de reportes de insultos: Porcentajes representan prevalencia por sexo y grado de reportes de incidentes durante el año anterior en los cuales un compañero(a) hizo sentir incómodo(a) al hacer propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual a quien informa, en una muestra total de 6.693 encuestados, de los cuales 3.717 son niños y 2.976 son niñas.

Gráfica 16
ACOSO SEXUAL VERBAL Y GESTUAL ENTRE QUIENES REPORTARON
INCIDENTES REITERADOS DE INSULTOS Y MALTRATO FÍSICO POR
COLEGIOS SEGÚN NIVEL DE PREVALENCIA DE INSULTOS

% de reportes por grado y sexo en colegios



Base: En colegios con prevalencia baja de reportes de insultos: Porcentajes representan la prevalencia por grado reportes de incidentes durante año anterior en los cuales un(a) compañero(a) hizo sentir incómodo(a) al hacer propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual a quien informa, en la muestra total de 12.891 encuestados, de los cuales 8.258 son niñas y 4.633 son niños, específicamente en el subconjunto de 259 niños y 205 niñas que reportaron incidentes reiterados de insultos hirientes en la semana anterior y maltrato físico que causó daño en el mes anterior. En colegios con prevalencia alta de reportes de insultos: Porcentajes representan la prevalencia por grado reportes de incidentes durante año anterior en los cuales un(a) compañero(a) hizo sentir incómodo(a) al hacer propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual a quien informa, en la muestra total 6.693 encuestados, de los cuales 3.717 son niños y 2.976 son niñas, específicamente en el subconjunto de 542 niños y 226 niñas que reportaron incidentes reiterados de insultos hirientes en la semana anterior y maltrato físico que causó daño en el mes anterior.

Nuevamente, son visibles niveles de prevalencia más altos de reportes de acoso sexual en los colegios con prevalencia alta de insultos. Sin embargo en este caso la magnitud de las diferencias con la prevalencia observada en los colegios de baja prevalencia de insultos es apenas del 50 %, es decir, 12 % vs. 20 % entre los niños y 14 % vs. 21 % entre las niñas. A diferencia de lo que se observa en la encuesta en su conjunto, en los subconjuntos de colegios con alta y baja prevalencia de insultos el nivel de prevalencia de reportes de acoso sexual verbal y gestual es visiblemente mayor entre las niñas, con la excepción de lo observado en el grado 11º de los colegios con alta prevalencia de insultos.

Pero, cuando se considera la situación del subconjunto de quienes también reportan incidentes reiterados de insultos y maltrato físico en relación con esta forma de maltrato (gráfica 16), una vez más se observa su mayor exposición en contraste con el conjunto de sus compañeros.

Así en los colegios con baja prevalencia de insultos quienes reportan incidentes reiterados de insultos y maltrato físico están expuestos a reportar incidentes de acoso sexual verbal y gestual con un nivel de prevalencia cerca de tres veces mayor que sus compañeros grado (32 % vs. 12 % entre los niños; 43 % vs. 14 % entre las niñas). En los de alta prevalencia de insultos esa exposición puede ser el doble del nivel reportado por sus compañeros.

Nuevamente estos resultados coinciden con lo que predice la teoría de la desvinculación moral: en presencia de mecanismos como los insultos y manifestaciones de maltrato físico se crean condiciones propicias para dirigir actos crueles e inhumanos contra ciertas personas, que por esos medios son «deshumanizadas», responsabilizadas por el maltrato que se les dispensa, librando en la mente de los agresores cualquier responsabilidad de su parte por las agresiones que comete. Así, mediante pequeñas agresiones reiteradas que erosionan los estándares personales de quien agrede, se crean las condiciones de

discriminación persistente en las cuales transcurre la experiencia escolar de una minoría de niños y niñas sobre los cuales se concentran simultáneamente numerosas formas de maltrato.

Discusión

Un punto central de la discusión acerca de la encuesta de 2013 al igual que de las anteriores, es si un cuestionario de auto diligenciamiento es un buen método para indagar sobre la prevalencia de fenómenos como el maltrato emocional y físico, o sobre otros asuntos delicados como son el acoso y el abuso sexual, los atracos y los hurtos.

Entre los resultados de la encuesta 2013 se obtuvieron reportes sobre intentos de forzar relaciones sexuales indeseadas dentro del colegio que marcan prevalencias muy bajas, del orden 2 % y 4 %, las cuales están muy cercanas al margen de error de las encuestas. Los reportes sobre otros temas sensibles dentro del colegio como el acoso sexual verbal y gestual por parte de docentes marcan prevalencias del orden de 10 %, mientras los reportes de atracos registran prevalencias entre el 11 % y 14 %, al igual que aquellos que refieren el hostigamiento reiterado por parte de un(a) compañero(a). Otros reportes como el acoso sexual verbal y gestual por compañero(a)s, el vandalismo intencional contra pertenencias también por parte de compañeros, las amenazas de golpes, las peleas físicas con otra persona y las cachetadas, golpes y pellizcos que causan daño intencionalmente dentro del colegio marcan prevalencias en un orden entre el 20 % y 30 %. Al final, sólo los reportes de insultos hirientes y los hurtos furtivos marcan prevalencias entre el 40 % y 70 %.

Aparte de ello, también se cuestiona la confiabilidad de los cuestionarios auto diligenciados para indagar acerca de este tipo de situaciones, por cuanto se prestan para el registro de respuestas dadas con la intención expresa de desorientar a la hora de

interpretarlas. Además en muchos casos, las respuestas no necesariamente reflejan de manera adecuada las situaciones por las cuales se indaga debido a los sesgos cognitivos que alteran la percepción e interpretación de los y las escolares acerca de las conductas que califican como agresivas. Esta observación se escucha con frecuencia particularmente en relación con preguntas sobre el denominado maltrato emocional, cuyo referente empírico no resulta fácil de evidenciar en contraste con un ojo morado o una herida causada con un arma cortopunzante.

Otro punto de discusión importante está relacionado con las características generales de los colegios en los cuales se aplicó el instrumento de la encuesta para medir la prevalencia de formas de maltrato dentro del ámbito educativo, y el efecto de dichas características sobre la experiencia de aprendizaje y convivencia escolar de los estudiantes. Así, como se discute en el Capítulo 3, las condiciones socioeconómicas predominantes entre los estudiantes de un centro educativo son un componente principal para predecir el desempeño general del agregado de estudiantes de ese establecimiento en pruebas de conocimiento. Sin embargo, no es claro que esas condiciones socioeconómicas predominantes tengan efecto sobre el clima escolar de los establecimientos escolares, definido éste en los términos en los cuales este concepto se ha desarrollado e instrumentado en el presente libro: no se encontró una relación nítida entre los índices de Condiciones Socioeconómicas (CSE) y Clima Escolar (ICE) en los centros educativos contemplados en el encuesta 2013.

Como se ha podido constatar a lo largo de este capítulo, parece que en los colegios con altos niveles de prevalencia de insultos, puede haber alguna relación entre el CSE, el ICE y el nivel de prevalencia de reportes de conductas agresivas, tales como el insulto hiriente (la forma de agresión cuyo reporte registra el nivel de prevalencia más alto en la encuesta de 2013). En contraste, cuando se agregan los colegios con baja prevalencia de insultos (inferior al 30%) no se observa que haya relación aparente entre CSE, el ICE y esos niveles de prevalencia.

Por consiguiente, es necesario advertir que una puntuación superior en el ICE de un establecimiento no debe disipar las preocupaciones sobre los efectos ocasionados por aquellas agresiones que allí se registran. Como se ha visto en este capítulo, una baja prevalencia en los reportes de insultos y manifestaciones de maltrato físico es indicativa de un nivel de estrés manejable en el ambiente general del establecimiento. Sin embargo, los incidentes reiterados de insultos hirientes así como de golpes, cachetadas, empujones, y pellizcos que causan daño se conjugan para configurar condiciones de discriminación persistente en las cuales transcurre la experiencia escolar de aquellos niños y niñas sobre los cuales se concentran simultáneamente numerosas formas de maltrato. La exposición al hostigamiento escolar y el acoso sexual verbal y gestual se multiplica en aquellos individuos que son víctimas reiteradas de insultos hirientes y formas de maltrato físico que causan daño. Paradójicamente, la baja prevalencia de estas formas de maltrato en los colegios con ICE superiores se convierte en una condición que magnifica el daño ocasionado a las personas afectadas por estas manifestaciones de agresión. De allí la importancia de dedicar tiempo y recursos para controlar los incidentes reiterados de insultos hirientes y formas de maltrato físico que causan daño, ambos identificados como mecanismos utilizados para suprimir los inhibidores culturales que regulan la agresión desmesurada en el colegio y crear condiciones propicias para la desvinculación moral que soporta conductas negativas como el hostigamiento y el acoso sexual verbal y gestual.

De otra parte, en los establecimientos en los cuales se registran altos niveles de prevalencia de reportes de insultos, el control de la agresión generalizada representa un desafío que demanda identificar y comprender los patrones a través de los cuales ésta se reproduce y difunde. La teoría del aprendizaje social sugiere que la generalización de conductas de esta naturaleza está vinculada a la presencia dominante de «modelos» que exhiben y fomentan formas de interacción con sus compañeros basadas en el uso reiterado de insultos y formas de maltrato físico con las cuales obtienen beneficios personales tanto materiales

como simbólicos. Los esquemas de acción practicados por esos modelos y de cuyo resultado obtienen recompensa o gratificación, son observados y retenidos de principio a fin en circuitos de aprendizaje social dentro del ámbito escolar. Así, quien cumple la función de modelo suele tener mayor incidencia en el control de la conducta dentro de su grupo de referencia que las reglas o sanciones formales. De esta manera, se erosionan inhibidores culturales de la agresión como es el caso del Manual de Convivencia escolar, y se reproducen y difunden pautas de conducta agresivas que mantienen un nivel de estrés exacerbado en el ambiente general del establecimiento educativo.

¿Cómo evitar que la escuela continúe siendo un mecanismo espontáneo de reproducción de este tipo de modelos y las representaciones sociales asociadas a los mismos? Sin duda que las competencias que promueven la asertividad y el cuestionamiento de creencias aportan elementos para ello. Sin embargo también es necesario reconocer que parte de la legitimidad que justifica la existencia de la institucionalidad pública reside precisamente en su disposición a desarrollar programas de acción que apunten a transformar tanto modelos de conducta y representaciones sociales que no se ajustan al fin esencial de respetar, proteger y satisfacer la realización de los derechos de las personas, y en particular de los más débiles y vulnerables.

Muchas conductas de orientación actitudinal tanto positiva como negativa no se circunscriben a las circunstancias particulares de la interacción interpersonal, sino que responden a resortes culturales y sociales que soportan estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas. Es decir, hay conductas que responden a representaciones sociales que constituyen sistemas cognitivos a través de los cuales se estructuran y generalizan sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de prácticas, que definen la llamada «conciencia colectiva». Por medio de estas representaciones sociales se cimientan y consolidan referentes normativos grupales y sociales a través de los cuales se fijan límites

y posibilidades tanto de la forma en que las personas actúan en el mundo, como la manera de acceder a distintas posiciones en las estructuras sociales de poder y subordinación (Araya, 2002).

En ámbitos escolares, transgresiones que se realizan sin que ello acarree consecuencias negativas para quien las comete, como mentir para conseguir un favor o evitar algún deber; o incurrir en actos de vandalismo; o dispensar acoso sexual verbal o gestual; o realizar habitualmente hurtos menores; entre otras, afectan la credibilidad general en el «orden moral» representado por mecanismos formales de regulación y control de la agresividad como las normas de convivencia. Además, si estas transgresiones arrojan resultados que paulatinamente llegan a ser valorados como «positivos» por el grupo de referencia al que pertenecen quienes las cometen, éstas tienden a afianzarse y generalizarse por medio de la imitación e instalarse como representaciones sociales asociadas a posiciones de prestigio dentro del sistema de expectativas grupales (Loeber, 1996). Así; la «norma grupal informal» puede llegar a legitimar la agresión y el aprovechamiento de «posiciones dominantes» (tamaño corporal, fuerza física, destreza para convertir elementos cotidianos en proyectiles o armas contundentes o cortopunzantes), y reproducir paradigmas de éxito y poder fundados en sistemas de elección racional de carácter competitivo que ensalzan la fuerza y castigan la debilidad.

Por lo anterior, es preciso crear disposición y compromiso entre directivos, administrativos y docentes para controlar de manera sistemática aquellos incidentes reiterados de agresión entre estudiantes para visibilizar en los respectivos grupos de referencia, que este tipo de conductas trae consecuencias para quien las perpetra. La eficacia de esta estrategia se verá reforzada en la medida en que situaciones de agresión reiterada se utilicen por los propios docentes para promover procesos pedagógicos de auto reflexión grupal acerca de las creencias y valores que soportan y legitiman la agresión y particularmente, el abuso de los más débiles o vulnerables.

La debilidad o vulnerabilidad del otro no sólo representa una circunstancia que se puede aprovechar para afianzar posiciones dominantes basadas en la superioridad física e intelectual; también se puede valorar como una condición propicia para formar relaciones de cuidado entre las personas; es decir, para que los integrantes de un grupo de referencia tengan oportunidades tanto de cuidar como de sentirse cuidados, identificando y experimentando situaciones en que cada cual siente y expresa un genuino interés por el bienestar de los demás. El «enfoque del ciudadano» consiste en formar una «conciencia colectiva» en la que cada persona se encuentra permanentemente indagando sobre las posibilidades de mejorar la situación de la persona a quien cuida. En este contexto, las debilidades –ajenas y propias– se revaloran como oportunidades no sólo para aprender a buscar cuidado sino también para brindar actitudes y respuestas proactivas en favor de quien se cuida. Las relaciones de cuidado promueven además la comunicación abierta y bidireccional que permite avanzar en el conocimiento mutuo. A través de la interacción, cada persona aprende cómo se expresa y qué necesita el otro, cómo indagar cuando requiere más información para comprender mejor una situación, así como cuál es el comportamiento correcto para responder adecuadamente (Chaux *et ál*, 2005).

La revaloración y aceptación de la debilidad ofrece además la oportunidad para instalar argumentos complementarios a los sistemas de elección racional basados en la competencia, a favor «cooperatividad» humana, sustentado en principios de «cognición distribuida» (es decir, desarrollar la capacidad de buscar ayuda en los intentos de solución de un problema, a partir del reconocimiento de la propia debilidad y la disposición a *solicitar cuidado*); «potencialidad cognitiva» (es decir, habituar el ejercicio continuo del intelecto, buscando ocasiones para usarlo en beneficio de sí mismo y los demás); y «altruismo cognitivo» (es decir, desarrollar la responsabilidad política, social y cultural del uso del intelecto: ¿a quién y cómo y debo ayudar?) (Parra, 2005).

La convivencia escolar no es un punto de partida para los procesos de socialización que tiene lugar en la escuela, sino un punto de llegada. De allí que es «normal» que dentro del proceso de aprendizaje se presenten incidentes de insultos, maltrato físico, hostigamiento escolar, y acoso sexual, entre otras formas de agresión. Por lo tanto, los procesos de desarrollo, implantación y evolución de «normas grupales» en los distintos ciclos educativos deben ser considerados como oportunidades pedagógicas para la formación de valores, actitudes, capacidades y competencias, en las cuales se impulsen procesos de reflexión social acerca de las acciones de ejercer y regular el poder, al igual que sobre valores como el «éxito» y el «prestigio». La reflexión sobre estos temas no sólo cobija las conductas grupales de los escolares sino también la de los maestros, pues al final desde su posición central, aunque no siempre dominante, los maestros actúan como «modelos» de conducta por medio de los valores, actitudes, capacidades y competencias, recompensas y gratificaciones con las cuales contribuyen a moldear explícita o implícitamente las normas grupales que regulan el «clima escolar».

Referencias

- ARAYA, S. (2002).** «Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión». En: *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 127, octubre.
- BANDURA, A., & KUPERS, C. J. (1964).** «Transmission of Patterns of Self-Reinforcement Through Modeling». En: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 1-9.
- BANDURA, A. (1978).** «The Self System in Reciprocal Determinism». En: *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1991 a).** «Social cognitive theory of moral thought and action. En: W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz, *Handbook of moral behavior and development* (1, 45 - 101). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- BANDURA, A. (1991b).** «Social Cognitive Theory of Self-Regulation». En: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- BANDURA, A. (1999).** «Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities». En: *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- CHAUX, E; DAZA, B. C.; & VEGA, L. (2005).** «Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa». En: *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 127-146.
- CHAUX, E., VELÁSQUEZ A. M., MELGAREJO, N. Y RAMÍREZ, A. (2007).** «Victimización escolar en Bogotá: prevalencia y factores asociados». Bogotá: Universidad de los Andes.
- CHAUX, E. (2012).** *Educación, convivencia y agresión escolar*. Taurus. Bogotá.
- DODGE K. A., LOCHMAN; J. E., HARNISH, J. D.; BATES, J. E., & PETTIT, G. S. (1997).** «Reactive and Proactive Aggression in School Children and Psychiatrically Impaired Chronically Assaultive Youth». En: *Journal of Abnormal Psychology*, 106, pp. 37-51.
- ELJACH, S. (2011).** *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Panamá: Plan/UNICEF.
- FLORES, K. (2009).** *Por el derecho a una vida escolar sin violencia*. La Paz, Bolivia. Asociación Voces Vitales, Soipa Ltda.
- LOEBER, R. (1996).** «Developmental Continuity, Change, and Pathways in Male Juvenile Problem Behaviors and Delinquency». En: Hawkins, J. *Delinquency and Crime. Current Theories*, Cambridge Criminology Series, Cambridge University Press, pp. 1-27.
- LOEBER, R., AND D. P. FARRINGTON, (eds.). (1998).** *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MASIP, J, GARRIDO, E., Y HERRERO, C. (2004).** «Teoría cognitiva social de la conducta moral y de la delictiva». En: F. Pérez (coord.). *Serata: in memoriam Alexandri Baratta*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 379-414.
- PARRA, J. (2005).** «El cuidado del intelecto». En: *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 165-192.
- PLAN INTERNACIONAL (2010).** «Pesquisa: Bullying Escolar no Brasil». Relatorio final. São Paulo: CEATS/FIA.
- ROBERS, S., KEMP, J., RATHBUN, A., AND MORGAN, R. E. (2014).** *Indicators of School Crime and Safety: 2013* (NCES 2014-042/NCJ 243299). Washington, D. C.: National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U. S. Department of Justice.
- SANMARTIN, J. (2002).** *La mente de los violentos*, Barcelona: Ariel, pp. 17- 30.;
- SANMARTIN, J. (2007).** «Violencia y acoso escolar». En: *Mente y Cerebro*, 22, p. 3-5.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE MÉXICO (2008).** «Primera encuesta nacional: exclusión intolerancia y violencia en las escuelas públicas de educación media superior». México: SEP.

UNICEF-FLACSO. (2010). *Clima, conflictos y violencia en la escuela: Un estudio en escuelas secundarias de gestión pública y privada del Área Metropolitana de Buenos Aires*, Buenos Aires: UNICEF/FLACSO.

URIBE M. V. (2004). *Antropología de la inhumanidad: un ensayo interpretativo del terror en Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

WILSON, E. O. (1980). *Sociobiología la nueva síntesis*. Barcelona: Omega S. A.

Capítulo 5

Pandillas, drogas y entorno

Ariel Fernando Ávila¹

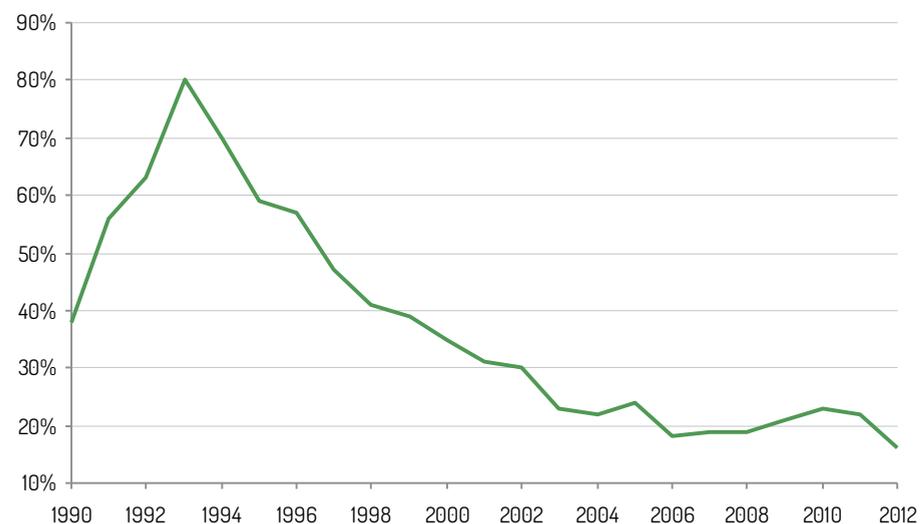
Al momento de analizar las dinámicas de la seguridad urbana en Bogotá, encontramos tres conclusiones que son aceptadas por expertos y por la ciudadanía en general.

Por un lado, se acepta que el índice de homicidio viene a la baja, producto de una serie de Políticas Públicas implementadas desde la Administración Mockus, hasta la actual de Petro. Aunque este hecho también se deriva de una serie de transformaciones que se han producido en los mecanismos de operación de organizaciones criminales; así, en 1993 la tasa de homicidio en Bogotá era de 81,2 homicidios por cien mil habitantes; en 2003, la misma tasa había bajado a 23,5 homicidios por cien mil habitantes y para 2013 llegó a 16,9 por cien mil habitantes. La gráfica 1 muestra la evolución de la tasa de homicidios para la ciudad de Bogotá; en donde se observa que hay una tendencia sostenida a la baja.

1 Ariel Fernando Ávila Martínez (San Bernardo, Cundinamarca, 1983). Asesor de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá en temas de seguridad y convivencia escolar en el marco del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Es subdirector académico de la Fundación Paz y Reconciliación y profesor de la Universidad Externado de Colombia. Durante su carrera ha escrito más de cuarenta publicaciones. Sus más recientes libros han sido, *Herederos del mal. Mafias, ilegalidades y mermelada. Congreso 2014-2018*, (2014), escrito en coautoría con León Valencia. *Mercados de criminalidad en Bogotá*, (2011), conjuntamente con Bernardo Pérez Salazar, y *La frontera caliente entre Colombia y Venezuela*, (2012).

Gráfica 1

TASA DE HOMICIDIOS PARA LA CIUDAD DE BOGOTÁ
1990-2013



Fuente: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.

Otra de las realidades perceptibles es que Bogotá se ha ido ubicando, en el contexto latinoamericano, como una ciudad líder en la formulación de estrategias y Políticas Públicas en seguridad ciudadana. Políticas de gestión social integral, estrategias micro-focalizadas, el «plan candado»², entre otras, han mostrado cierta eficacia sobre las dinámicas de la seguridad en la ciudad.

Una tercera realidad que sobresale, es que si bien es cierto que se ha producido una disminución en algunos indicadores de seguridad, tales como el homicidio, hurto de vehículos y viviendas,

2 Estrategia implementada por la Fuerza Pública entre finales de 1998 y 2004. Consistió en la ubicación de contingentes militares en la periferia de la ciudad, al tiempo que los controles se incrementaron en las principales vías de acceso a Bogotá.

la sensación o percepción de inseguridad de la ciudadanía en general muestra una tendencia negativa; es decir, la población de la ciudad se siente insegura, en mayor medida, en el año 2013 que en el año 2012.

Las diferentes encuestas de percepción de la (in)seguridad³ indagan sobre la victimización *directa* e *indirecta*, también denominadas como *objetiva* y *subjetiva*. La objetiva es aquella victimización donde la persona encuestada ha sido víctima de conductas que afectan negativamente la convivencia, como maltratos físicos, emocionales o verbales. Igualmente se pregunta por afectaciones que se tipifican como delito, como el hurto de celulares, agresiones con armas y diferentes tipos de abuso sexual.

Por su parte, la victimización subjetiva indaga sobre las percepciones de los encuestados, la sensación del miedo o temor, lo que en últimas significa que sondea acerca de la construcción social del miedo. La victimización subjetiva se caracteriza, entre otras cosas, porque se puede originar antes de que se produzcan los hechos. La persona a partir de una serie de información, generalmente fragmentada, realiza un cálculo sobre la probabilidad de ocurrencia de hechos violentos. En otras ocasiones esta percepción también está influenciada por hechos ocurridos en el pasado, y por ende existe un temor a que nuevamente ocurran. Igualmente, esta percepción o victimización subjetiva se produce sin que se vivan directamente los hechos: un amigo o familiar de la posible víctima pudo haber sufrido un robo y esto crea una sensación de inseguridad sobre sus allegados.

Es importante destacar que la percepción de (in)seguridad se puede originar en hechos o situaciones que no se relacionan directamente con actos violentos, delitos o agresiones. Por ejemplo, la ausencia de alumbrado público en una calle induce a que las personas no la transiten, pues sienten temor a ser víctimas

3 Algunos estudios señalan que lo medible es la seguridad y otros, la inseguridad.

de un atraco; en esta calle oscura la percepción de inseguridad se incrementa, incluso sin que se produzcan hechos violentos⁴.

A lo anterior debe agregarse que existen indicios sobre una serie de economías ilegales que van en aumento como la extorsión de menor cuantía o micro extorsión, así como la venta de droga, aunque diferentes autoridades parecen negarlo. De hecho, las explicaciones comunes se mueven entre adjudicarle la culpa a un problema en general de jóvenes «desadaptados», o a la falta de autoridad.

Uno de los comercios ilegales que causa la mayor preocupación entre las autoridades ha sido el del narcomenudeo, también denominado micro-tráfico. Bogotá ha vivido un aumento de esta economía criminal. La capital colombiana durante décadas no fue una ciudad atractiva para el narcotráfico; no era una ciudad costera y su único puerto de salida de droga para el exterior era el aeropuerto El Dorado, que es estrictamente controlado por las autoridades. Sin embargo, una vez las estructuras del narcotráfico comienzan a perder participación en el mercado

4 La información sobre victimización en la ciudad de Bogotá es reportada de dos formas: *directa* –el hecho en sí–, e *indirecta* –los impactos que llega a tener el hecho, y cómo afecta esto a la percepción de seguridad por parte de la población de la ciudad–. Sobre ambos fenómenos, la información obtenida por la Cámara de Comercio de Bogotá presenta un porcentaje discriminado por localidades y otro de «comportamiento histórico», que muestra el porcentaje general en los dos semestres de cada año reportado (2008-2013). Para los años 2011, 2012 y 2013 los datos sobre Bogotá referentes a la victimización se registran de acuerdo al porcentaje general del número total de casos. Sobre victimización directa: 6,9% (2011), 9,5% (2012) y 16,8% (2013). La victimización indirecta: 12,8% (2011), 21,3% (2012) y 30,2% (2013).

Se observa un aumento tanto en el porcentaje de víctimas de diversos delitos como en los de victimización, esto se ve traducido en altos niveles de percepción de aumento de la inseguridad y en una disminución de la calidad de vida de los habitantes de la ciudad, ya que no sólo se trata de los efectos que tienen los hechos victimizantes –homicidio, hurto de diversos tipos, muertes en accidentes de tránsito y piratería terrestre–, sino de que, en efecto el aumento es considerable: de un 12,8% en 2011 a un 30,2% en 2013.

internacional, debido a la expansión de los carteles mexicanos y a los intensos controles sobre el mar Caribe, el mercado interno comienza a cobrar importancia. Bogotá –como sucede con buena parte de las ciudades del país–, comienza a ser vista como una gran fuente de ingresos para el narcotráfico urbano.

El avance de este mercado ilegal, ha tenido tres interpretaciones. En primer lugar, la Policía Nacional ha manifestado que es «un mercado anárquico, de hilos sueltos», donde diferentes personas, en su mayoría jóvenes y adolescentes, adquieren dosis de droga en algunas zonas de la ciudad, y luego las venden en sus barrios de origen.

Una segunda versión indica que se trata de organizaciones criminales de gran tamaño que se están expandiendo en toda la ciudad; se les ha denominado «poder mafioso» o «grandes estructuras del crimen organizado»; aquellos que defienden esta línea de análisis manifiestan, además, que no se debe hablar de narcomenudeo, sino de narcotráfico.

Una última línea de análisis considera que existe una situación más o menos intermedia, donde organizaciones criminales de gran tamaño contratan estructuras delincuenciales de menor tamaño para que operen diferentes mercados o «rentas» criminales. De hecho, las más recientes investigaciones sobre dinámicas de la ilegalidad en Bogotá⁵ muestran esta situación e incluso procesos de diagnósticos realizados por la Secretaría de Educación confirman esta hipótesis.

En los últimos dos años se ha presentado un proceso de «subcontratación criminal», es decir, estructuras del crimen organizado contratan pandillas y delincuencia común para que operen diferentes «rentas», a diferencia de años anteriores no

5 Diferentes autores, Fescol. *Violencia urbana radiográfica de una región*. Prisa, Ediciones Aguilar. Bogotá, abril de 2014.

se emprenden grandes campañas o estrategias para lograr el control de una ciudad. Este modelo, que aplicó Don Berna en Medellín hace más de una década, parece ser la estrategia actual del crimen organizado.

El mercado funciona de la siguiente forma: organizaciones criminales venidas de diferentes zonas del país transportan cargamentos de droga bajo el mecanismo de «pitufeo», es decir transportando en vehículos no más de diez kilos de cocaína o cinco de heroína. Estos pequeños cargamentos llegan hasta las entradas de la ciudad o a la periferia, y allí son direccionados a lo que se conoce como «ollas madres», que son las grandes zonas de venta de droga.

Una vez la droga de la organización criminal llega a estas «ollas madres», el administrador de la «olla» de venta comienza un nuevo ciclo. La droga sale de allí en las llamadas «bombas», que son paquetes de «papeletas»⁶ de droga con cien dosis, estas «bombas» son llevadas a las denominadas «ollas» barriales. Y aquí se cierra un nuevo ciclo del comercio. Es decir, el jefe o administrador de la «olla madre» sólo se entiende con el jefe de la «olla barrial» o con algunos intermediarios.

El administrador de la «olla barrial» procede de manera similar, pero esta vez ya no entrega la droga en un punto específico, es decir un punto geográfico, sino que lo hace a estructuras delincuenciales o pandillas, que se encargan, a su vez, de operar en el mercado empleando cuatro modalidades. En primer lugar, como «taquilleros»: personas que venden las papeletas con droga en parques, calles y callejones. Otra modalidad de comercio consiste en la venta a domicilio, que es la más utilizada por los estratos 4, 5 y 6 de la ciudad.

⁶ Se llama papeleta al empaque y color de papel o plástico que contiene una dosis pequeña de droga.

Una tercera forma de comercialización es la venta en casas abandonadas o deterioradas de algunas zonas de la ciudad, aunque esta modalidad es cada vez menos común. La cuarta vía es la venta en zonas de tolerancia de la ciudad, como bares, moteles, restaurantes, entre otros espacios; incluso se ha detectado venta de drogas en hoteles de primer nivel⁷.

Además de estar establecidas las rutas de la droga a través los «taquilleros», la venta a domicilio, al igual que las «ollas» barriales y zonas de tolerancia, existen varias «marcas» de droga en el mercado, es decir, el negocio aunque parece descentralizado tiene grados de organización alta. En Bogotá circulan treinta y un marcas de droga, conocidas como «Ganchos»: «Gancho blanco», «Gancho amarillo», «Calavera», «Homer», «Gancho Azul», «Los Llaneros», «Los Bayacos», entre otras. Las variadas marcas se distinguen por el color de la papeleta; así diferentes «ollas barriales» venden sólo una o dos marcas de droga, lo cual significa que existe una división territorial.

En todo caso, luego de la intervención del sector denominado como «El Bronx» en la ciudad de Bogotá, estas «ollas madres» han tendido a desaparecer, y los diferentes «ganchos» se han desplazado hacia las localidades; esto a su vez ha incrementado la contratación de pandillas y delincuencia común por parte de los diferentes «ganchos». A este fenómeno se le ha llamado «subcontratación criminal».

Esta subcontratación criminal permite que el ingreso de dinero a las pandillas sea mayor y con ello se presenta un aumento de su capacidad operativa. Igualmente, la subcontratación trae consigo la descentralización de diferentes mercados. Así, «casas» o marcas de droga como «Gancho blanco», «Gancho

⁷ Secretaría de Educación del Distrito. «Proceso de investigación en entornos escolares en 117 UPZ». Bogotá, agosto de 2014. Informe sin publicar.

azul» y «Gancho amarillo» se desplazaron hacia las localidades de Rafael Uribe Uribe, Kennedy, Ciudad Bolívar y Usaquén.

Hoy día cerca de ochenta y cinco parques barriales son zonas no solamente de consumo sino de venta de drogas. De hecho, veintidós homicidios ocurridos en los últimos seis meses en las localidades de Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar y Suba obedecen a una estrategia por parte de estos «ganchos» para apoderarse de zonas de expendio de droga⁸.

Todo lo anterior nos lleva a afirmar que las diferencias entre crimen organizado y delincuencia común se hacen borrosas. Además, la expansión del mercado y la subcontratación criminal han llevado a que se produzca el crecimiento de diferentes economías ilegales, que, a pesar de su nocividad no ha involucrado altos niveles de violencia.

Pandillas en el entorno escolar

Aunque se ha aceptado que existe un aumento en la venta de drogas en la ciudad⁹, y con ello la presencia de agrupaciones juveniles que operan el mercado, no ha resultado una tarea sencilla intentar caracterizar estas organizaciones. Diferentes instituciones públicas mencionan delincuencia común, pandillas, bandas del micro-tráfico y jíbaros. A nivel territorial, los comerciantes y habitantes de los barrios se refieren casi que exclusivamente a «pandillas» o paramilitares desmovilizados, como agentes articuladores de la venta de drogas en las diferentes zonas de la ciudad.

8 *Ibidem*.

9 «Encienden alarmas sobre incremento del micro-tráfico de drogas en Bogotá». Revista *Semana*, 14 de julio de 2010.

Caracterizar una pandilla es difícil, no tanto por la naturaleza del fenómeno sino por la definición que no resulta clara a la hora de analizar las dinámicas territoriales. El concepto de «pandillas» ha sido uno de los términos utilizados para identificar formas de agrupaciones juveniles de diversos tipos, alcances y características. Este concepto ha sido mayormente desarrollado en Centro América, y lo que se entiende por pandilla en el Triángulo Norte –Guatemala, Honduras y El Salvador–, no es lo mismo que se asimila en Colombia:

Los grupos de jóvenes amigos son un hecho universal, sobre todo en las ciudades, donde suelen ocupar las calles y otros espacios públicos durante su tiempo libre. Esta presencia es por lo general benéfica o aceptable, aunque a veces los jóvenes incurren en faltas al civismo, en contravenciones o aun en delitos de menor gravedad: el ruido, los grafiti, el exceso de alcohol, el consumo de drogas, la ruptura de ventanales, las peleas a puñetazos, etcétera. Algunos grupos adoptan códigos de identidad o de comportamiento que los cohesionan y los diferencian de la sociedad –un nombre, una forma de saludar o de vestir, un rito de iniciación–. Y algunas veces o en ciertas circunstancias, la pandilla pasa de ser una forma de pasar el tiempo libre o de expresar una identidad, y va adquiriendo los rasgos de un grupo delictivo que roba, extorsiona, amedrenta y ejerce la violencia, incluso a veces al servicio del crimen organizado¹⁰.

El «Informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas para América Central» realiza un recuento de lo que significa el

10 PNUD. «Informe de Desarrollo Humano para América Central 2009-2010». Abrir espacios para seguridad ciudadana y el desarrollo humano. Octubre de 2009. Impreso en Colombia, p. 106.

concepto de pandillas y las diferentes manifestaciones de agrupaciones juveniles violentas. Por ejemplo, la Interpol distingue entre pandillas y grupos de jóvenes entre los nueve y veinte años que realizan algunas actividades ilegales; de hecho ha sido en Centro América donde se ha tendido a establecer claridades sobre este concepto, allí se efectúa una diferencia entre *pandillas* y el grupo de amigos que se reúne para ocupar el tiempo libre¹¹.

En los últimos años se ha hablado de «pandillas episódicas», que son agrupaciones de jóvenes creadas para ocupar el tiempo libre y que pueden cometer episodios delictivos menores esporádicamente; también han aparecido las «pandillas celulares» compuestas por pocos miembros que se organizan para cometer actos delictivos, y las «pandillas corporativas»; estas últimas de alcance nacional y que mantienen una estructura vertical. Incluso en Bogotá se ha descubierto un tipo de «pandilla móvil»: aquella que tiene capacidad operativa para moverse de un lugar a otro y no necesariamente se identifica a partir de un lugar territorial específico.

Para el análisis que sigue, y principalmente cuando se realice la validación concurrente, se distinguirá entre «combos», «parches» y «pandillas». Los *combos* son grupos que no cuentan con una territorialidad y estabilidad en el tiempo. Sin embargo, son muy activos cuando hay tiempo escolar. Principalmente conformados por grupos de amigos en el interior del colegio, o bajo una modalidad de *cuadra barrial*; no son delictivos y sus actividades giran alrededor de pasar el tiempo libre. Sin embargo, en determinados momentos pueden cometer algunas contravenciones. Igualmente, si bien puede haber líderes dentro del *combo*, esta no es una organización jerárquica.

Por su parte el *parche* es un tipo de agrupación que antecede a la formación de la *pandilla*. Si bien los integrantes del parche

pueden incurrir en conductas delictivas, no hacen de estas una forma de vida, ni son el propósito general de su organización. Los parches muestran una jerarquía, su territorialidad va más allá de una cuadra o sector barrial, y sus códigos de identidad son visibles. Su territorialidad no es estable, aunque conservan un mínimo de control barrial.

Por último, las *pandillas* se podrían definir como organizaciones conformadas más rígidamente que los *parches*; expresan mayores niveles de confianza entre sus integrantes y tienen códigos de identificación –marcan el territorio a través de grafitis, manejan símbolos y nombres que los caracterizan–. Como agrupación social exhiben regularmente dos tipos de conducta: enfrentamientos agresivos y comisión de delitos. Tienen un territorio definido sobre el cual ejercen control, y poseen vocación de expansión territorial. Cuentan con un sistema de financiación propio, la mayoría de las veces proveniente de actividades ilegales.

En todo caso, a nivel territorial las diferencias no son nítidas; es factible encontrar grupos de *parches* que pertenecen a una *pandilla*, como en el sector de Usme donde opera la «Pandilla de la 29». De hecho, cuando en la encuesta se indagó por *pandillas* no se definió el término, sino que se dejó abierto a la interpretación.

Así, hasta el momento, al menos tenemos tres claridades: por una parte, es evidente una expansión del mercado del narcotráfico en diferentes zonas de la ciudad, igualmente en varios entornos de colegios existen *pandillas*, aunque estas no necesariamente son violentas, ni participan de actividades ilegales. Diferentes informes, en su mayoría de prensa, hablan de que cada vez más menores de edad ingresan en el consumo de drogas. Si bien la encuesta no es el instrumento para corroborar una serie de correlaciones, sí nos permitirá observar algunas tendencias, por ejemplo, comparar la concentración de entornos donde se venden drogas con la presencia de *pandillas*.

11 *Ibidem*.

Se debe decir que la literatura internacional sobre el tema de *pandillas* aporta tres razones por las que un joven ingresa a una de ellas: razones *afectivas*, las de *seguridad* y las *utilitarias*. Estas tres motivaciones no se excluyen entre sí, pero determinadas condiciones sociales o geográficas pueden hacer que alguna prime sobre las otras dos. El énfasis de alguno de estos elementos es lo que ha llevado a que algunas corrientes de pensamiento tiendan a ver a las *pandillas* como una familia sustituta, o como un grupo de identidad que lucha por su reconocimiento. Sin embargo, en la actualidad el enfoque depredador o de *seguridad* es igualmente importante al compararlo con el *afectivo*.

Aunque, de nuevo, parece haber diferencias entre barrios, ciudades, países y momentos, los estudios en su conjunto destacan cuatro elementos como «factores de riesgo» de ingresar a una pandilla: ser hombre –aunque también hay «pandilleras» o «mareras»– haber huido del hogar, haber abandonado la escuela, y vivir en un barrio donde operan las pandillas. Existe menos consenso sobre otras dos circunstancias que harían más probable la ulterior afiliación a una pandilla: la pobreza del hogar y una experiencia de violencia o abuso sexual temprano (Demoscopia S. A., 2007: XXI; Rubio, 2005:4)¹².

Antes de pasar al análisis de los datos, se debe aclarar que en la encuesta no se definió el concepto de *pandillas*, debido a que, como se vio antes, las características de las diferentes agrupaciones que encontramos a nivel territorial en nuestro país son borrosas; además aquello que se entiende por «pandilla» en Colombia no es comparable con lo que abarca dicho concepto en Centro América. Lo anterior significa que cada persona encuestada interpretó dicho concepto bajo «su propia idea de lo que es una *pandilla*».

12 *Ibidem*, p. 108.

A continuación se analizarán los resultados de la «Encuesta de Clima Escolar y Victimización, 2013» para los temas de *drogas*, *pandillas*, *seguridad* en el entorno y *alcohol*. Como se mencionó antes, la encuesta en lo que tiene que ver con entorno y victimización mantuvo algunas preguntas de las encuestas de 2006 y 2011 con el fin de realizar comparaciones.

Encuesta: drogas, pandillas y entorno

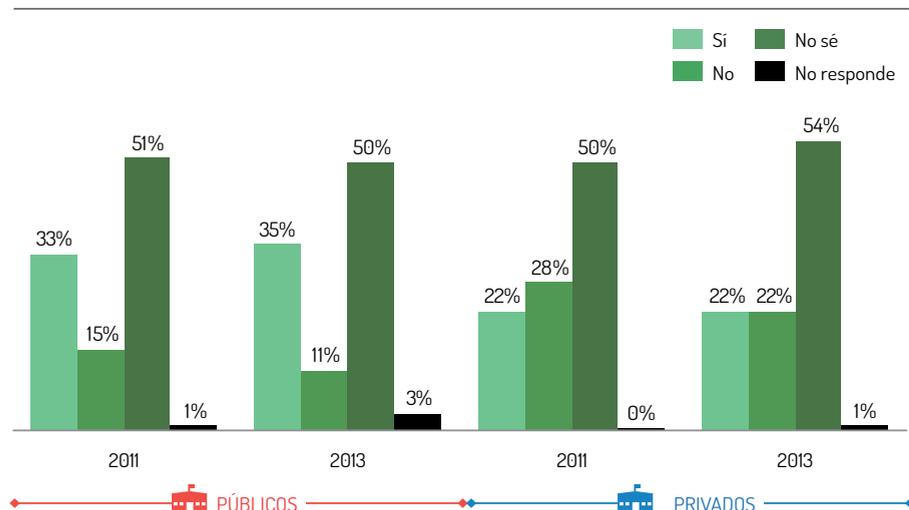
Agrupaciones de respuesta por frecuencias simples

Antes de comenzar el análisis se deben hacer dos aclaraciones metodológicas. La primera es que el diseño metodológico de las encuestas de 2006, 2011 y 2013 no fue similar; para el año 2006 se incluyeron colegios circundantes a Bogotá y para 2011 y 2013 esa consideración no se repitió. Adicionalmente, el diseño muestral fue un censo para colegios públicos en 2013 y una muestra importante para privados, lo que permite tener información colegio a colegio, pero esto no se desarrolló en 2006 y 2011.

Una de las primeras preguntas era sobre el tema de la venta de drogas; como primera medida en el entorno, y luego se preguntaba sobre la situación en el colegio, con el fin de lograr determinar el impacto de lo que sucede en el entorno con la escuela. Los resultados fueron los siguientes:

Gráfica 2

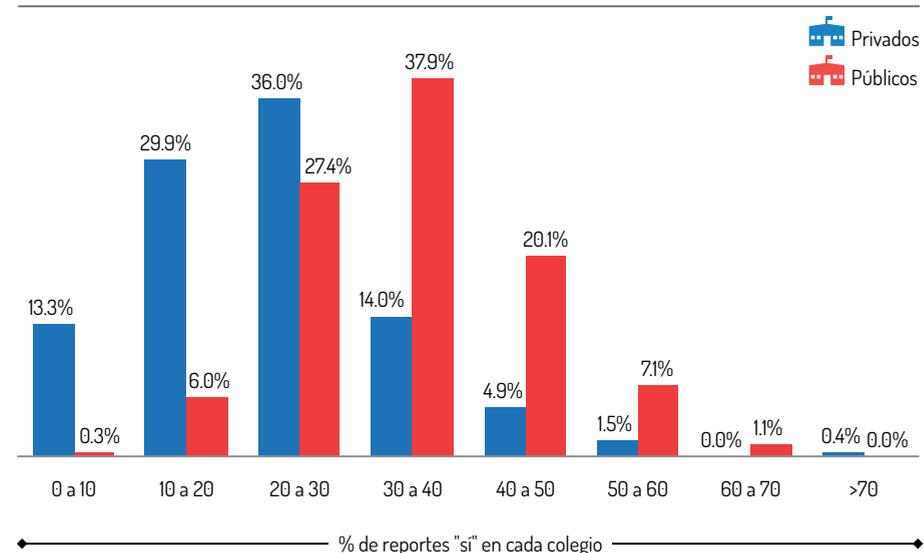
¿SE VENDEN DROGAS CERCA DE TU COLEGIO?
2011-2013



Las cifras entre las encuestas de 2011 y 2013 son prácticamente iguales, no hay una variación importante; sin embargo las diferencias entre colegios públicos y privados pareciera ser significativa, ya que está cercana a los 13 puntos porcentuales. Al discriminar los datos anteriores para el caso de la encuesta del año 2013 se logra constatar que sólo en un colegio (privado) no hubo respuestas afirmativas; en el resto de colegios, tanto públicos como privados (de los estratos 2 al 6), al menos un estudiante respondió afirmativamente. La gráfica 3 muestra la distribución por porcentajes de colegios con respuestas afirmativas.

Gráfica 3

¿SE VENDEN DROGAS CERCA DE TU COLEGIO?
Resultados de agregar por colegio
% de colegios en su categoría



En el eje vertical se encuentra el porcentaje de colegios, y en el eje horizontal el porcentaje de respuestas afirmativas de los encuestados agregado por colegio. Así, por ejemplo, tenemos que en el 79,2% de los colegios privados hasta el 30% de los encuestados afirmó que sí se vendían drogas cerca de su colegio. Para el caso de colegios públicos, en el 33,7% de colegios hasta un 30% de los encuestados afirmó que sí había venta de drogas cerca de su institución educativa.

Si se parte del hecho de que en casi la totalidad de colegios los encuestados manifestaron que se vendían drogas en el entorno, resulta interesante analizar los niveles de concentración. Allí, donde más del 40% de los encuestados de un colegio respondieron afirmativamente, permite ver un entorno complejo para dicho colegio. En el 28% de colegios públicos y el 6,4 de los

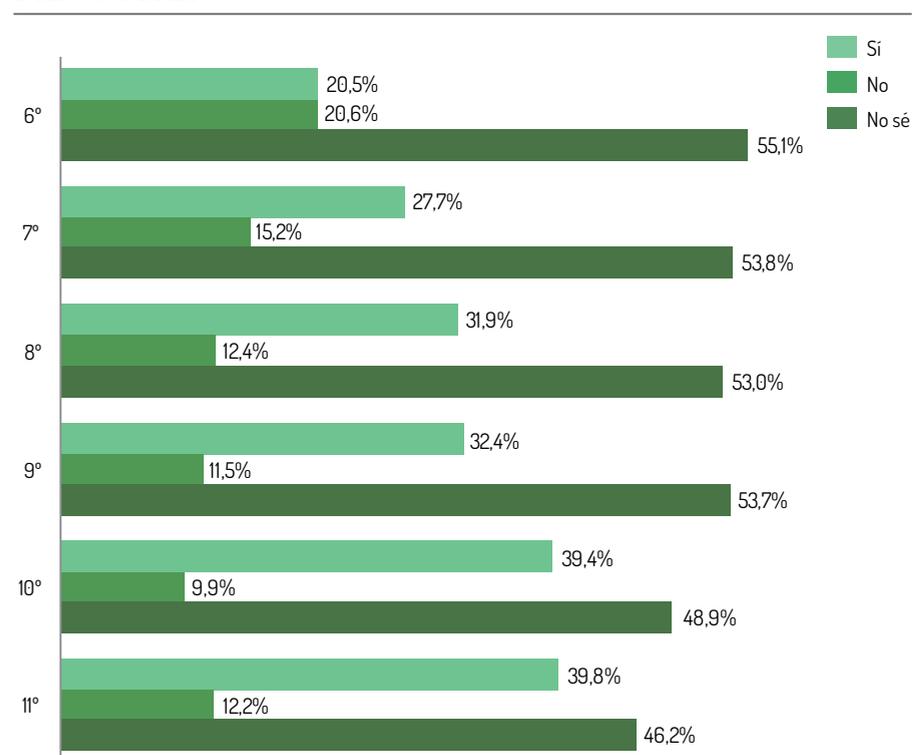
privados se evidencian respuestas afirmativas superiores al 40% para el total de encuestados. Como se muestra en la gráfica.

Ahora bien, al discriminar la anterior pregunta por grado, los resultados parecen mostrar que a medida que aumenta la edad existe mayor grado de conocimiento de estos fenómenos (gráfica 4).

Gráfica 4

¿SE VENDEN DROGAS CERCA DE TU COLEGIO?

Grado / Nivel Ciudad



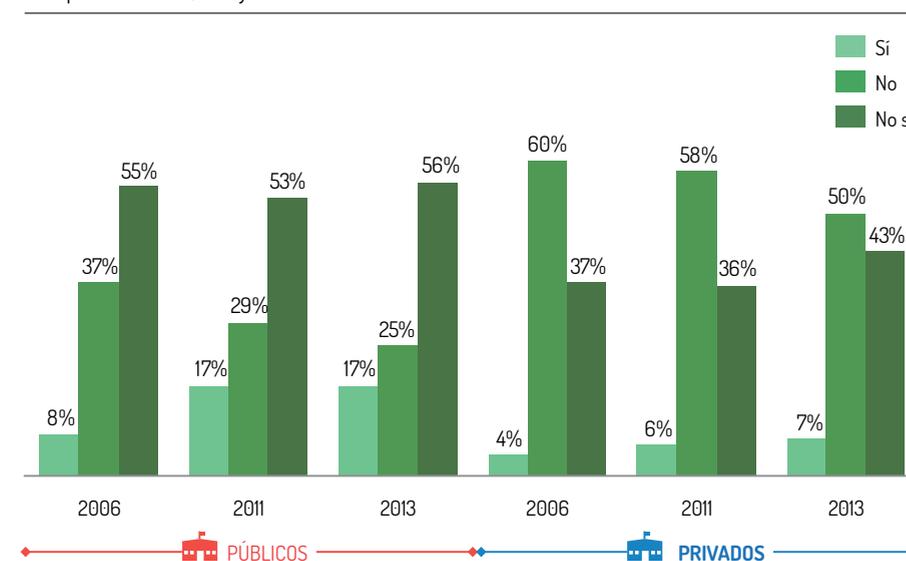
Igualmente, el formulario de la encuesta pregunta sobre venta de drogas dentro del colegio, como se observa en la siguiente gráfica; los resultados comparativos dejan ver que el aumento más significativo –el cual se presentó entre 2006 y 2011–, se da

en el caso de colegios públicos, mientras que entre 2011 y 2013 los resultados son prácticamente similares.

Gráfica 5

¿SE VENDEN DROGAS DENTRO DE TU COLEGIO?

Comparativo 2006, 2011 y 2013



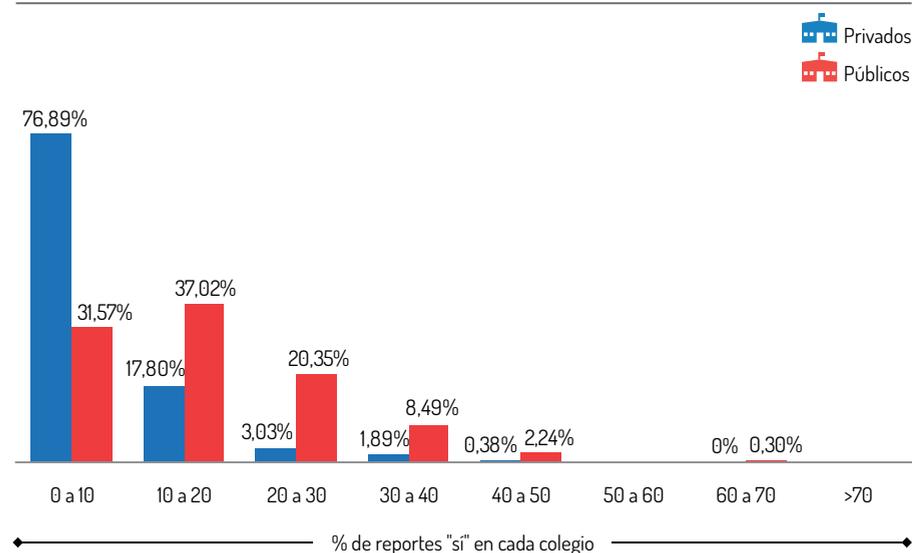
Al igual que en la pregunta anterior las diferencias son importantes entre colegios públicos y privados y alcanzan los 10 puntos porcentuales. Ahora bien, al momento de discriminar estos resultados, para el caso de la encuesta de 2013 y analizar los niveles de concentración, los resultados son los siguientes:

Gráfica 6

¿SE VENDEN DROGAS DENTRO DE TU COLEGIO?

Respuestas sí, agregadas por colegio

% De colegios en su categoría



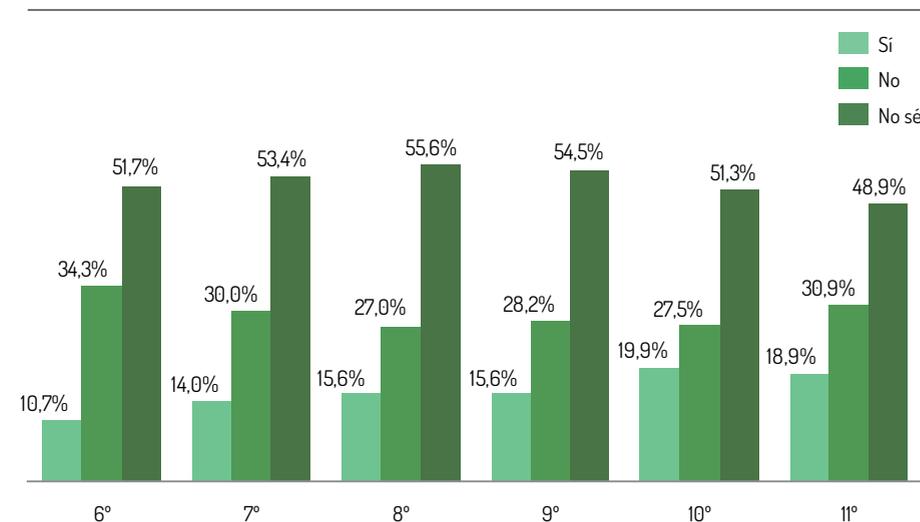
Puede verse que los niveles de concentración son altos en algunos colegios. En el 12% de los colegios públicos y el 2% de los colegios privados, más del 30% de los encuestados respondió afirmativamente la pregunta. Conviene aclarar que en diez colegios públicos y veinticuatro privados no hubo respuesta por el sí, lo cual permite ver que este fenómeno atraviesa toda la ciudad.

Al discriminar la respuesta por grado de estudio, se confirma la hipótesis de que a medida que aumenta la edad se tiene mayor conciencia de este fenómeno, como lo muestra la siguiente gráfica.

Gráfica 7

¿SE VENDEN DROGAS DENTRO DE TU COLEGIO?

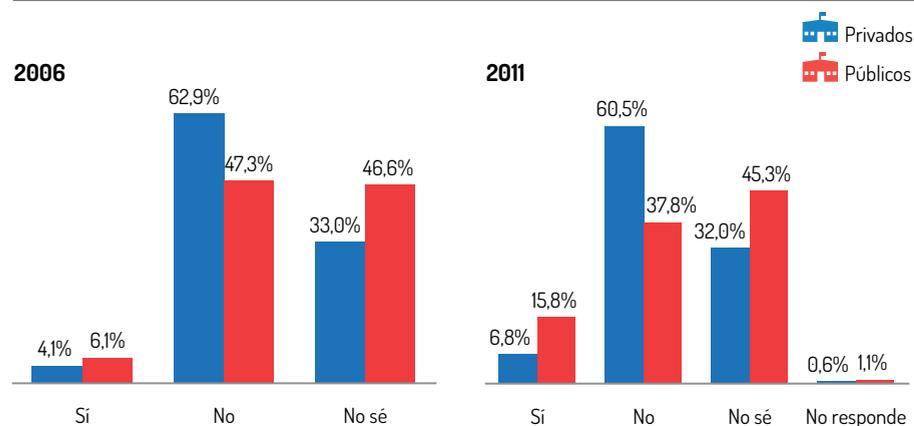
Grado / Nivel Ciudad



Hubo otra pregunta sobre el tema de drogas; esta vez ya no se indagaba por la situación en el entorno del colegio, o la venta de drogas en el colegio, sino sobre la percepción acerca de los niveles de consumo de los compañeros. Para los años 2006 y 2011 la pregunta fue la siguiente: ¿Algún compañero(a) de tu curso consume drogas dentro de tu colegio? Los resultados se muestran en la gráfica 8.

Gráfica 8

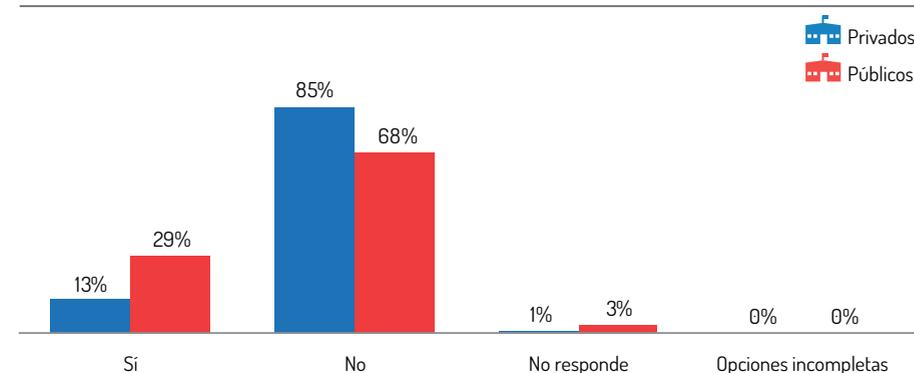
¿ALGÚN COMPAÑERO(A) DE TU CURSO CONSUME DROGAS DENTRO DEL COLEGIO?



Entre estos años se presenta un aumento en colegios públicos y privados, más marcado en los primeros. Para la encuesta de 2013 la pregunta sufrió una modificación; es decir, cambió con respecto a las realizadas en 2006 y 2011. Para 2013, la pregunta buscaba ser más concreta y se indagó directamente al encuestado sobre si había visto a algún compañero consumiendo drogas; esto, para distinguir de la opción «de oídas» o «de chisme», que aumenta mucho los niveles de victimización. Los resultados fueron los siguientes:

Gráfica 9

¿HAS VISTO A ALGÚN(A) COMPAÑERO(A) DE TU CURSO CONSUMIENDO DROGAS DENTRO DE TU COLEGIO? 2013



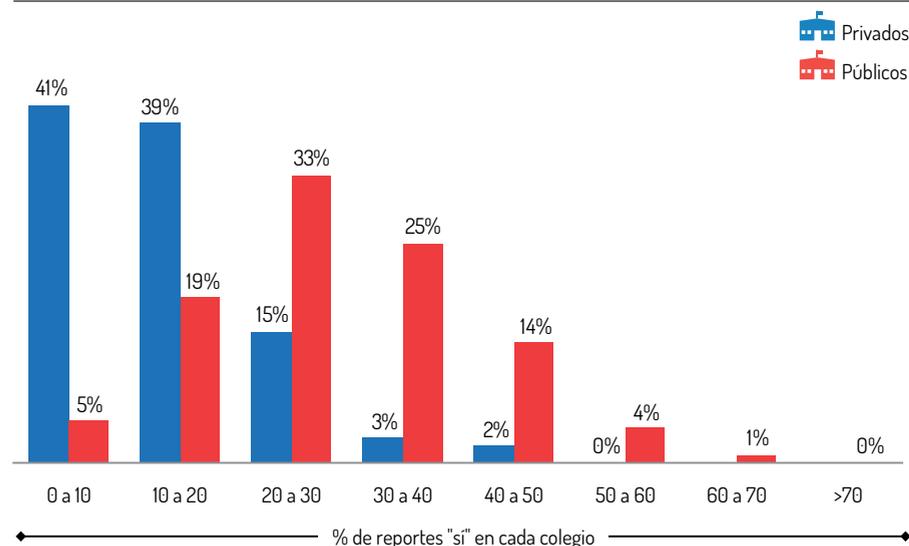
Un 29 % de los encuestados respondió sí en los colegios públicos y un 13 % en los colegios privados; es decir, los primeros doblan a los segundos. Si bien no se pueden comparar los resultados entre 2011 y 2013, debido a la variación en la pregunta, no dejan de ser relevantes los resultados; a pesar de que en 2013 la pregunta intentó ser más concreta, las diferencias de porcentajes son bastante altas, casi un aumento del 100 %.

Al discriminar los datos se encuentra que en cuatro colegios públicos y siete privados no hubo respuestas por el sí; en el resto de colegios al menos un encuestado respondió que sí había visto a algún compañero consumiendo drogas en el colegio (gráfica 10).

Gráfica 10

¿HAS VISTO A ALGÚN(A) COMPAÑERO(A) DE TU CURSO CONSUMIENDO DROGAS DENTRO DE TU COLEGIO?

Respuestas sí, agregadas por colegio
2013, % de colegios en su categoría

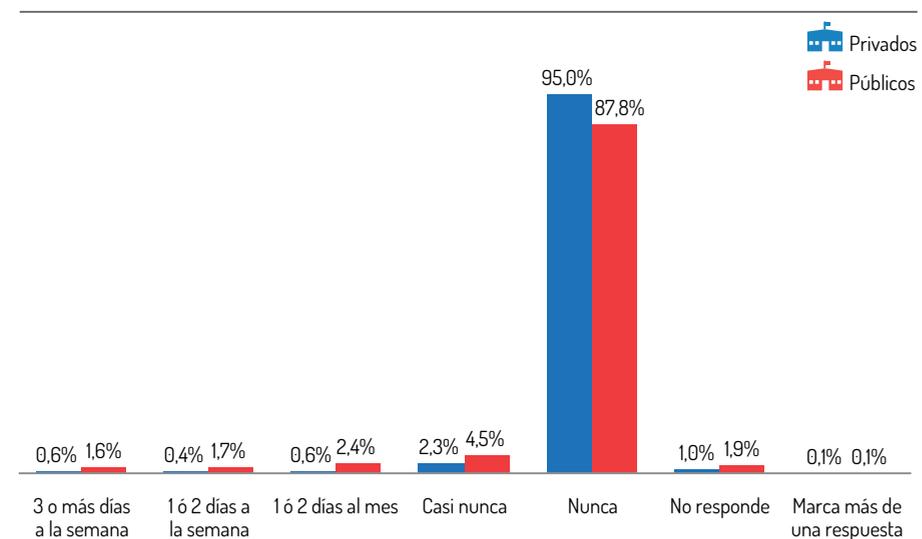


Como se dijo anteriormente, en el eje vertical se leen los porcentajes de colegios y en el horizontal el porcentaje de respuestas para cada uno de los colegios. Se encuentra una concentración alta para algunos colegios, los cuales corresponden a los porcentajes de respuesta superiores al 40%. Es decir en el 19% de colegios públicos y el 2% de colegios privados.

También se indagó sobre el consumo de drogas dentro del colegio (gráfica 11).

Gráfica 11

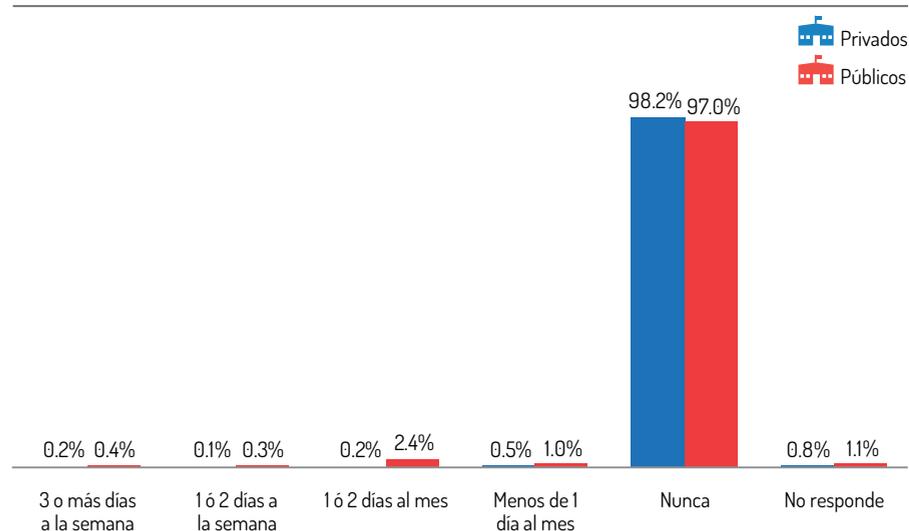
¿CON QUÉ FRECUENCIA CONSUMES DROGAS DENTRO DE TU COLEGIO?
2013



Como se ve, hubo una diferencia de 7 puntos porcentuales entre colegios privados y públicos, lo que hace pensar que en estos últimos el consumo puede ser mayor. Sin embargo, cerca del 90% de los estudiantes entre 6º y 11º de Bogotá manifestaron que no consumían drogas dentro del colegio. La gráfica 12 muestra el porcentaje de respuestas para dicha pregunta en el año 2006:

Gráfica 12

¿CON QUÉ FRECUENCIA CONSUMES DROGAS DENTRO DE TU COLEGIO?
2006

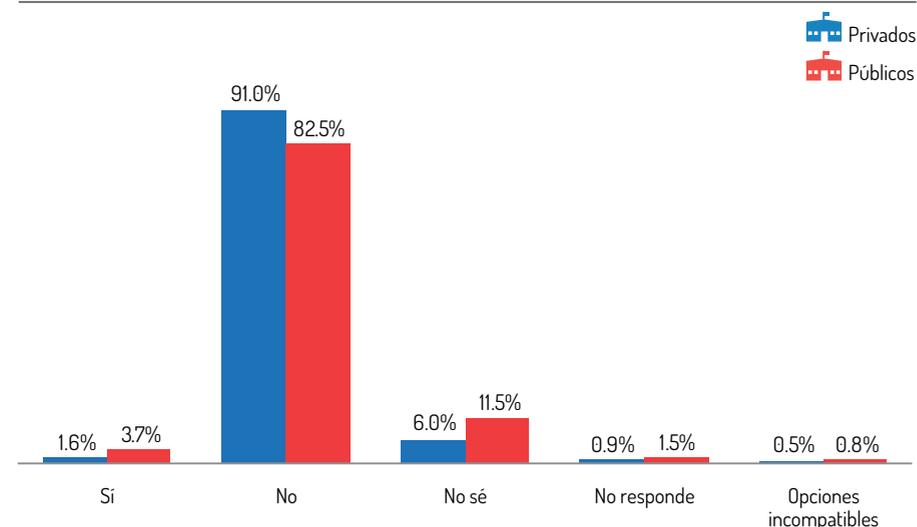


Se debe recordar que así sea una encuesta auto-diligenciada el tema de las auto-incriminaciones resulta complejo de analizar; es decir, este tipo de preguntas pueden tener imprecisiones a la hora de analizarlas.

Ahora bien, si se acepta que existe una descentralización del negocio del narcomenudeo en la ciudad, y por ende el aumento de zonas de venta de drogas en algunas zonas de la ciudad, podría pensarse que algunos de estos «ganchos» estarían presionando a jóvenes y adolescentes para que se inicien en el consumo. La encuesta preguntó sobre esta situación a los estudiantes (gráfica 13).

Gráfica 13

¿TE HAS SENTIDO PRESIONADO PARA CONSUMIR DROGAS DENTRO DEL COLEGIO?
2013



Si bien la respuesta afirmativa es baja, mantiene una tendencia con las anteriores, pues es más alta en los colegios públicos que en los privados.

Pandillas

A continuación se procederá a analizar las preguntas sobre *pandillismo*. Como se dijo antes, este concepto no fue definido en la encuesta, se dejó abierto a la interpretación de las niñas, niños y adolescentes encuestados.

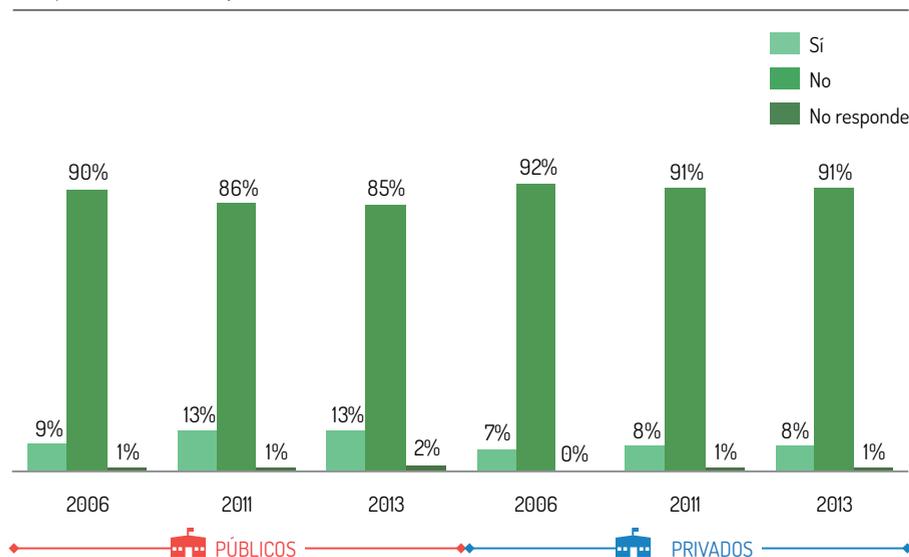
Para el caso de *pandillas* se realizaron tres preguntas, dos sobre *membresía* y una sobre *percepción*. La primera pregunta indagaba sobre si el encuestado había pertenecido a alguna pandilla. Formulada así, las preguntas son de difícil evaluación, porque el pasado continuo («has pertenecido») produce acumulación. Quien ya no está, en todo caso respondería «sí». Pero la pregunta se mantuvo en aras de establecer una comparación con

las encuestas anteriores. La gráfica 14 muestra la evolución de dicha pregunta para las tres encuestas.

Gráfica 14

¿ALGUNA VEZ HAS PERTENECIDO A UNA PANDILLA?

Comparativo 2006, 2011 y 2013



De la gráfica 14 se puede pensar que la cifra sobre auto-reportes de membresía en pandillas es estable entre 2011 y 2013. El aumento se presentó entre 2006 y 2011. Esta situación coincide con las gráficas anteriores sobre drogas en el entorno y en el colegio.

Resulta de interés analizar que desde la intervención de la «olla» de «El Cartucho» el negocio de narcomenudeo inició una descentralización importante; es decir, varias zonas de expendio de droga comenzaron a establecerse en la periferia de la ciudad. Esto podría explicar los aumentos drásticos que hubo entre las encuestas de 2006 y 2011, aunque esta situación se corroborará más adelante con la validación concurrente.

Durante los años ochenta y noventa del siglo pasado, Bogotá experimentó un par de cambios en las dinámicas de la violencia homicida, uno de ellos se produjo en:

... la localidad de Santa Fe, a raíz del redesarrollo del sector conocido como «El Cartucho», ubicado en lo que hasta entonces se conoció como el barrio Santa Inés de esa localidad. Durante décadas el sector fue uno de los barrios de mayor prestigio de la capital. Su deterioro coincidió con los disturbios del 9 de abril de 1948, cuando en reacción a la muerte del caudillo Jorge Eliecer Gaitán, decenas de personas enfurecidas saquearon e incendiaron buena parte del comercio, oficinas públicas y algunos sectores residenciales ubicados en el centro de la ciudad. El evento desató el traslado apresurado de la mayoría de los hogares que residían en el centro a barrios nuevos de la ciudad, y los inmuebles abandonados en el barrio Santa Inés –conocido por una de sus calles que alguna vez estuvo adornada con cartuchos en los antejardines– fueron paulatinamente transformados en inquilinatos y bodegas para la compra-venta de materiales de reciclaje, así como para el comercio de autopartes y herramientas hurtadas, tipografías, y negocios informales de ropavejeros, cachivacheros y, por supuesto, expendios de drogas –bazuco y marihuana– conocidos como «ollas»¹³.

Este deterioro paulatino condujo a que esta zona de la capital comenzara a recibir población en tránsito, y así las cerca de veinte manzanas que conformaban «El Cartucho» se convirtieron, a partir de los años ochenta, en el centro «mayorista» de expendio de drogas en Bogotá. El sector atrajo miles de consumidores,

13 Ávila Martínez, Ariel Fernando y Pérez Salazar, Bernardo; *Mercados de criminalidad en Bogotá*; Taller de Edición Rocca S. A., Bogotá, mayo de 2011.

adictos, recicladores y habitantes de calle, y con ellos una de las mayores concentraciones de violencia homicida en la ciudad¹⁴.

En la zona de «El Cartucho» se fueron desarrollando grupos privados de seguridad denominados «Zayayines» los cuales regularon la entrada y salida de personas para la venta y consumo de droga. Luego, desde el año 2000, y con ocasión del inicio del primer siglo del Tercer Milenio de la era cristiana, la Administración Distrital emprendió la renovación del sector promoviendo la relocalización de las actividades comerciales, así como la de sus habitantes con el fin de construir allí un parque público con una inversión multianual presupuestada por el orden de \$160 mil millones¹⁵.

Estos «Zayayines» se trasladaron hacia la zona de «El Bronx» aunque otros se desplazaron hacia las localidades, como la de Kennedy cerca de la central de abastos Corabastos, también conocida como «Cinco Huecos». Esta descentralización se produjo entre los años 2004 y 2008.

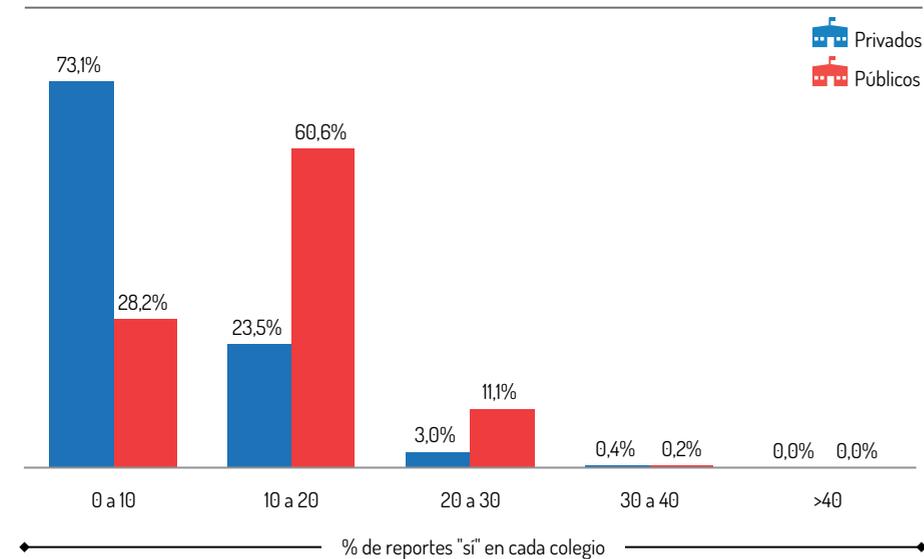
La gráfica 14 también permite ver cómo para la encuesta de 2013, el 13% de los encuestados de colegios públicos dijeron haber pertenecido a pandillas, en tanto que los encuestados de colegios privados arrojaron un 8%. Al discriminar los datos anteriores, para 2013 en sólo nueve colegios de los 888 colegios-jornada no hubo respuesta afirmativa; en el resto, al menos una persona encuestada respondió afirmativamente. Algunos colegios públicos y privados presentan una concentración importante de auto-reporte de membresía en pandillas, en otros es bajo el número de respuestas afirmativas; es decir, esta situación no caracteriza al colegio. La gráfica 15 muestra los niveles de concentración por colegios públicos y privados de respuestas afirmativas para el caso de pandillas.

14 *Ibidem*.

15 «Milagro en riesgo», en *Semana.com*, febrero 19 de 2002.

Gráfica 15

¿ALGUNA VEZ HAS PERTENECIDO A ALGUNA PANDILLA?
Prevalencia en los colegios
% de cada colegio en su categoría

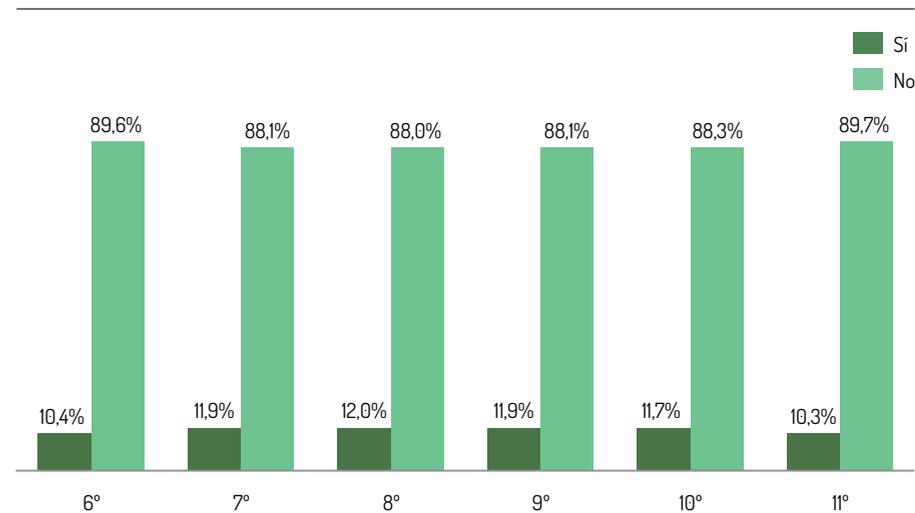


En prácticamente todos los colegios públicos y privados al menos un o una estudiante respondió que sí había pertenecido a alguna pandilla; en sólo cinco colegios públicos y cuatro privados no hubo respuesta afirmativa. La incidencia de las pandillas no es homogénea en la ciudad, pues en algunas zonas se concentra más que en otras. La gráfica 15 permite ver que en el 11,1% de los colegios públicos y el 3% de la muestra de los colegios privados, entre el 20 y 30% de los encuestados respondieron haber pertenecido a alguna pandilla, porcentajes que muestran una concentración relevante para dichos establecimientos.

Al discriminar la anterior pregunta por grado, pareciera que este fenómeno no depende necesariamente de una edad en particular, nótese cómo para todos los grados los porcentajes son similares (gráfica 16).

Gráfica 16

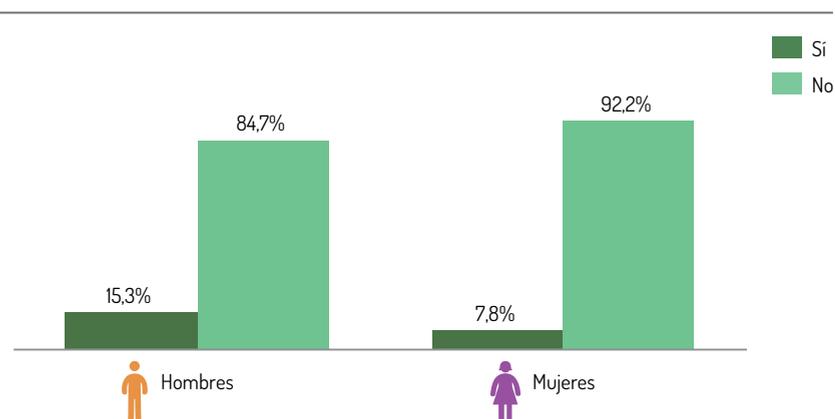
¿ALGUNA VEZ HAS PERTENECIDO A ALGUNA PANDILLA?
Grado



En lo que sí parece existir una diferencia importante es en la membresía a pandillas de acuerdo al sexo, afectando mayormente a hombres que a mujeres, como lo muestra la gráfica 17.

Gráfica 17

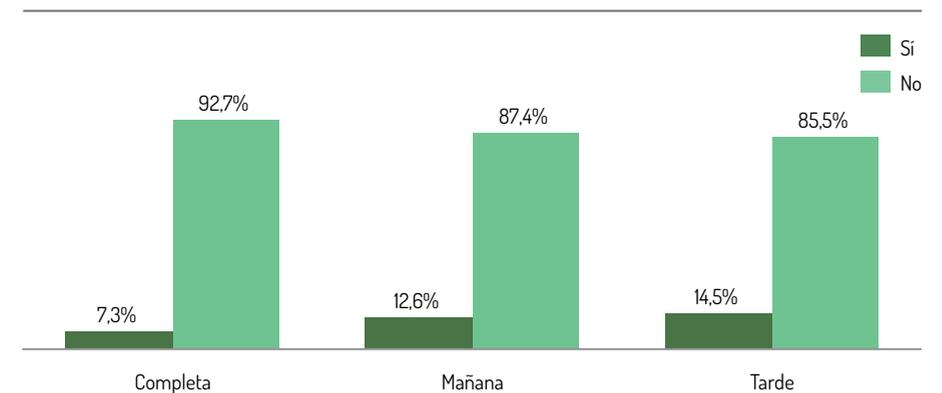
¿ALGUNA VEZ HAS PERTENECIDO A ALGUNA PANDILLA?
Sexo



Situación similar ocurre al discriminar la pregunta por jornada, donde los estudiantes que estudian en la tarde parecen tener mayor riesgo de vincularse a una pandilla, mientras que los de jornada completa parecieran tener menor riesgo:

Gráfica 18

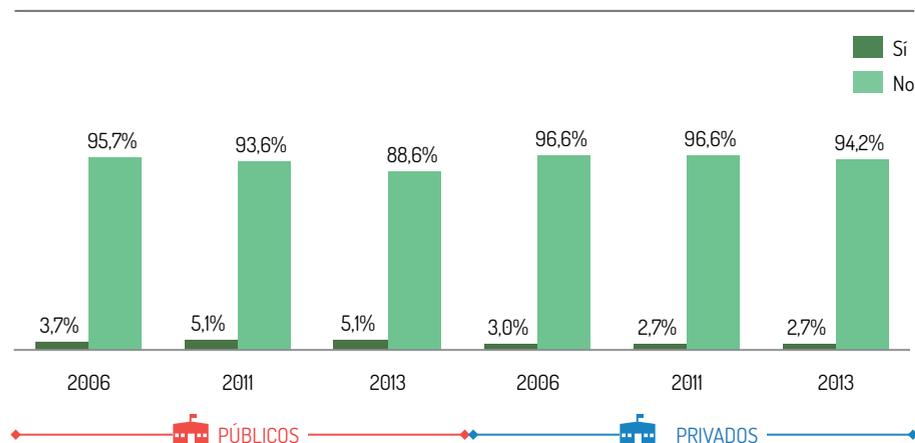
¿ALGUNA VEZ HAS PERTENECIDO A ALGUNA PANDILLA?
Jornada



La encuesta de 2013 mantuvo esta pregunta, pero también la realizó en tiempo presente. Al comparar las tres encuestas en colegios públicos con privados, los resultados fueron los siguientes:

Gráfica 19

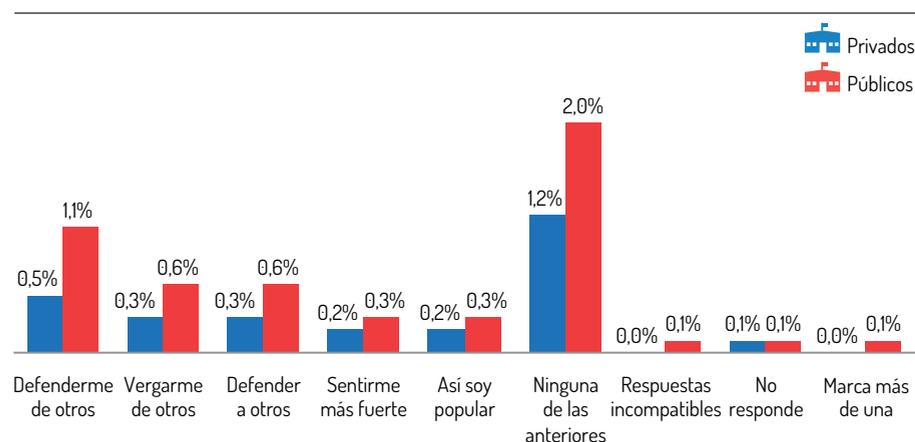
¿ACTUALMENTE PERTENECES A ALGUNA PANDILLA?



Las preguntas de auto-incriminación son complejas en este tipo de encuestas. A los encuestados que respondieron afirmativamente a la pregunta sobre pertenecer a una pandilla en 2013, se les indagó la causa de la membresía (gráfica 20).

Gráfica 20

¿POR QUÉ INGRESASTE A LA PANDILLA?
2013

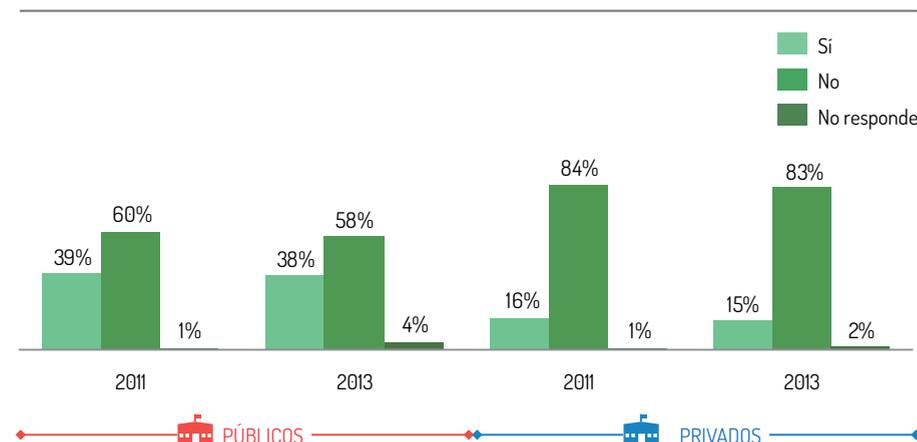


La opción «incompatible» se excluyó de la gráfica, ya que distorsionaba la lectura. La opción «no aplica» corresponde a las personas que no han ingresado a una pandilla, por tanto no era esperable una respuesta para la pregunta sobre las razones para ingresar a la pandilla.

Una vez analizadas las preguntas de membresía, se sondeó sobre la operatividad de estas pandillas al preguntar sobre ataques de pandillas a los diferentes colegios, públicos o privados. La pregunta se efectuó en la encuesta de 2011 y se mantuvo en 2013, pero no se hizo para 2006. La gráfica 21 muestra las respuestas sobre ataques de pandillas.

Gráfica 21

¿EN ESTE AÑO, ¿HAS VISTO DENTRO DE TU COLEGIO PELEAS, ATAQUES U OTRO TIPO DE VIOLENCIAS REALIZADOS POR PANDILLAS?
2011 - 2013

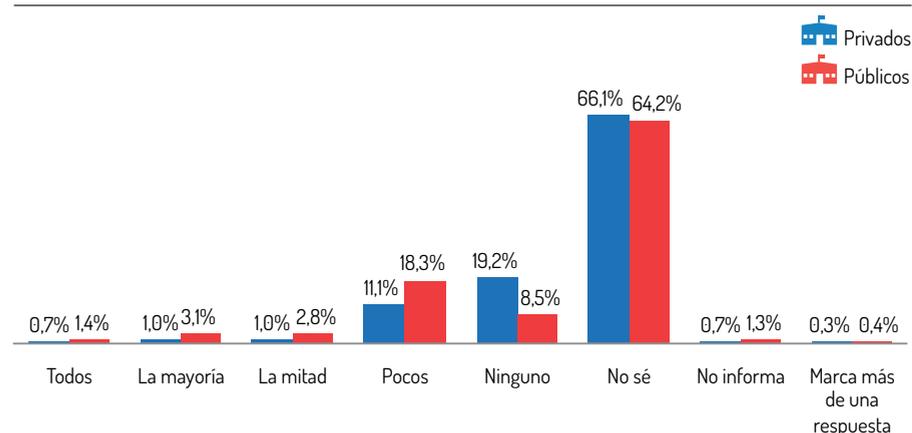


Como se observa en la gráfica 21, el porcentaje de estudiantes que manifestaron saber de ataques de pandillas dentro de colegios, tanto públicos como privados se mantuvo estable. Sin embargo fue alto el porcentaje de respuestas afirmativas. Cerca de 38% de los estudiantes encuestados de colegios públicos manifestaron que habían visto ataques de pandillas. Para el caso de colegios privados la cifra alcanzó 15 puntos porcentuales.

También los estudiantes encuestados respondieron a preguntas sobre percepción de la presencia de pandillas en el colegio, particularmente sobre la membresía de sus compañeros a este tipo de grupos. Los resultados fueron los siguientes:

Gráfica 22

¿CUÁNTOS DE TUS COMPAÑEROS(AS) DE SALÓN PERTENECEN A PANDILLAS?



Resulta relevante la cifra de «la mayoría», aunque se encuentra cercana al margen de error. Estos estudiantes perciben un asedio significativo por parte de estas pandillas. De manera adicional, parece que existen mayores porcentajes con esta percepción en colegios públicos que en privados.

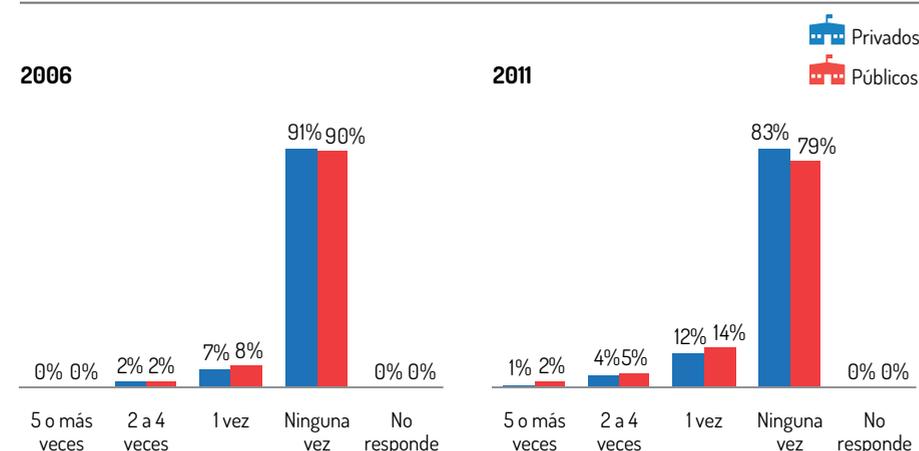
Otro dato significativo que se observa en la gráfica 22 se encuentra en las respuestas «Ninguno» y «No sé», porcentajes que sumados llegan al 85% para colegios privados, y al 73% para colegios públicos. Así las cosas, se podría pensar que la membresía a este tipo de grupos juveniles violentos no es visible, o sus miembros no la hacen visible; de ser así, la observación anterior podría echar al traste la idea de que estos grupos ejercen una presión fuerte dentro de los colegios para lograr la vinculación de estudiantes a ellos. Aunque también queda la opción del miedo, es decir que los encuestados no responden

por temor a represalias. Más adelante se analizarán las concentraciones de colegios.

En la literatura internacional la presencia de pandillas se asocia a los temas de seguridad de los jóvenes, es decir, se sugiere que buena cantidad de jóvenes ingresan a estas pandillas para garantizar su seguridad física, frente a la delincuencia común o ante la presencia de otras pandillas. La encuesta no permite discutir dicha hipótesis a profundidad, sin embargo, sí entrega algunas pistas. Una de ellas hace referencia a la seguridad en el camino de ida y vuelta al colegio. La gráfica 23 muestra los niveles de atracos para los años 2006 y 2011.

Gráfica 23

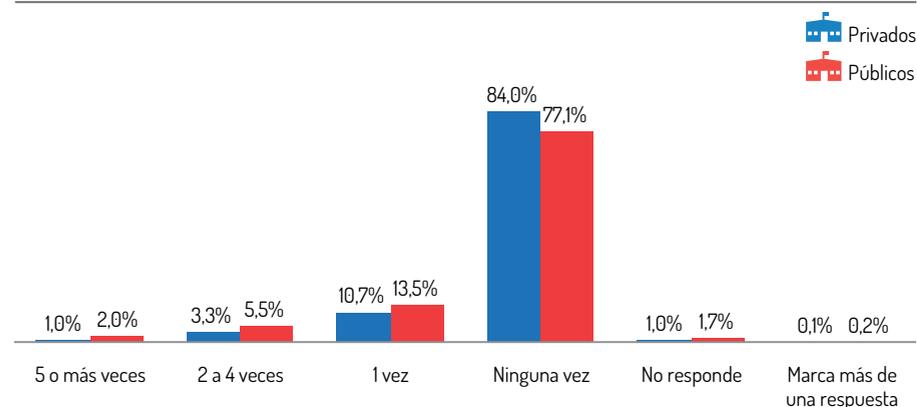
EN EL CAMINO DE IDA O VUELTA DE TU COLEGIO, ¿CUÁNTAS VECES TE ATRACARON CON UN ARMA?



Nótese nuevamente, cómo la tendencia es similar con respecto al tema de drogas y pandillas, es decir un retroceso importante en el aspecto de seguridad: cerca de 10 puntos porcentuales tanto para colegios públicos como para colegios privados entre el año 2006 y 2011. Para el año 2013 la pregunta sufrió una modificación, básicamente se excluyó la palabra «armas» al final de la pregunta. Los resultados fueron los siguientes:

Gráfica 24

EN ESTE AÑO, EN EL CAMINO DE IDA O VUELTA DE TU COLEGIO, ¿CUÁNTAS VECES TE ATRACARON (ES DECIR, ¿TE AMENAZARON O TE AGREDIERON PARA ROBARTE ALGO?)



Incluso con la modificación en la pregunta los resultados son similares entre 2011 y 2013, la diferencia significativa se presentó entre 2006 y 2011. Cerca del 80% de los encuestados manifestó que ninguna vez habían sido atracados en el camino de ida y vuelta al colegio. En este punto se destacan dos cosas, por un lado la cifra se mantiene estable entre 2011 y 2013, la variación está en el margen de error, aunque la cifra de victimización del 20% es alta. En segundo lugar, llama la atención que de los 888 colegios-jornada encuestados en el sector público, 302 están en 80% o por debajo en la respuesta «ninguna vez». Esto quiere decir que en algo menos del 50% de los colegios encuestados los reportes de victimización son del 20% o más, ya que al menos una vez habían sido atracados. En un 70% se encuentran 73 colegios que están por debajo de ese porcentaje en la respuesta «Ninguna vez». Esto significa que la inseguridad en los entornos es un fenómeno concentrado en algunas zonas de la ciudad.

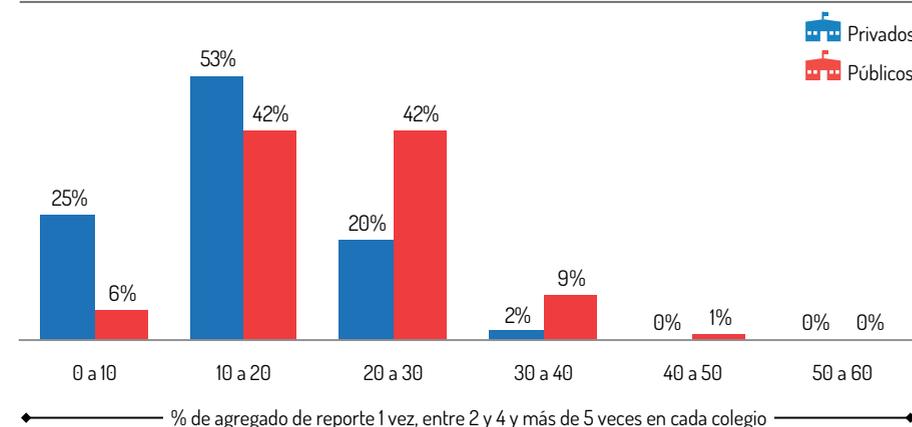
Al discriminar los datos anteriores y analizar los niveles de concentración los resultados son los siguientes:

Gráfica 25

EN ESTE AÑO, EN EL CAMINO DE IDA O VUELTA DE TU COLEGIO, ¿CUÁNTAS VECES TE ATRACARON?, (ES DECIR, ¿TE AMENAZARON O TE AGREDIERON PARA ROBARTE ALGO?)

Agregados por colegio

2013. % de cada colegio en su categoría



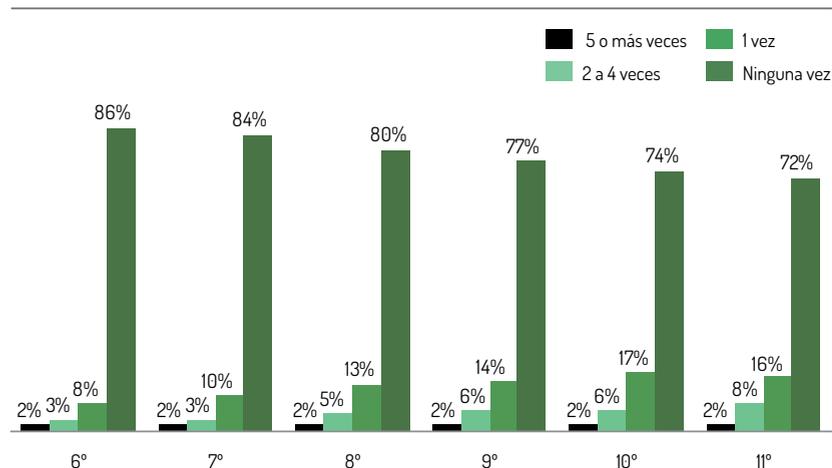
En el 52% de los colegios públicos –suma de las tres últimas columnas rojas– el 20% o más, de los encuestados manifestaron que al menos una vez los habían atracado. Este reporte sólo se da en el 22% de los colegios privados. Igualmente el 10% de colegios públicos y el 2% de colegios privados, más del 30% de los encuestados manifestaron que al menos los habían atracado una vez.

Al discriminar las respuestas de las preguntas sobre atracos en el camino de ida y vuelta, los resultados dejan ver que los niveles o riesgos de atraco se incrementan a medida que se aumenta la edad, como lo muestra la gráfica 26.

Gráfica 26

EN ESTE AÑO, EN EL CAMINO DE IDA O VUELTA DE TU COLEGIO, ¿CUÁNTAS VECES TE ATRACARON (ES DECIR, ¿TE AMENAZARON O TE AGREDIERON PARA ROBARTE ALGO?)

Grado

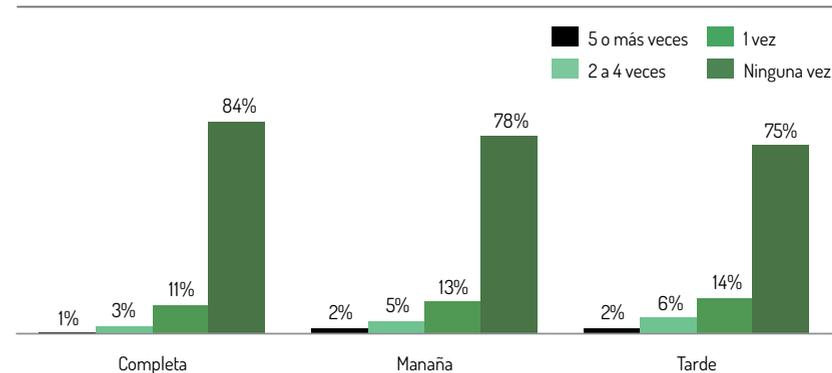


Los resultados dejan ver que se atraca con mayor intensidad en los alrededores de los colegios con jornada de la tarde. Aunque por estar en el margen de error los resultados podrían considerarse como similares.

Gráfica 27

EN ESTE AÑO, EN EL CAMINO DE IDA O VUELTA DE TU COLEGIO, ¿CUÁNTAS VECES TE ATRACARON (ES DECIR, ¿TE AMENAZARON O TE AGREDIERON PARA ROBARTE ALGO?)

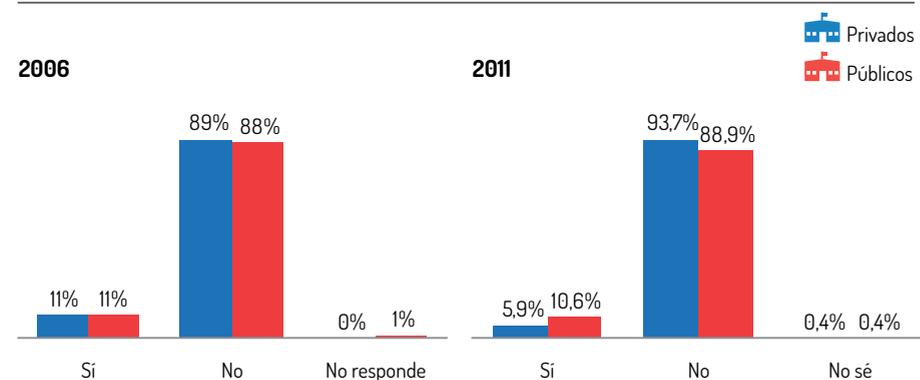
Jornada



En una importante cantidad de zonas de la ciudad la inseguridad en el camino de ida y vuelta al colegio podría llegar a motivar el porte de armas por parte de estudiantes, al menos así lo muestran algunos trabajos cualitativos. Para las encuestas de 2006 y 2011 se preguntó sobre el porte de armas, diferenciando las blancas de las de fuego y los resultados fueron los siguientes para el año 2006.

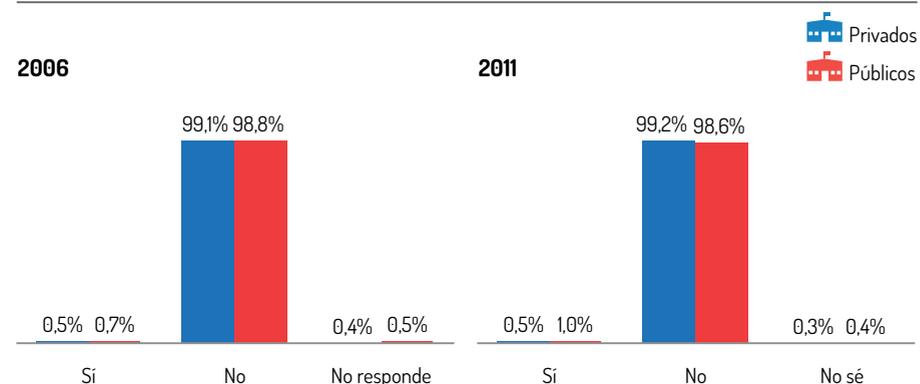
Gráfica 28

EN LOS ÚLTIMOS DOCE MESES, ¿TRAJISTE ARMAS BLANCAS AL COLEGIO?



Gráfica 29

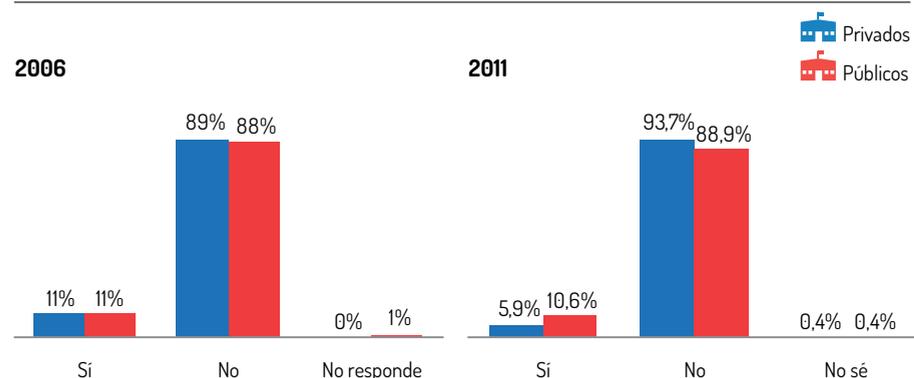
EN LOS ÚLTIMOS DOCE MESES, ¿TRAJISTE ARMAS DE FUEGO AL COLEGIO?



Los resultados son similares para colegios públicos y privados, sin embargo la tendencia cambió en 2011, como se ve a continuación.

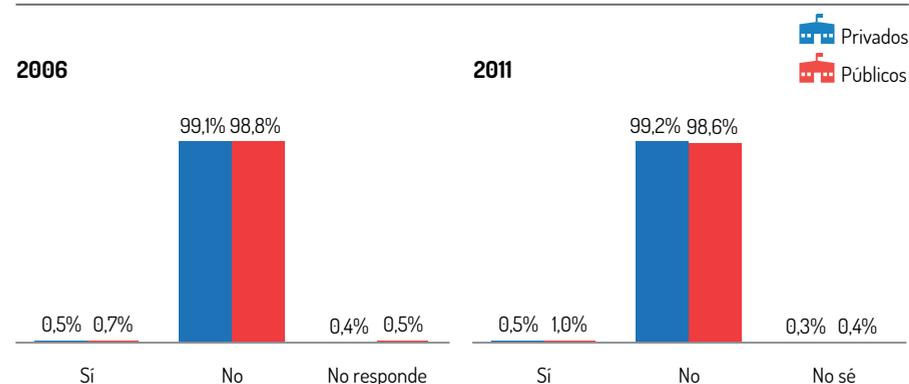
Gráfica 30

EN LOS ÚLTIMOS DOCE MESES, ¿TRAJISTE ARMAS BLANCAS AL COLEGIO?



Gráfica 31

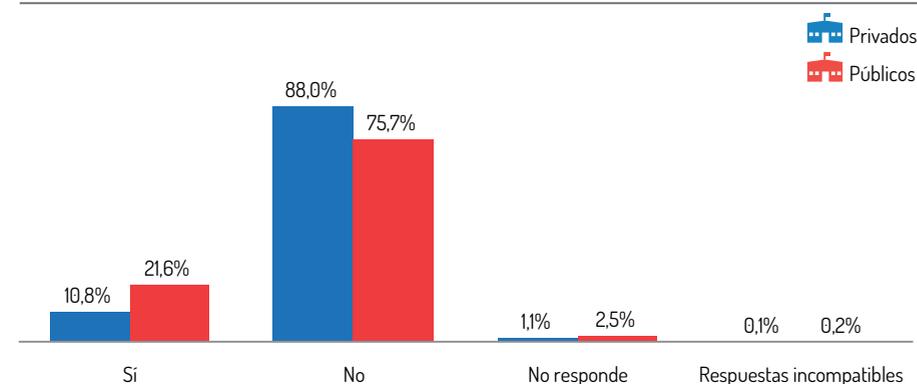
EN LOS ÚLTIMOS DOCE MESES, ¿TRAJISTE ARMAS DE FUEGO AL COLEGIO?



Para el año 2013 se modificó la pregunta y en cambio se realizaron tres, bajo una secuencia lógica. En 2013 se preguntó primero por armas en forma general, y por ello no es comparable con las dos encuestas anteriores que sólo preguntaban por armas de fuego y armas blancas.

Gráfica 32

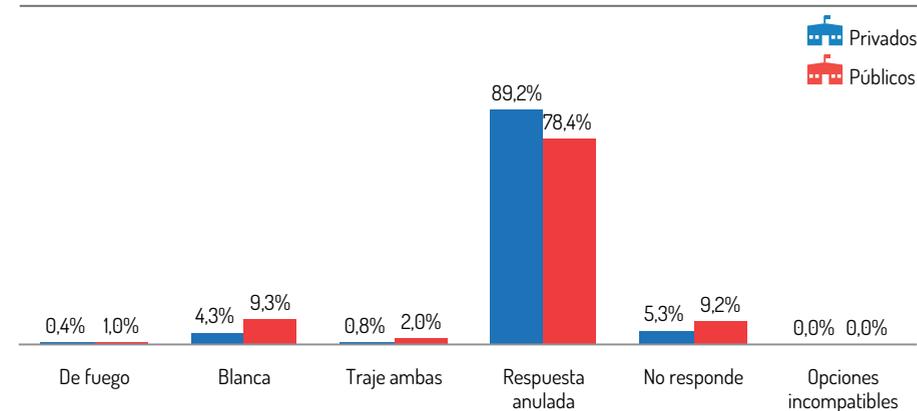
¿EN ESTE AÑO TRAJISTE ARMAS AL COLEGIO? 2013



Como se observa en la gráfica 32, la diferencia entre colegios públicos y privados pareciera ser importante, cercana a los 10 puntos porcentuales. Luego de realizar la anterior pregunta se procedió a indagar a los encuestados por el tipo de arma, los resultados fueron los siguientes.

Gráfica 33

¿QUÉ TIPO DE ARMA ERA? 2013



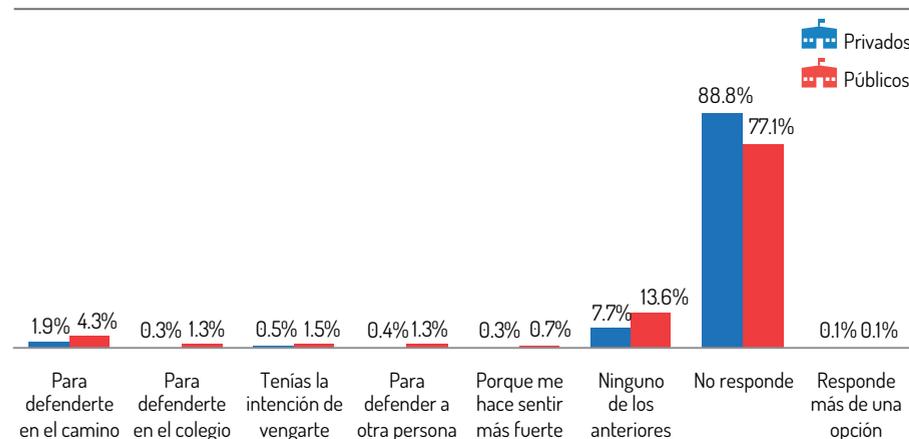
Al sumar las respuestas: «De fuego», «Blancas» y «Traje ambas», los resultados son inferiores si se comparan con la pregunta sobre el porte de armas al colegio; pero cuando se sumó el «No responde», las cifras coinciden. Esta situación permite elaborar dos hipótesis: o bien se trata de un problema de auto-incriminación –lo cual genera una ausencia de respuesta–, o hubo problemas de comprensión de lectura en las preguntas para los encuestados.

Dentro de las preguntas sobre porte de armas, a aquellos que manifestaron portarlas se les indagó sobre las razones por las cuales lo hacían; es decir, el universo para calcular el porcentaje fue: «aquellos que respondieron que sí habían traído armas».

La mayoría de estudiantes respondieron que la motivación del porte era la defensa para el camino de ida y vuelta al colegio. La gráfica 34 muestra dichos resultados.

Gráfica 34

¿POR QUÉ TRAJISTE EL ARMA?



Para el caso de colegios privados y públicos, aunque existen diferencias porcentuales, la opción de defensa en el camino al colegio sobresale. Cerca del 80% de los estudiantes de la ciudad manifestaron que no llevaban armas al colegio. En todo caso esta opción de defensa en el camino de ida y vuelta se encuentra dentro del margen de error.

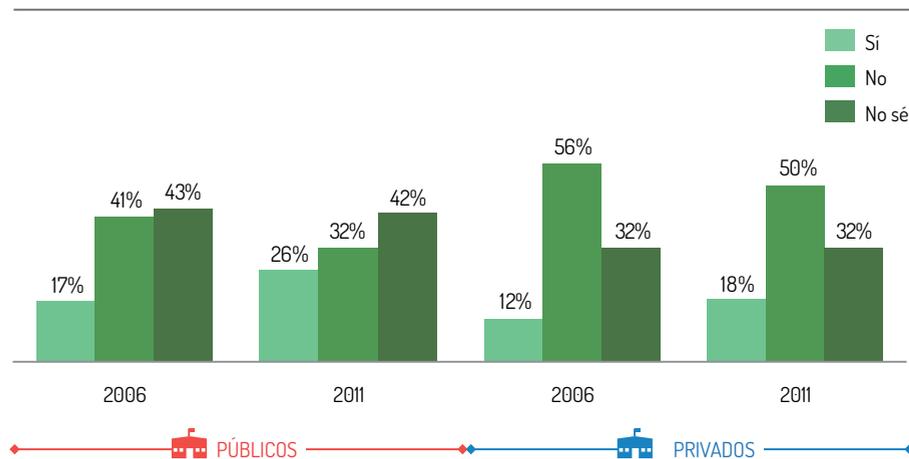
La inseguridad en los alrededores del colegio ha recibido explicaciones estructurales y no estructurales. Las estructurales corresponden a pobreza, marginalidad y falta de oportunidades; estas son las más comunes. Por tanto, el fenómeno de la violencia se produce en zonas marginales o con alta presencia de economías informales, y en gran parte se deriva de los círculos de pobreza. Las razones no estructurales tienen que ver con situaciones típicas de comportamientos, falta o ausencia de educación y, por lo tanto en este caso se privilegian acciones de Política Pública que modifican comportamientos.

Otras explicaciones han adjudicado la inseguridad a fenómenos de delincuencia común, presencia de pandillas, mercados ilegales o informalidad de la economía, y en menor proporción a presencia de estructuras criminales con grados altos de organización.

La «Encuesta de Clima Escolar y Victimización, 2013» también averiguó sobre el consumo de alcohol. Con ello se buscaba entender las dinámicas de consumo de diferentes sustancias por parte de la población escolar. Esta pesquisa estuvo presente en las encuestas de 2006 y 2011 (gráfica 35).

Gráfica 35

¿ALGÚN(A) COMPAÑERO(A) DE TU CURSO CONSUME BEBIDAS ALCOHÓLICAS DENTRO DE TU COLEGIO?
2006 - 2011



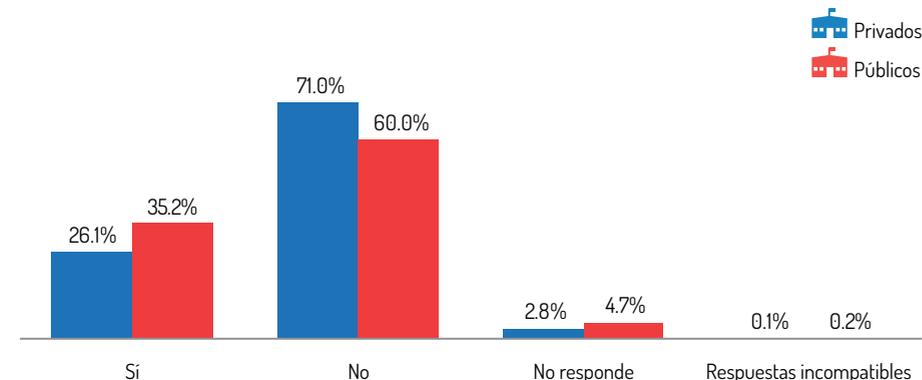
Existe una diferencia importante entre colegios públicos y privados, así como en la encuesta de 2006 y 2011 hay un incremento importante. El consumo en colegios públicos pasó de 17% en 2006 a 26% en 2011; y 12% a 18% para los colegios privados.

Al igual que con el tema de drogas se deben tener en cuenta dos premisas; por una parte, no necesariamente este aumento entre las encuestas puede leerse como un crecimiento del consumo, ya que la cobertura escolar se reforzó mucho en los últimos años. Las personas que ahora estudian y antes no lo hacían seguramente ingresaron al colegio en condiciones personales más precarias que los que ya estaban estudiando. La segunda consideración hace referencia al diseño de la muestra: en 2006 los municipios circundantes de Bogotá fueron tenidos en cuenta y en 2011 no.

Para el año 2013, la pregunta cambió como se ve a continuación y los resultados fueron los siguientes:

Gráfica 36

¿HAS VISTO A ALGÚN(A) COMPAÑERO(A) DE TU CURSO CONSUMIENDO BEBIDAS ALCOHÓLICAS DENTRO DE TU COLEGIO?
2013



Aunque la pregunta fue modificada es significativo el aumento que se presentó entre 2011 y 2013: cerca de 10 puntos porcentuales, tanto para colegios públicos como privados.

Correlaciones seguridad e impacto en la escuela

En lo que sigue se realizará un análisis de la encuesta con cuadros de contingencia que cruzan respuestas entre diferentes. Se busca: 1. Determinar el impacto del entorno sobre la encuesta. 2. Qué factores tienen mayor impacto sobre la percepción de la seguridad de los encuestados, y 3. Concentración, aunque esto último se realizará en la tercera parte del escrito. Se expondrán diferentes correlaciones, intentado seguir el orden de la primera parte del escrito; es decir, comenzando con el tema de drogas fuera y dentro del colegio.

El cuadro 1 permite observar el porcentaje de personas que cumplen con dos características; se hace referencia a los reportes de venta de drogas en el colegio y a los ataques de pandillas en los colegios; el objetivo de este cuadro es determinar hasta qué punto el accionar de una pandilla podría estar involucrado con

la venta de drogas en los colegios, y determinar si hay competencia con otra pandilla.

La pregunta sobre venta de drogas en el colegio se cruzó con la sensación de seguridad en el colegio, ejercicio que nos permite determinar qué factores impactan la percepción de inseguridad en los encuestados. Los resultados para ambas preguntas fueron los siguientes¹⁶:

Cuadro 1

Correlaciones		PREGUNTA 92: ¿Se venden drogas dentro de tu colegio?									
		1. Sí		2. No		3. No sé		96. No responde		98. Opciones incompatibles	
		# Encuestas	%	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
PREGUNTA 90. ¿En este año has visto dentro de tu colegio peleas, ataques u otro tipo de violencia realizados por pandillas?	1. Sí	9.027	54,2%	7702	20,9%	20.374	33,0%	212	10,7%	214	34,8%
	2. No	7.070	42,5%	2.8109	76,3%	39.512	64,0%	701	35,4%	361	58,7%
	96. No informa	495	3,0%	990	2,7%	1678	2,7%	1.068	53,9%	32	5,2%
	98. Opciones incompatibles	50	,3%	58	,2%	127	,2%	2	,1%	8	1,3%

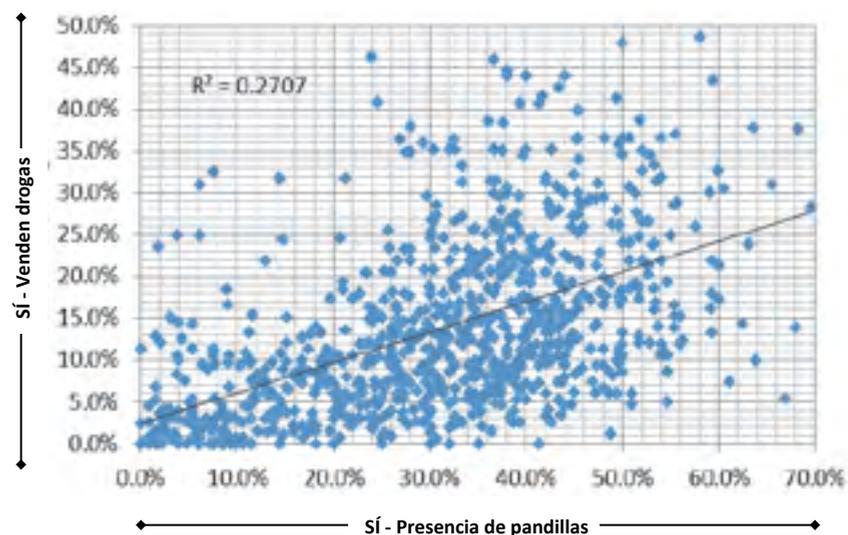
16 A partir de este cuadro y en algunos de los siguientes aparecerán recuadros resaltados en color para indicar los datos relevantes que se analizaron. De igual manera, una misma pregunta podrá tener diferentes cruces; por ejemplo, en este y el siguiente cuadro se compara la pregunta No. 92, que aparece en la parte superior del cuadro, con las preguntas que aparecen a mano izquierda en el eje vertical.

Correlaciones		PREGUNTA 92: ¿Se venden drogas dentro de tu colegio?									
		1. Sí		2. No		3. No sé		96. No responde		98. Opciones incompatibles	
		# Encuestas	%	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
PREGUNTA 99 ¿Te sientes seguro(a) en tu colegio?	1. Sí	8.350	50,2%	29877	81,1%	40.930	66,3%	493	24,9%	421	68,5%
	2. No	8.099	48,7%	6.589	17,9%	19.878	32,2%	502	25,3%	174	28,3%
	96. No responde	122	,7%	268	,7%	589	1,0%	985	49,7%	9	1,5%
	98. Opciones incompatibles	71	,4%	125	,3%	294	,5%	3	,2%	11	1,8%

Del anterior cuadro de contingencia se obtienen dos grandes conclusiones. Por una parte, el 54% de quienes respondieron que sí se vendían drogas en el colegio también manifestaron que había ataques de pandillas, mientras que un porcentaje importante, el 81% de los que respondieron NO haber visto vender drogas, dijeron no haber visto manifestaciones violentas de pandillas en el interior de su colegio. Esto nos permite intuir que hay una relación entre presencia de pandillas agresivas y venta de drogas en el colegio, por lo que recurrimos a un diagrama de dispersión de porcentaje de prevalencia en los colegios entre los dos comportamientos:

Diagrama de dispersión 1

ASOCIACIÓN ENTRE PRESENCIA DE PANDILLAS Y LA VENTA DE DROGAS EN EL COLEGIO

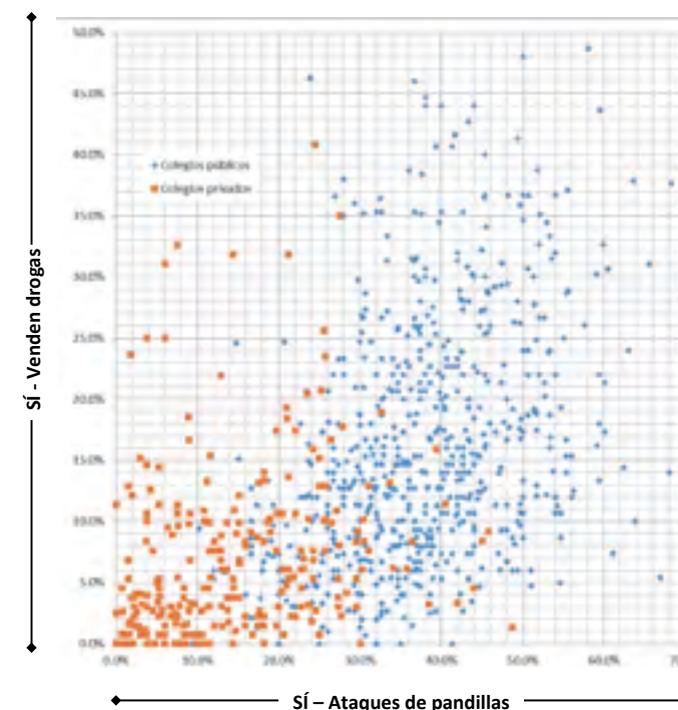


En efecto, los reportes de presencia de pandillas agresivas y de venta de drogas tienen entre sí una asociación positiva: sin embargo, la dispersión es muy alta en la zona de alta prevalencia de pandillas. Por encima de un reporte de 30%, los rangos posibles de porcentajes de venta de drogas se desplazan entre 0% y 45%.

Cuando en el diagrama de dispersión se separan colegios públicos y privados aparece una diferencia notable:

Diagrama de dispersión 2

ASOCIACIÓN ENTRE LA VENTA DE DROGAS Y PRESENCIA DE PANDILLAS PREVALENCIA COLEGIOS PRIVADOS vs. PÚBLICOS



El diagrama deja ver de manera clara la diferencia entre colegios públicos y privados. Por ejemplo, hay colegios privados con una prevalencia alta de venta de drogas, pero pocos reportes de presencia de pandillas. El espacio de altas prevalencias en ambos está muy dominado por los colegios públicos. Como la muestra de colegios corresponde a la tercera parte de estos, las densidades pueden resultar relativamente engañosas.

La segunda conclusión es que el porcentaje de encuestados que respondieron que NO había venta de drogas en su colegio y que dijeron sentirse seguros en su colegios es bastante alto, lo que significa que allí donde no se venden drogas los estudiantes

parecen sentirse más seguros. Esto en gran parte puede motivarse también porque el entorno no es un lugar deteriorado, es decir, la venta de drogas en el colegio puede significar que existe alta venta de drogas en el entorno.

Otro de los cruces interesantes a realizar, es determinar si la venta de drogas significa o puede traer consigo una presión directa para inducir al consumo a los estudiantes que no lo hacen. Los resultados de dicho cruce son los siguientes:

Cuadro 2

Correlaciones		PREGUNTA 92: ¿Se venden drogas dentro de tu colegio?									
		1. Sí		2. No		3. No sé		96. No responde		98. Opciones incompatibles	
		Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
PREGUNTA 96: ¿Te has sentido presionado para consumir drogas dentro de tu colegio?	1. Sí	1.694	10,2%	749	2,0%	1.167	1,9%	44	2,2%	14	2,3%
	2. No	13.590	81,7%	34.033	92,3%	51.219	83,0%	483	24,4%	512	83,3%
	3. No sé	1162	7,0%	1.663	4,5%	8.285	13,4%	602	30,4%	71	11,5%
	96. No responde	123	,7%	259	,7%	390	,6%	842	42,5%	0	,0%
	98. Opciones incompatibles	73	,4%	155	,4%	630	1,0%	12	,6%	18	2,9%

Cerca del 80 % de los que respondieron que sí se vendían drogas en su colegio dijeron no haberse sentido presionados para consumir drogas. Esto significa que la presión coercitiva para el consumo ejercida por vendedores o personas asociadas a

ellos, no es una estrategia de ventas masificada, aunque como lo muestra el cuadro 2 es relevante.

Resultan significativos los encuestados que escogieron para ambas preguntas la opción no, llegando a un 92 %. En todo caso, existe un 10 % que dijo sentirse presionado. El ejercicio de los cuadros de contingencia también se realizó con la pregunta sobre drogas en el entorno, y se cruzó con la de presión para consumir a los encuestados, los resultados fueron los siguientes:

Cuadro 3

Correlaciones		PREGUNTA 93: ¿Se venden drogas cerca de tu colegio?									
		1. Sí		2. No		3. No sé		96. No responde		98. Opciones incompatibles	
		Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
PREGUNTA 96: ¿Te has sentido presionado para consumir drogas dentro de tu colegio?	1. Sí	2.076	5,6%	554	3,3%	802	1,3%	221	7,5%	15	3,3%
	2. No	32.727	87,5%	15.048	89,4%	50.174	83,4%	1521	51,6%	367	81,2%
	3. No sé	2.167	5,8%	1002	6,0%	8.237	13,7%	326	11,1%	51	11,3%
	96. No responde	215	,6%	148	,9%	384	,6%	862	29,2%	5	1,1%
	98. Opciones incompatibles	206	,6%	74	,4%	575	1,0%	19	,6%	14	3,1%

La cifra de personas que dijeron sentirse presionadas a consumir y que además aseguraron que se vendían drogas en el entorno es 5 puntos porcentuales menor a la de aquellas que manifestaron (ver cuadro 3) que sí se vendían drogas en el colegio, y además dijeron sentirse presionadas a consumir. De la misma forma, el sí para ambas preguntas se situó en el 5,6 %, es decir que sí se vendían drogas en el entorno y además se sentían presionadas para consumir.

Lo anterior nos permite pensar que el colegio ejerce una «función burbuja» de protección, es decir que actúa como mitigador y logra controlar algunos factores del entorno, aunque en todo caso no significa que los elimine o erradique del todo. Pero al comparar factores del entorno la situación puede variar de una zona a otra, pues se podría esperar que un factor negativo en el entorno impulse a otro factor también en forma negativa. Para analizar dicha situación se tomaron dos preguntas, por un lado la de seguridad en el camino ida y vuelta al colegio, con la pregunta de venta de droga cerca al colegio, los resultados son los siguientes:

Cuadro 4

Correlaciones	PREGUNTA 93: ¿Se venden drogas cerca de tu colegio?										
	1. Sí		2. No + No sé		96. No responde		98. Opciones incompatibles				
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	
PREGUNTA 103: ¿evitas ir o pasar por algunos lugares en el camino de ida o vuelta de tu colegio por miedo de ser atacado por alguien?	1. Sí	11.830	31,6%	14396	18,6%			567	19,2%	87	19,2%
	2. No	25.212	67,4%	61636	80%			1.565	53,1%	350	77,4%
	96. No responde	289	,8%	877	1,3%			809	27,4%	9	2,0%
	98. Opciones incompatibles	60	,2%	89	,1%			8	,3%	6	1,3%
				76.998							

Un 31,6% de quienes responden que sí se venden drogas cerca del colegio manifiestan que evitan transitar por determinados lugares en el camino ida y vuelta al colegio, mientras un 18,6% de los que dicen que NO se venden drogas cerca del colegio tienen temores de transitar por algunos lugares. Esto quiere decir que la venta de drogas está asociada a la percepción de

inseguridad. Posiblemente en varias zonas de la ciudad la venta de drogas está asociada con lugares de consumo, situación que incrementa la percepción de inseguridad. Esta hipótesis surge de comparar el porcentaje (%) que hay entre 31,6 y 18,6.

Estas respuestas coinciden con la situación que actualmente viven algunas zonas de la ciudad. Como se vio en la primera parte del capítulo, las «ollas históricas» de la ciudad han comenzado a desaparecer, y las zonas de venta ahora se concentran en parques y calles cerradas: una importante cantidad de parques pequeños, denominados «de bolsillo», se encuentran en manos de «jíbaros» y consumidores y ya no son lugares de recreación para niños, niñas y adolescentes¹⁷.

En total se ha detectado que ochenta y cinco parques –la mayoría «de bolsillo»–, que se encuentran en situación de riesgo por la presencia de vendedores de drogas o consumidores; esta «población flotante» aumenta en horas de la tarde y noche pero disminuye en las mañanas.

Resulta significativa la diferencia entre 80% (ver cuadro 4) y 67,4%. Un 67,4% de quienes dicen que sí se venden drogas NO se sienten inseguros al pasar por algunas zonas, así que sólo podemos atribuir a la venta de droga esta diferencia, entre 80% y 67,4%. De hecho, la percepción del consumo por parte de compañeros de los encuestados, y la sensación de inseguridad en algunos lugares cerca al colegio, o en el mismo, es importante o están asociadas como lo muestra el cuadro 5:

17 Secretaría de Educación del Distrito. «Proceso de investigación en entornos escolares en 117 UPZ». Bogotá, agosto de 2014. (Informe sin publicar).

Cuadro 5

Correlaciones		PREGUNTA 94: ¿Has visto a algún(a) compañero(a) de tu curso consumiendo drogas dentro de tu colegio?							
		1. Sí		2. No		96. No responde		98. Opciones incompletas	
		Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
PREGUNTA 99: ¿Te sientes seguro (a) en tu colegio?	1. Sí	16.637	56,5%	62.186	73,1%	1.124	36,8%	124	63,3%
	2. No	12.455	42,3%	21.854	25,7%	870	28,5%	63	32,1%
	96. No responde	197	,7%	717	,8%	1.055	34,5%	4	2,0%
	98. Opciones incompatibles	142	,5%	350	,4%	7	,2%	5	2,6%

Del cuadro anterior sobresalen las respuestas resaltadas en amarillo. Los encuestados que dijeron sí haber visto consumir drogas a sus compañeros y además respondieron que sí se sienten seguros llega al 56%; la diferencia con aquellos que dijeron NO haber visto consumir drogas a sus compañeros y que sí se siente seguros es de 16,6% (la diferencia entre 56,5 y 73,1), se puede concluir que donde NO se ha visto consumir droga la sensación de inseguridad es menor y que los encuestados se sienten más seguros.

¿Está asociada la droga –consumo y venta– con la membresía a pandillas? En el cuadro 6 se cruzan las preguntas sobre percepción del consumo en compañeros y membresía a pandillas; nótese que son tipos de preguntas diferentes, es decir una es de percepción sobre otras personas y la otra sobre una actividad propia, por ende se debe tener cuidado al analizar los resultados. Los resultados fueron los siguientes:

Cuadro 6

Correlaciones		PREGUNTA 94: ¿Has visto a algún(a) compañero(a) de tu curso consumiendo drogas dentro de tu colegio?							
		1. Sí		2. No		96. No responde		98. Opciones incompletas	
		Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
PREGUNTA 87: ¿Alguna vez has pertenecido a alguna pandilla?	Sí	6.083	20,9%	7624	9,0%	309	14,9%	34	18,1%
	No	23.092	79,1%	76765	91,0%	1.764	85,1%	154	81,9%

En el cuadro 6 se destaca la diferencia en las preguntas: la número 94 es sobre percepción, e indaga sobre si se vio que algún compañero o compañera consume droga y la pregunta 87 averigua sobre la membresía en pandillas. Al comparar los colores amarillos, es decir que sí han visto consumir drogas a compañeros y que además manifiestan que sí han pertenecido a pandillas llega al 20,9%; una diferencia de 12 con aquellos que responden que NO han visto consumir drogas a compañeros y que sí pertenecen a pandillas, porcentaje que llega al 9%.

Se observa una diferencia importante, el doble, entre una cifra y otra. En gran parte esto puede derivarse de los códigos de conducta que se asumen en estas agrupaciones juveniles, donde ciertos comportamientos están regularmente aceptados.

En el cuadro 7 se cruza la pertenencia a pandillas con la venta de droga dentro del colegio. Los resultados son los siguientes:

Cuadro 7

Correlaciones		PREGUNTA 92: ¿Se venden drogas dentro de tu colegio?									
		1. Sí		2. No + no sé		3. No sé		96. No responde		98. Opciones incompatibles	
		Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
PREGUNTA 87: ¿Alguna vez has pertenecido a alguna pandilla?	Sí	3.857	23,4%	10.002	11,4%			126	12,1%	65	10,8%
	No	12.650	76,6%	87.667	89,7%			919	87,9%	539	89,2%

En el cuadro 6 la diferencia entre los recuadros resaltados en amarillo es del 12% (20,9 – 9), en el cuadro 7 la diferencia entre los recuadros resaltados en amarillo es de 13,7% (23,4 – 9,7). Ahora, la diferencia entre 12% y 13,7% parece no ser importante, seguramente está dentro del margen de error. Como lo muestra el cuadro 8, al parecer los que han hecho parte de una pandilla sí son más conscientes del problema de drogas cerca de la escuela.

Cuadro 8

Correlaciones		PREGUNTA 87: ¿Alguna vez has pertenecido a alguna pandilla?			
		Sí		No	
		Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
PREGUNTA 93: ¿Se venden drogas cerca a tu colegio?	1. Sí	7.413	52,8%	29.749	29,2%
	2. No	1.660	11,8%	14.937	14,7%
	3. No sé	4.464	31,8%	55.087	54,1%
	96. No responde	466	3,3%	1.608	1,6%
	98. Opciones incompatibles	47	,3%	394	,4%

La percepción de seguridad dentro de los colegios está fuertemente asociada a los ataques de pandillas:

Cuadro 9

Correlaciones		PREGUNTA 90: En este año ¿has visto dentro de tu colegio peleas, ataques u otro tipo de violencias realizados por pandillas?							
		1. Sí		2. No		96. No informa		98. Opciones incompatibles	
		Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
PREGUNTA 99: ¿Te sientes seguro (a) en tu colegio?	1. Sí	21.775	58,0%	56.404	74,5%	1.741	40,8%	151	61,6%
	2. No	15.287	40,7%	18.385	24,3%	1.484	34,8%	86	35,1%
	96. No responde	294	,8%	651	,9%	1024	24,0%	4	1,6%
	98. Opciones incompatibles	173	,5%	313	,4%	14	,3%	4	1,6%

Nótese cómo aquellos que respondieron que sí se sentían seguros en su colegio y que sí habían visto peleas o ataques de pandillas en el colegio es del 58%, mientras los que respondieron que NO veían ataques y sí se sentían seguros en el colegio llegó al 74%. Una diferencia de 16%, lo cual es bastante importante. El hecho de que de cada diez niños, seis, que han visto peleas de pandilla y se sienten seguros puede indicar o que las pandillas no se meten con ellos o que no lo perciben como algo que afecte su seguridad, porque no es normal que un niño que vive dentro de peleas se sienta seguro. Lo rescatable aquí no es que quien no ve se sienta más seguro que el que ve (eso es obvio), lo importante es saber por qué una pelea no les causa miedo.

Dentro de este análisis sobre la presencia de pandillas y sensación de inseguridad, resulta importante comparar la existencia de atracos o hurtos en el entorno con la sensación de inseguridad dentro del colegio. Los resultados de dicho cruce fueron los siguientes:

Cuadro 10

Correlaciones		PREGUNTA 82: ¿En este año, en el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te atracaron?, es decir, ¿te amenazaron o te agredieron para robarte algo? 2013									
		5 o más veces		2 a 4 veces		1 vez		Ninguna vez		96. No responde	
		Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
PREGUNTA 99: ¿Te sientes seguro (a) en tu colegio?	1. Sí	945	45,5%	3043	52,4%	9.221	61,4%	66.140	71,1%	632	36,2%
	2. No	1.050	50,6%	2.573	44,3%	5.567	37,1%	25.611	27,5%	369	21,2%
	96. No responde	76	3,7%	159	2,7%	160	1,1%	833	,9%	740	42,4%
	98. Opciones incompatibles	5	,2%	27	,5%	63	,4%	400	,4%	3	,2%

Del cuadro anterior vale la pena detenerse en la opción «Ninguna vez»; nótese cómo aquellos que respondieron que NO los habían atracado y además dijeron que SÍ se sentían seguros en sus colegios suman el 71,1%, un porcentaje alto. Esto permite crear la hipótesis de que por más que se garantice un clima escolar estable dentro del colegio, sí hay una sensación de inseguridad en el entorno, la percepción de seguridad puede ser bastante negativa en el colegio. Obviamente el colegio hace parte de un entorno, no es aislado, por lo que la conclusión no debe sorprender. De hecho, como se ve en el cuadro 10, a medida que la intensidad de los atracos se incrementa la sensación de inseguridad dentro del colegio va en aumento. Cuando los estudiantes llegan al colegio también ingresan a lo que podría llamarse una «burbuja de protección» que los hace sentir más seguros que estando fuera del establecimiento.

El porcentaje de personas que NO han sido atracadas en el camino ida y vuelta a su colegio y NO se sienten seguras, puede resultar de una sensación de inseguridad correspondiente a otros factores, como por ejemplo agresiones por parte de compañeros o robos dentro del colegio.

Los factores de agresión en el colegio y acoso escolar fueron considerados previamente; aquí se analizarán daños intencionales a pertenencias de estudiantes y presencia agresiva de pandillas en los colegios.

Cuadro 11

Correlaciones		PREGUNTA 90: En este año ¿has visto dentro de tu colegio peleas, ataques u otro tipo de violencias realizados por pandillas?							
		1. Sí		2. No		96. No informa		98. Opciones incompatibles	
		Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
PREGUNTA 54: La semana pasada (lunes a viernes), ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso dañó intencionalmente algo que te pertenecía (por ejemplo cuadernos, libros, lápices, tu maleta, tu ropa, etcétera)?	5 o más veces	1.297	3,5%	1.208	1,6%	230	5,4%	11	4,5%
	2 a 4 veces	2.572	6,9%	3.137	4,1%	452	10,6%	18	7,3%
	1 vez	6.429	17,1%	9.428	12,4%	713	16,7%	42	17,1%
	Ninguna vez	26.499	70,6%	60.632	80,0%	2283	53,6%	160	65,3%
	No responde	656	1,7%	1.218	1,6%	563	13,2%	10	4,1%
	Marcas más de una respuesta	76	,2%	130	,2%	22	,5%	4	1,6%

La presencia de pandillas parece no estar asociada a ataques a bienes de los estudiantes, pues estas dos variables no están asociadas de manera profunda; así por ejemplo, el porcentaje de estudiantes que dijeron que sí habían visto ataques de pandillas y que además en ninguna ocasión les habían dañado bienes materiales es cercano al 70%, mientras que aquellos que NO habían visto ataques de pandillas y que tampoco habían sufrido daños en algún bien llegó al 80%, es decir una diferencia de 10 puntos entre ambos resultados, lo cual significa que al parecer hay una mayor victimización en colegios que registran presencia de pandillas, pero esta diferencia parece no ser importante, habrá que mirar la concentración de colegio, que se realizará en la siguiente parte de este capítulo.

Un cruce adicional que resulta interesante es la comparación entre la pertenencia a pandillas y la seguridad en el camino de ida y vuelta al colegio:

Cuadro 12

Correlaciones		PREGUNTA 82: ¿En este año, en el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te atracaron?, es decir, ¿te amenazaron o te agredieron para robarte algo? 2013									
		5 o más veces		2 a 4 veces		1 vez		Ninguna vez		96. No responde	
		Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
PREGUNTA 87: ¿Alguna vez has pertenecido a alguna pandilla?	Sí	846	42,3%	1427	25,2%	2613	17,6%	9.016	9,8%	118	12,0%
	No	1.155	57,7%	4.227	74,8%	12.232	82,4%	83.162	90,2%	866	88,0%

Del cuadro 12 surge la hipótesis de que roban menos a los pandilleros que a los otros estudiantes. Sin embargo, podría construirse una hipótesis. Al parecer los niveles de seguridad en el entorno influyen en que una persona ingrese a una pandilla, lo que significaría que dicho ingreso se hace para buscar seguridad. Sólo un 9% de los encuestados dijeron que no habían sido atracados y que habían pertenecido a una pandilla. Cerca de un 80% de los encuestados que dijeron haber sido victimizados, por lo menos una vez, también afirmaron haber pertenecido a pandillas.

Concentración o agregado por colegio

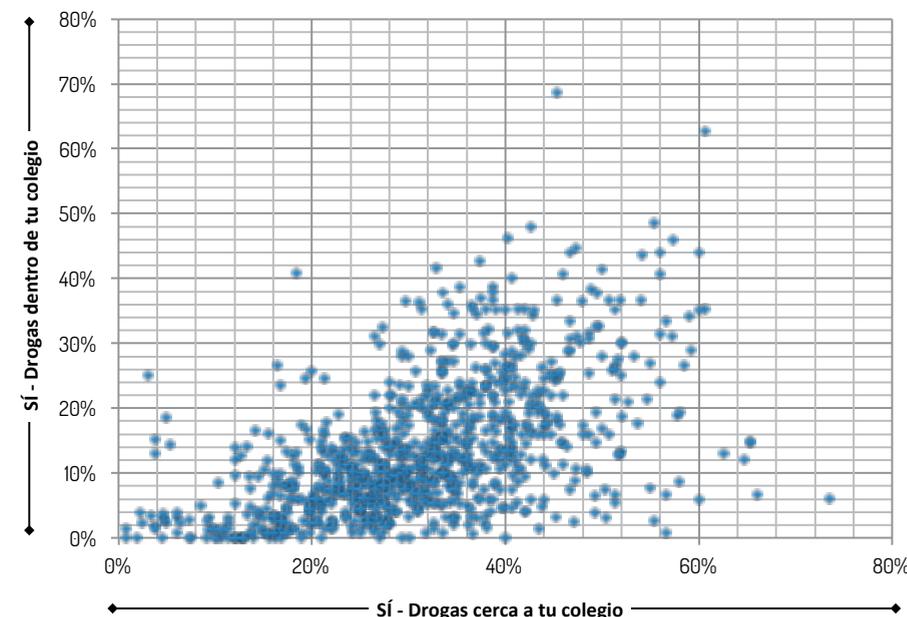
En lo que sigue se realizará un análisis agregado por colegios; en los cuadros de contingencia se analizaron las personas encuestadas a nivel ciudad y de allí se establecieron algunas asociaciones. En lo que sigue se analizará la concentración por colegios, que nos permitirá determinar la existencia de una concentración

geográfica o si por el contrario esta no existe. También podremos determinar a nivel colegios y no de individuos las asociaciones entre respuestas a las preguntas.

Una de las primeras asociaciones a analizar es la venta de drogas cerca al colegio y dentro del colegio. Al hacer el cruce por colegio los resultados fueron los siguientes:

Diagrama de dispersión 3

ASOCIACIÓN ENTRE LA VENTA DE DROGAS DENTRO DEL COLEGIO Y LA VENTA DE DROGAS CERCA AL COLEGIO



El diagrama de dispersión 3 deja ver una relación positiva importante entre la venta de drogas cerca al colegio (eje horizontal) y la venta de drogas en el colegio (eje vertical), la asociación es alta, ya que a medida que crece una la otra también lo hace. Sin embargo esta asociación no es absoluta, y significa que no necesariamente la venta de drogas en un entorno determina la venta de drogas dentro del colegio.

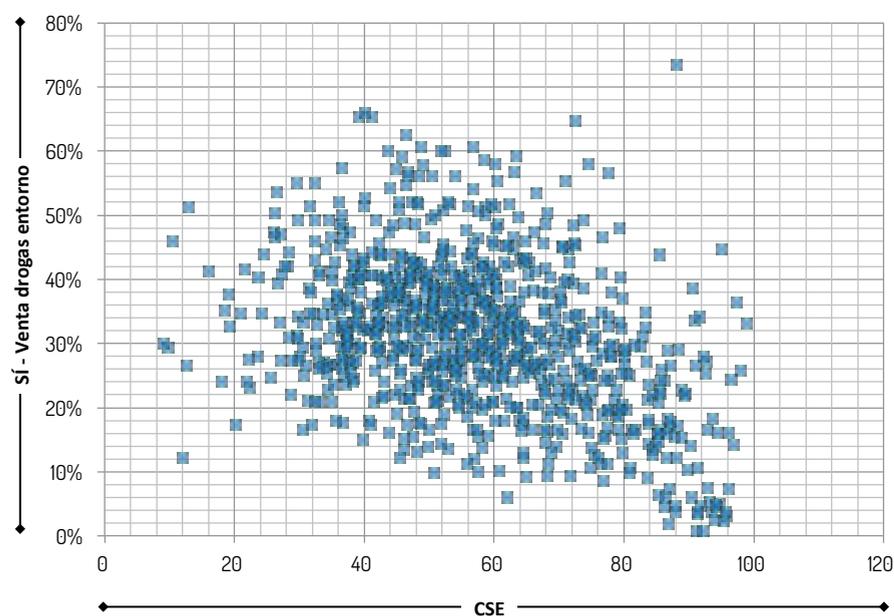
Existen diferentes versiones sobre el aumento de consumo en los entornos escolares, como se vio en la introducción, se habla de una descentralización de este mercado, donde diferentes «ganchos» o estructuras criminales se han posicionado en diferentes zonas de la ciudad, esto supondría que estos «ganchos» controlarían gran parte de la venta en estas zonas de la ciudad. El diagrama de dispersión 3 muestra que esta hipótesis no necesariamente es cierta.

De hecho, se podría pensar que la venta de drogas dentro del colegio –en algunos colegios– es independiente de la venta de drogas por fuera del colegio, o una variable no explica la otra.

Otra de las preguntas se refiere a determinar si la venta de drogas en el entorno escolar tiene alguna asociación con el índice de condiciones socioeconómicas, los resultados fueron los siguientes:

Diagrama de dispersión 4

ASOCIACIÓN ENTRE LA VENTA DE DROGAS EN EL ENTORNO ESCOLAR Y EL CSE



Lo que en general se produce en la ciudad, es que dependiendo de la zona la modalidad de venta de droga puede cambiar. Es bastante frecuente que en zonas marginales, donde presencia institucional es baja y donde la economía informal es alta, la presencia de este tipo de economías ilegales sea más visible.

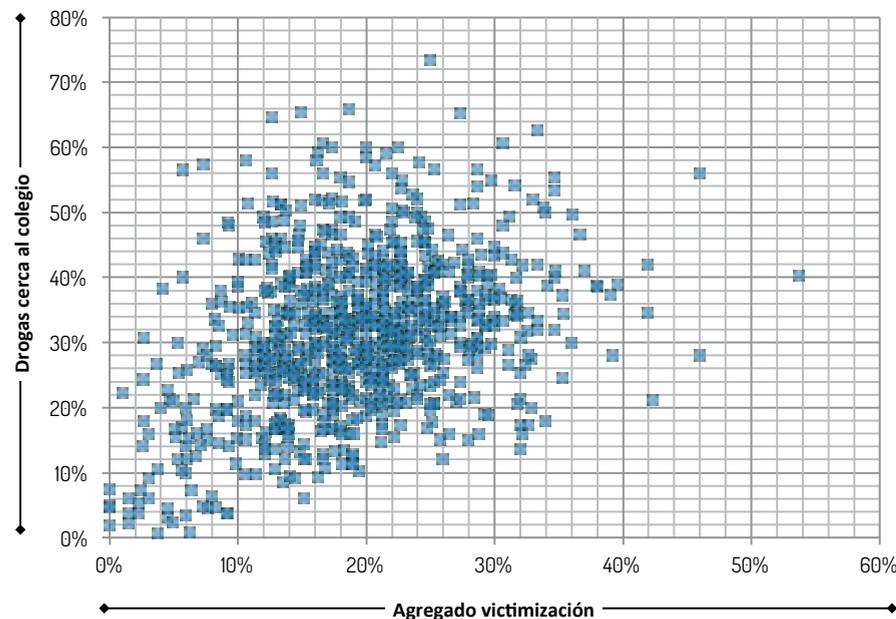
En zonas con mayor densidad institucional y residencial, o de economía formal, lo que prima es la venta de droga a domicilio, una modalidad de venta que se está expandiendo en la zona norte de Bogotá, pero de manera general, en cualquier parte de la ciudad se puede adquirir droga.

También se intentó determinar los grados de asociación entre la venta de drogas en el entorno, y la existencia de atracos en el camino de ida y vuelta al colegio, con el objetivo de analizar si la venta de drogas, existencia de «ollas», se asocia a niveles de inseguridad en eventos de hurtos. Una hipótesis principal, sostenida por diferentes estudios, es que los consumidores de droga son agresivos y los niveles de ansiedad llevan a que cometan hurtos para poder lograr adquirir las dosis. Otros estudios, por el contrario, dicen que los dueños o administradores de «ollas» no permiten hurtos en sus entornos, ya que eso trae la atención de las autoridades y daña el negocio, por ejemplo, en la zona de «El Bronx» había una estructura de vigilancia dedicada a la seguridad que se denominaba «Zayayines».

Al cruzar las preguntas sobre atracos con venta de drogas se evidencian los siguientes resultados:

Diagrama de dispersión 5

ASOCIACIÓN ENTRE ATRACOS Y VENTA DE DROGAS

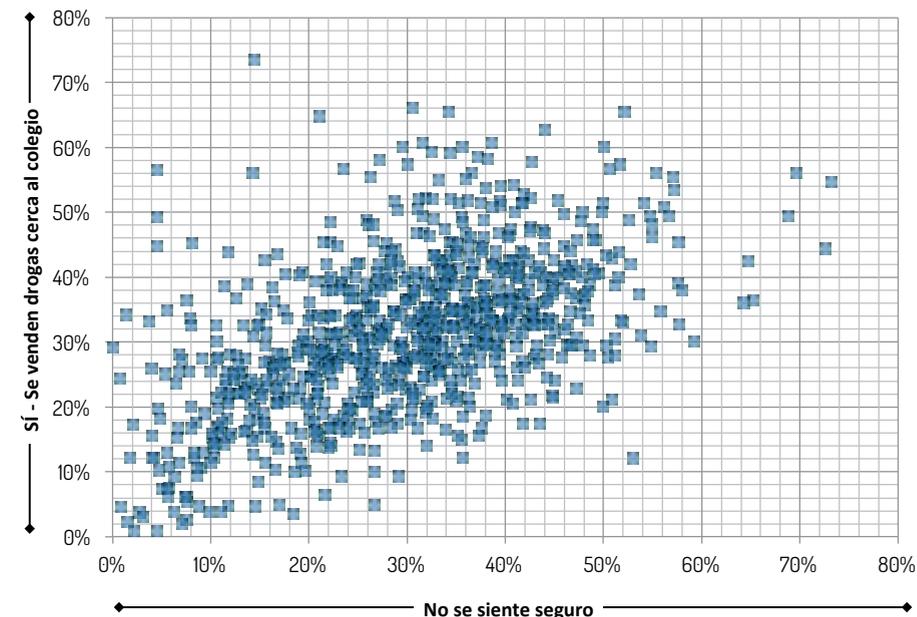


En el eje horizontal se lee el agregado de víctimas de atracos, es decir, las personas que manifestaron que habían sido atracadas (una vez, entre dos y cuatro y más de cinco veces) y en el eje vertical los agregados de personas por colegio que manifestaron saber que se vendían drogas cerca al colegio. La asociación es positiva, pero pareciera que es baja. Aquí hay varios factores a tener en cuenta; por ejemplo cómo llegan los niños y niñas al colegio, en ruta escolar o caminando; así mismo, la pregunta sobre si la existencia de una zona de venta de droga significa a su vez que hay consumo. Estas preguntas no las resuelve la encuesta, pero en una primera aproximación la hipótesis según la cual a mayor presencia de lugares de venta de droga mayor será el atraco no es clara.

Sin embargo, el atraco no es el único factor que incide en la situación de seguridad de los y las encuestadas. Se realizó una asociación entre la sensación de inseguridad y la venta de drogas en el entorno, y como se observa en el diagrama de dispersión 6 hay una asociación importante que es positiva, aunque no es absoluta.

Diagrama de dispersión 6

ASOCIACIÓN ENTRE LA SENSACIÓN DE INSEGURIDAD Y LA VENTA DE DROGAS EN EL ENTORNO

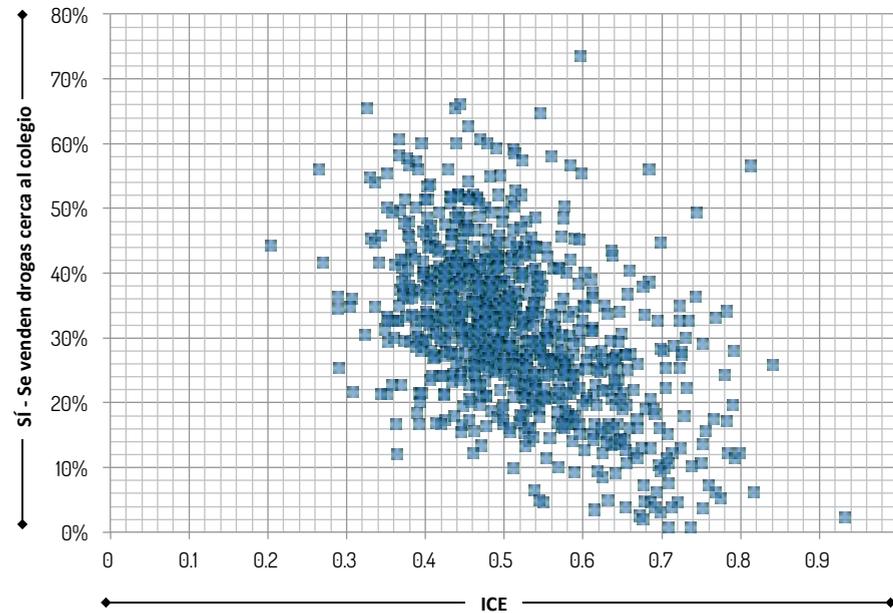


En el eje horizontal se lee la agregación por colegios que respondieron que NO se sentían seguros en el colegio y en el eje vertical los que manifestaron que SÍ se vendían drogas cerca al colegio.

Un último cruce realizado con la pregunta 93 se refiere a la incidencia de la venta de drogas cerca al colegio con los resultados del «Índice de Clima Escolar» (ICE), y los niveles de asociación no fueron relativamente altos como lo muestra el diagrama de dispersión 7.

Diagrama de dispersión 7

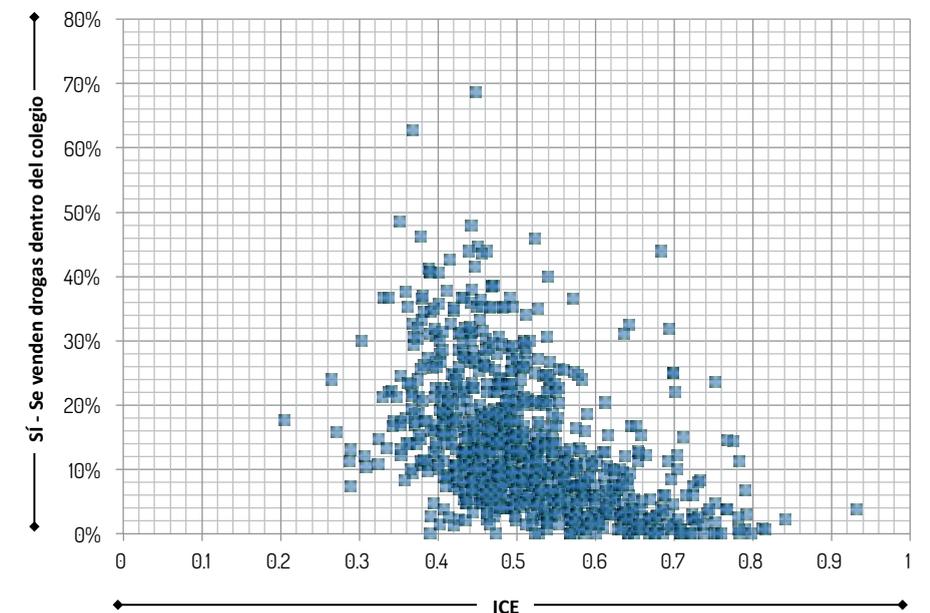
INCIDENCIA DE LA VENTA DE DROGAS CERCA AL COLEGIO CON LOS RESULTADOS DEL ICE



La asociación es negativa, si bien hay cierta importancia, no condiciona el resultado del ICE. De hecho, la incidencia de la venta de drogas dentro del colegio (pregunta 92) con el ICE es también baja, como lo muestra el diagrama de dispersión 8:

Diagrama de dispersión 8

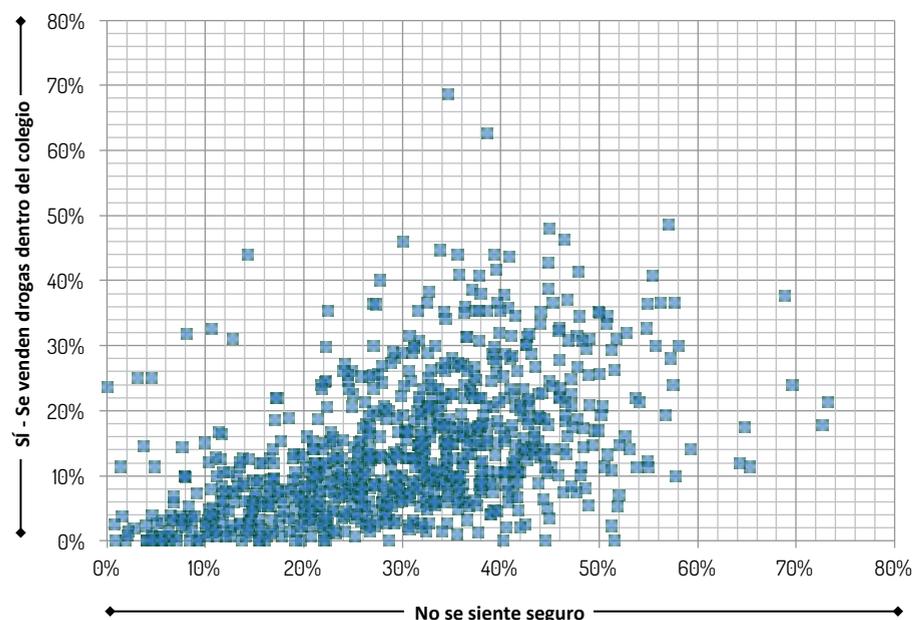
INCIDENCIA DE LA VENTA DE DROGAS DENTRO DEL COLEGIO (PREGUNTA 92) CON EL ICE



El ICE se mide en el eje horizontal, y los agregados de personas que manifestaron que se vendían drogas dentro del colegio en el eje vertical. La asociación muestra un resultado bajo. Así mismo la asociación de la sensación de seguridad con la venta de drogas en el colegio, es baja, como lo muestra el siguiente diagrama:

Diagrama de dispersión 9

LA ASOCIACIÓN DE LA SENSACIÓN DE SEGURIDAD CON LA VENTA DE DROGAS EN EL COLEGIO

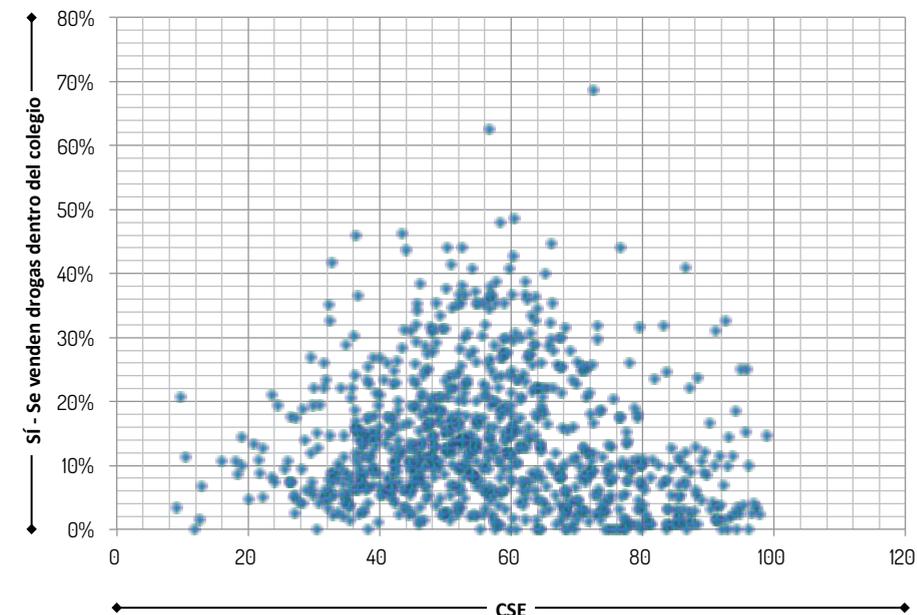


La asociación es positiva, pero parece no ser tan significativa. Esto significa que la venta de drogas dentro del colegio causa una menor percepción de inseguridad que la venta de drogas en el entorno.

La asociación entre la venta de drogas en el colegio y el CSE o Índice de Condiciones Socioeconómicas es prácticamente nula; esto significa que en cualquier colegio de la ciudad, sin importar estrato o condición socioeconómica puede haber venta de drogas. El diagrama 10 muestra dichos resultados:

Diagrama de dispersión 10

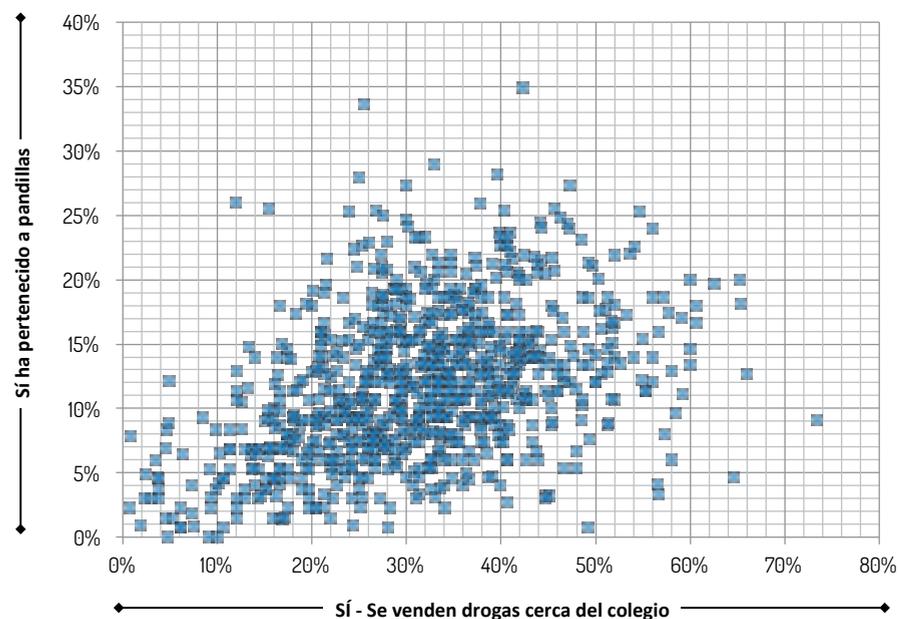
LA ASOCIACIÓN ENTRE LA VENTA DE DROGAS EN EL COLEGIO Y EL CSE



Otra de las hipótesis que resulta cuestionada es aquella referida a la relación entre lo que los encuestados entienden por «pandillas» y la venta de drogas dentro y fuera del colegio. En el diagrama de dispersión 11 se observa la asociación entre la venta de drogas fuera del colegio (pregunta de percepción) con la pertenencia en pandillas (pregunta directa sobre actividad de la persona encuestada).

Diagrama de dispersión 11

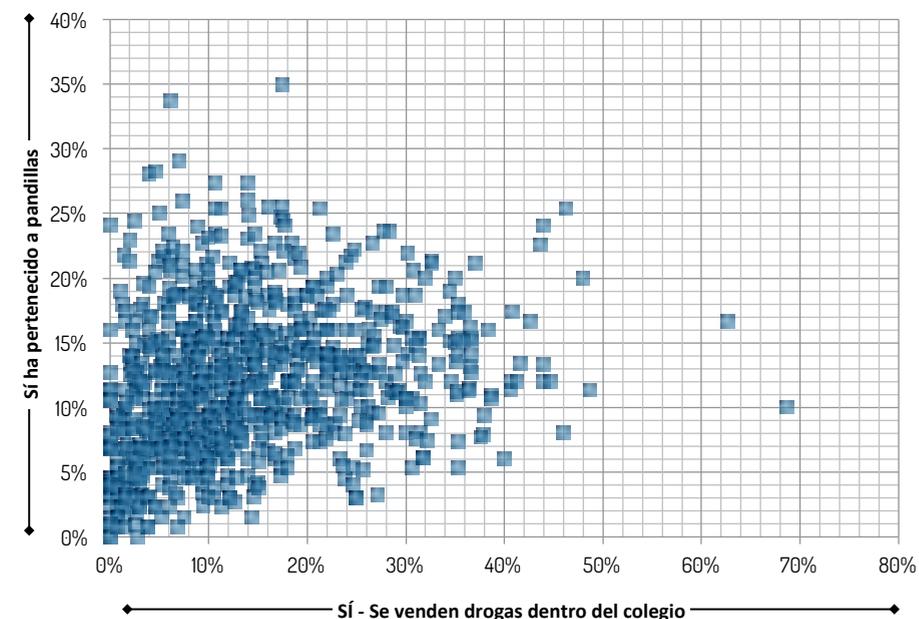
ASOCIACIÓN ENTRE LA MEMBRECÍA DE PANDILLAS Y LA VENTA DE DROGAS CERCA DEL COLEGIO



La asociación es positiva, aunque, como se nota en el diagrama de dispersión 12, para algunos colegios la asociación es importante, es decir a mayor venta de drogas en el entorno mayor membresía a pandillas. Para el caso de la pregunta 92, la venta de drogas dentro del colegio y la asociación con pandillas, los resultados son los siguientes:

Diagrama de dispersión 12

ASOCIACIÓN ENTRE LA MEMBRECÍA DE PANDILLAS Y LA VENTA DE DROGAS DENTRO DEL COLEGIO

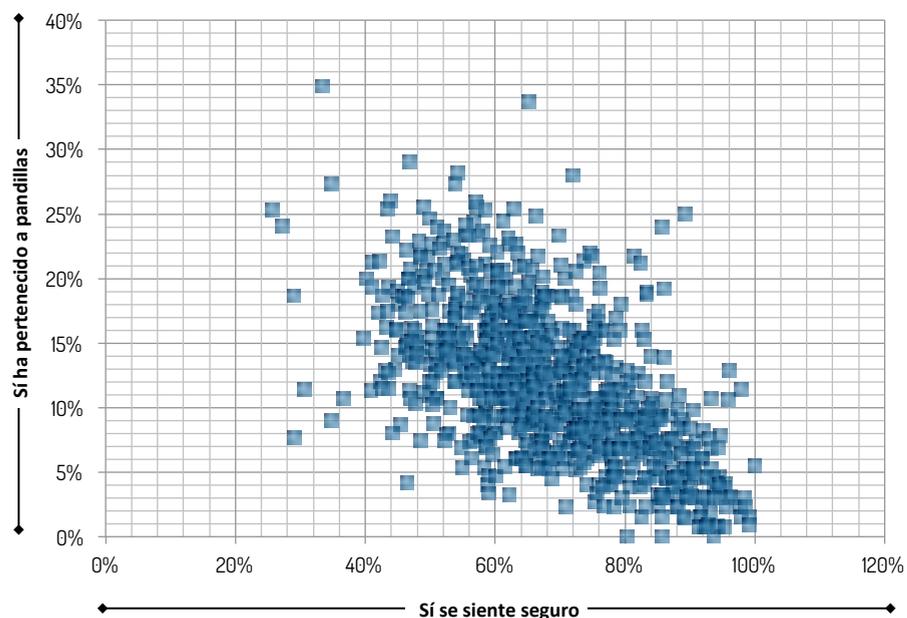


Esta asociación es aún menor que aquella entre pertenencia a pandillas y venta de drogas en el entorno. Para el caso de ventas de drogas en el colegio y membresía de pandillas la asociación es positiva.

La pregunta sobre «si has pertenecido a pandillas», por el contrario mantiene algunas asociaciones importantes con otras respuestas. Por ejemplo se indagó con aquellos encuestados y encuestadas que manifestaron que sí se sentían seguros en el colegio (diagrama 13), los resultados fueron los siguientes:

Diagrama de dispersión 13

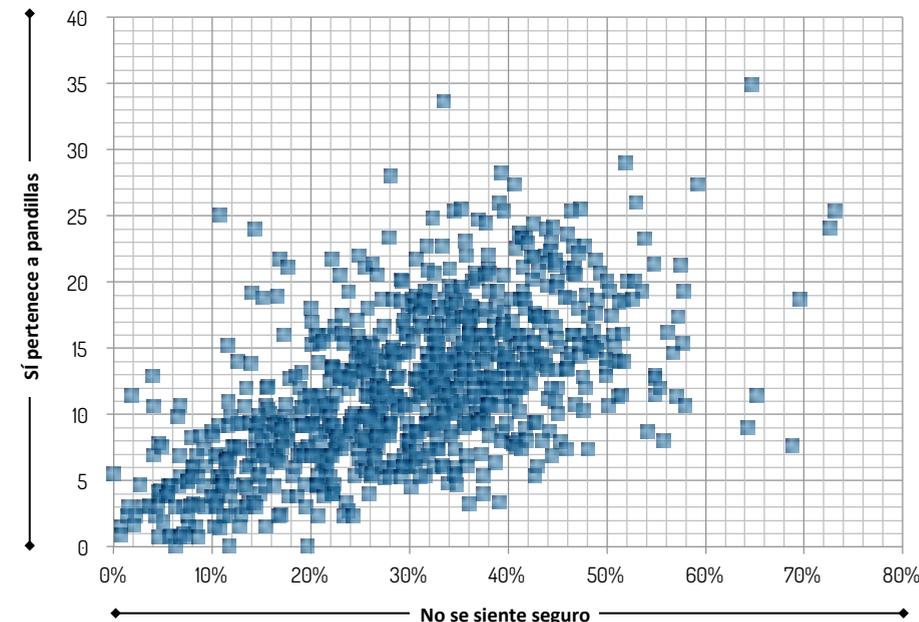
ASOCIACIÓN ENTRE LA MEMBRECÍA DE PANDILLAS Y LA SENSACIÓN DE SEGURIDAD



La asociación es importante pero negativa. Parece indicar que en algunos colegios la pertenencia a pandillas puede dar una sensación de seguridad. Se hizo el mismo ejercicio de asociación entre la membresía de pandillas y el NO sentirse seguro, los resultados se observan en diagrama que sigue:

Diagrama de dispersión 14

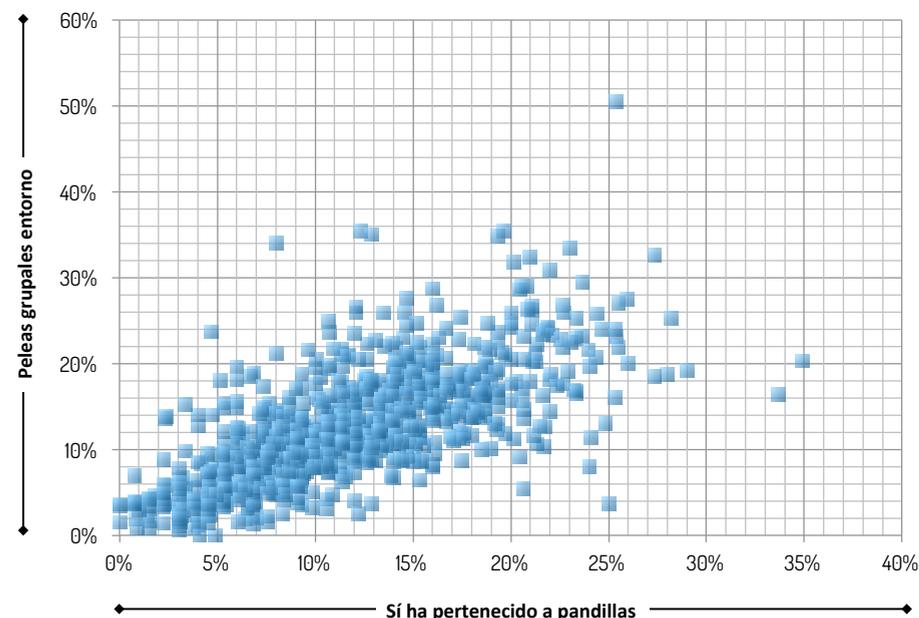
ASOCIACIÓN ENTRE LA MEMBRECÍA DE PANDILLAS Y EL NO SENTIRSE SEGURO



La asociación es bastante similar entre el sí y NO de la sensación de seguridad y la membresía a pandillas. Llama la atención que existen pocos colegios donde la asociación es alta. En cambio, donde la asociación es alta y significativa es entre las peleas grupales fuera del colegio y la pertenencia a pandillas:

Diagrama de dispersión 15

ASOCIACIÓN ENTRE PELEAS GRUPALES FUERA DEL COLEGIO Y LA MEMBRESÍA EN PANDILLAS

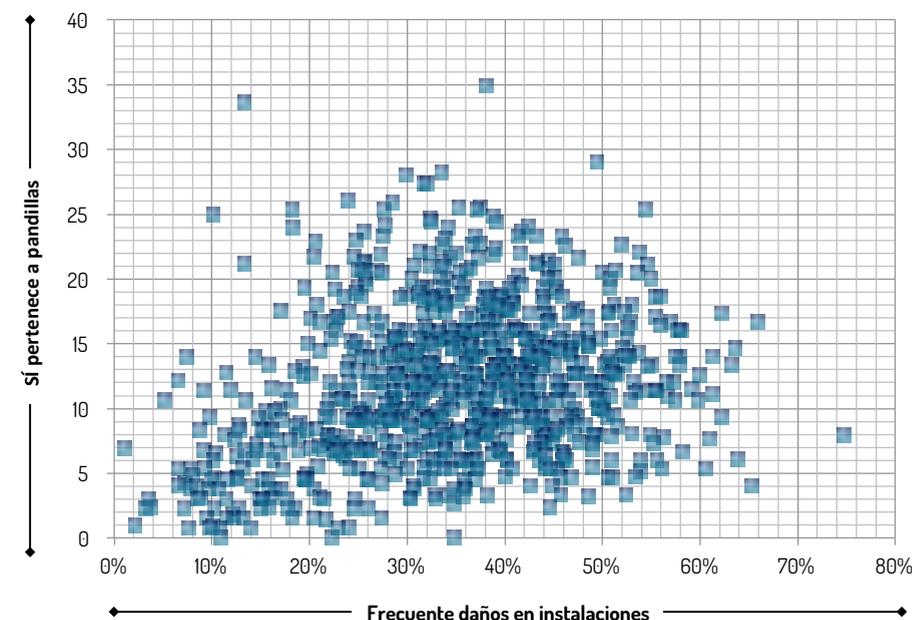


La asociación es de las más altas en todo el estudio, lo cual es significativo, pues permite construir dos hipótesis; por un lado, generalmente los grupos juveniles que se forman en los diferentes colegios tienden a manifestar comportamientos violentos, que se presentan comúnmente fuera del colegio. Por otra parte, el número de colegios donde esto ocurre pareciera ser importante, aunque la intensidad pueda variar.

Para contrastar la primera hipótesis se efectuó una asociación adicional entre la membresía a pandillas y los daños a las instalaciones físicas en los colegios; como se observa en el diagrama de dispersión 16, las asociaciones son bastante bajas, aunque son positivas, lo que nos permite reforzar la hipótesis de que los enfrentamientos entre pandillas se producen generalmente fuera del colegio.

Diagrama de dispersión 16

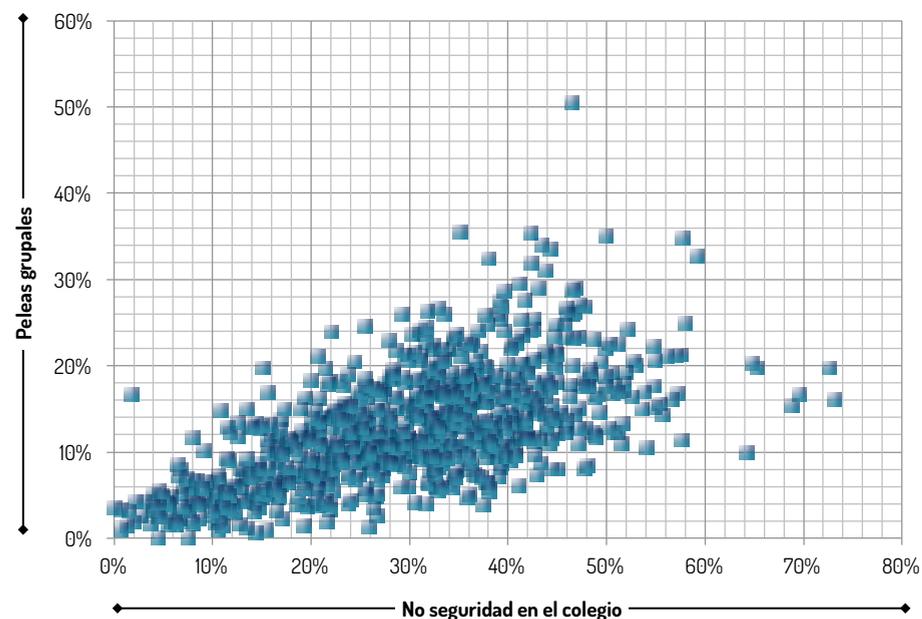
CORRELACIÓN ENTRE LA MEMBRESÍA EN PANDILLAS Y LOS DAÑOS A LAS INSTALACIONES FÍSICAS



Las peleas grupales se asocian de forma significativa a la sensación de seguridad en el colegio, así las cosas, las peleas grupales producen una sensación de inseguridad en la población escolar. El diagrama de dispersión 17 permite ver la asociación, que es positiva.

Diagrama de dispersión 17

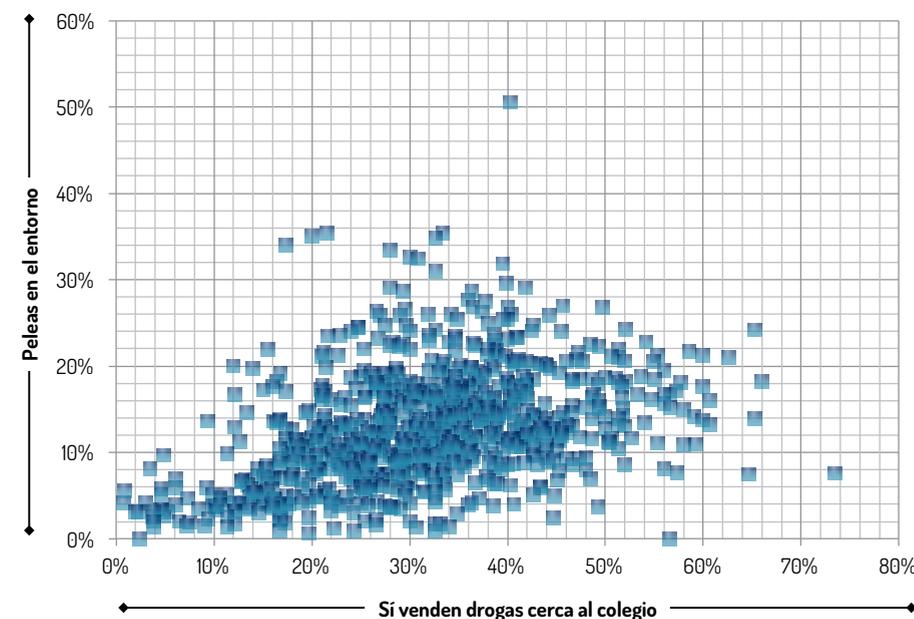
ASOCIACIÓN ENTRE PELEAS GRUPALES Y LA SEGURIDAD EN EL COLEGIO



Estas peleas grupales y su asociación a las pandillas parecen tener una lógica diferente a las disputas por mercados ilegales, esto no quiere decir que las pandillas puedan ser utilizadas por terceros, pero, en primera instancia la percepción de aquellos que pertenecen a pandillas, es que la disputa no se genera por la venta de drogas o el control de una economía ilegal. El diagrama de dispersión 18 muestra la asociación entre venta de drogas en el entorno y las peleas grupales en el camino de ida y vuelta al colegio.

Diagrama de dispersión 18

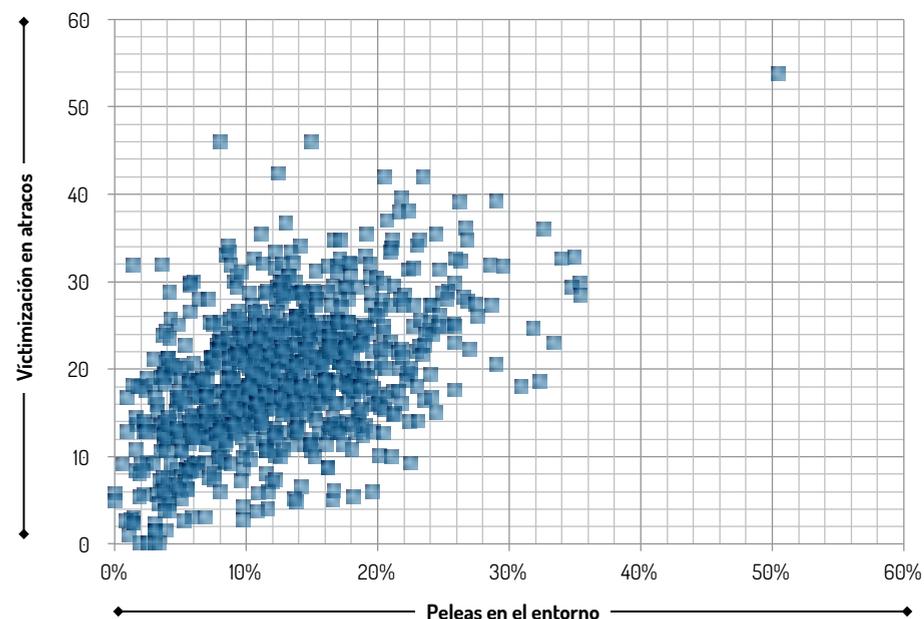
ASOCIACIÓN ENTRE VENTA DE DROGAS EN EL ENTORNO Y LAS PELEAS GRUPALES EN EL CAMINO DE IDA Y VUELTA AL COLEGIO



La asociación, como lo muestra el diagrama de dispersión 18 es baja, pero positiva; cuando se comparan las peleas grupales con la venta de drogas dentro del colegio, la asociación es aún más baja; es decir, aún más baja que la venta de drogas fuera del colegio. De la misma manera, la asociación entre peleas en el entorno y los niveles de victimización en el entorno son bajos, aunque mayores que para el tema de drogas. El diagrama de dispersión 19 muestra los niveles de asociación entre las peleas en el entorno, que corresponde al eje horizontal, y el agregado de victimización por atracos, es decir, atracos de una vez, entre dos y cuatro y más de cinco veces, como se puede observar en el eje vertical.

Diagrama de dispersión 19

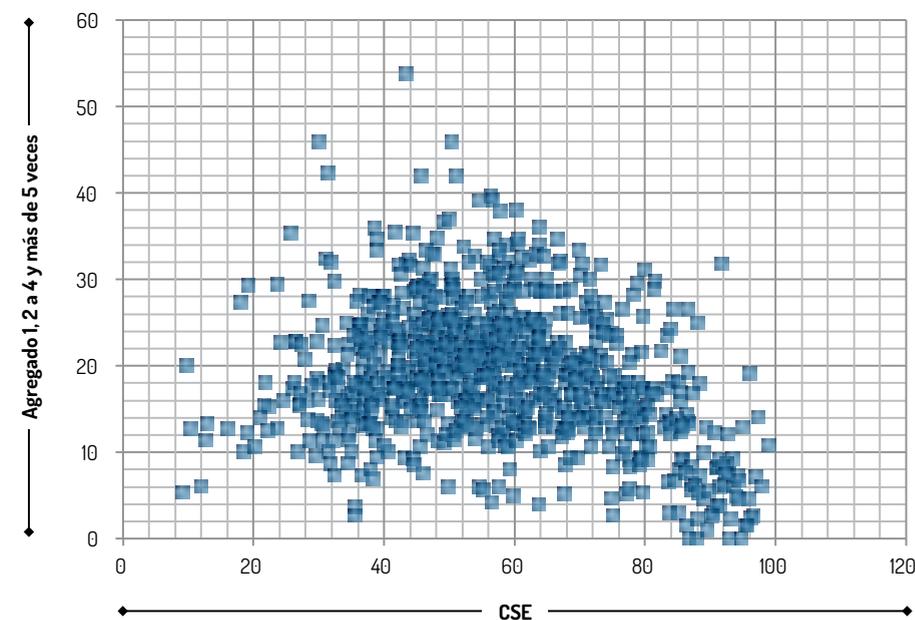
ASOCIACIÓN ENTRE PELEAS EN EL ENTORNO Y LOS NIVELES DE VICTIMIZACIÓN



La asociación es positiva, una situación que llama la atención es que la asociación entre los atracos en el camino de ida y vuelta al colegio y el índice de condiciones socioeconómicas es bastante baja, como lo señala el diagrama de dispersión 20. El índice de condiciones socioeconómicas o CSE se lee en el eje horizontal y el agregado de atracos en el eje vertical.

Diagrama de dispersión 20

ASOCIACIÓN ENTRE ATRACOS EN EL CAMINO DE IDA Y VUELTA AL COLEGIO Y EL ÍNDICE DE CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS

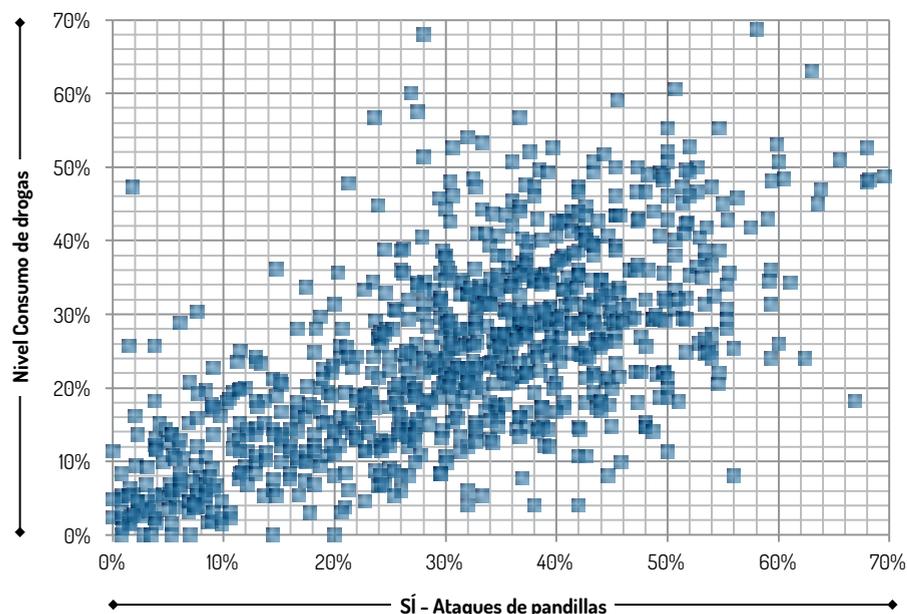


La asociación es bastante baja, esto significa que en cualquier sector de la ciudad pueden producirse atracos y estos no dependen del nivel o estrato socioeconómico. Además, se debe tener en cuenta el medio de llegada de los y las estudiantes al colegio, que puede ser por ruta escolar o a pie, esto ejercería una influencia importante al momento de las respuestas.

Por último, una asociación que parece ser bastante significativa es la siguiente:

Diagrama de dispersión 21

ASOCIACIÓN ENTRE ATAQUE DE PANDILLAS Y EL NIVEL DE CONSUMO DE DROGA



Como se ve en el diagrama de dispersión 21 hay una alta asociación entre «presencia de pandillas medida por el porcentaje de personas que declaran haber visto ataques de pandillas» (el eje horizontal y el vertical sí son porcentajes, por ejemplo, 0,10 es 10%) y «nivel de consumo de droga en el colegio medido mediante la pregunta de si ha visto a compañeros de curso CONSUMIR DROGA». La asociación es positiva y parece ser alta.

Validación concurrente y correlaciones altas

En la última parte del presente capítulo se realizará un ejercicio en doble vía. Por un lado, se compararán los cincuenta colegios más afectados por las diferentes dinámicas que indagó la encuesta, por ejemplo los cincuenta colegios más afectados por drogas en el entorno y aquellos por venta de drogas dentro

del colegio. Con el fin de realizar comparaciones entre diferentes dinámicas. Así mismo se compararán los cincuenta colegios más afectados por diferentes dinámicas con un listado de colegios que la Secretaría de Educación del Distrito tiene como críticos, derivados de información reportada por colegios e investigadores, que hace parte de la estrategia de Respuesta Integral de Orientación Escolar (RIO) del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia.

La tabla 1 compara los primeros treinta colegios con mayor número de respuestas a la pregunta 92: ¿se venden drogas dentro de tu colegio?, con la pregunta 93, la cual indaga sobre la venta de drogas cerca al colegio.

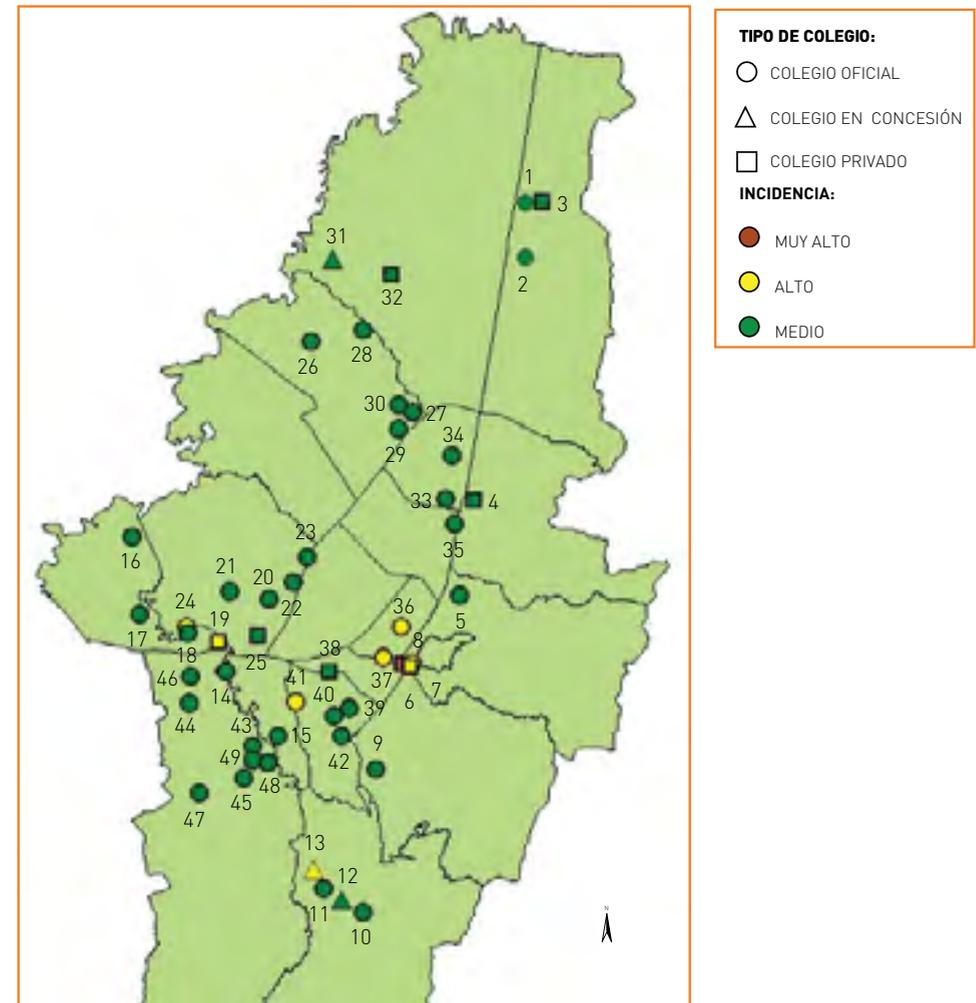
Tabla 1

Jornada	Tipo de colegio	92	93
Tarde	Distrital	N/A	N/A
Mañana	Distrital	Coincide	Coincide
Mañana	Distrital	coincide	coincide
Mañana	Distrital	N/A	#N/A
Tarde	Distrital	N/A	#N/A
Mañana	Distrital	Coincide	Coincide
Mañana	Distrital	N/A	#N/A
Mañana	Distrital	N/A	#N/A
Mañana	Distrital	Coincide	Coincide
Mañana	Distrital	Coincide	Coincide
Tarde	Distrital	N/A	#N/A
Mañana	Distrital	N/A	#N/A
Tarde	Distrital	N/A	#N/A
Mañana	Distrital	N/A	#N/A

Jornada	Tipo de colegio	92	93
Completa	Privado	N/A	#N/A
Mañana	Distrital	N/A	#N/A
Mañana	Distrital	Coincide	Coincide
Mañana	Distrital	N/A	#N/A
Tarde	Distrital	N/A	#N/A
Mañana	Distrital	N/A	#N/A
Mañana	Distrital	N/A	#N/A
Mañana	Distrital	N/A	#N/A
Mañana	Distrital	N/A	#N/A
Mañana	Distrital	N/A	#N/A
Mañana	Distrital	N/A	#N/A
Tarde	Distrital	N/A	#N/A
Tarde	Distrital	N/A	#N/A
Mañana	Distrital	N/A	#N/A
Tarde	Distrital	N/A	#N/A
Tarde	Distrital	N/A	#N/A

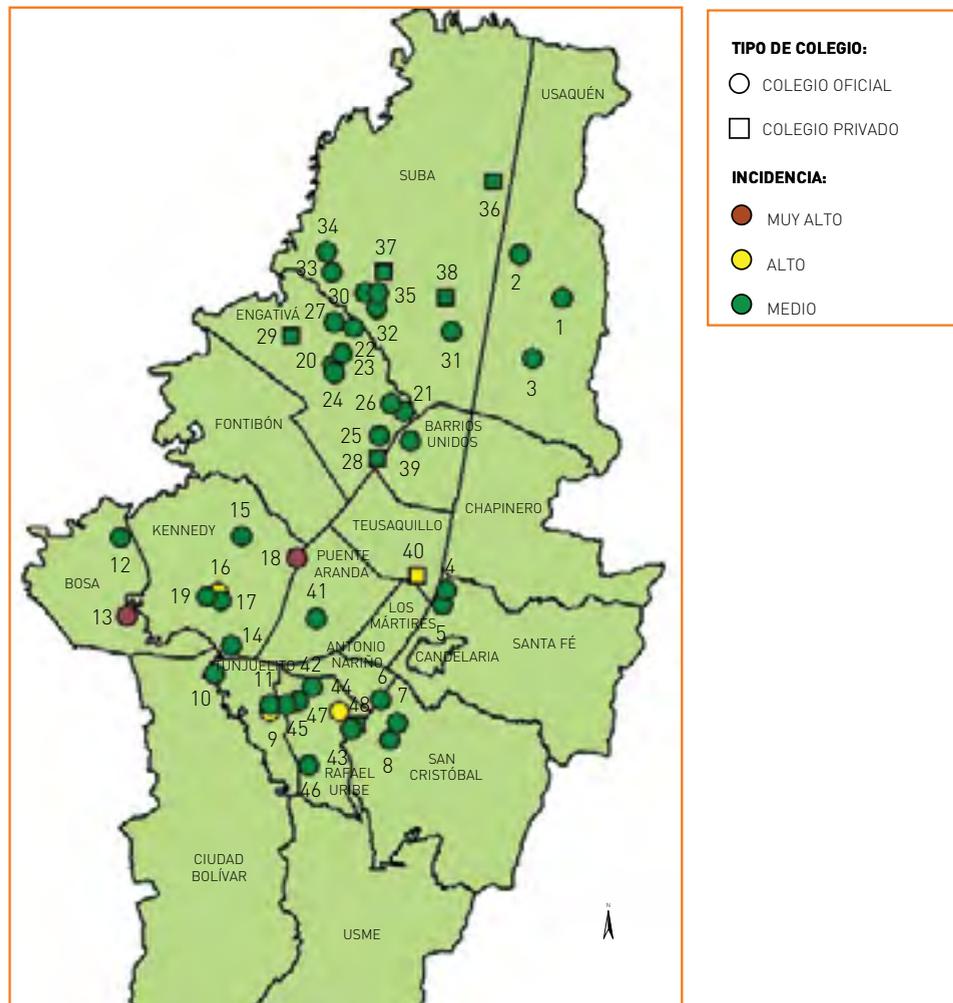
Treinta colegios con mayor cantidad de respuestas afirmativas a la pregunta 92, coinciden con seis colegios de la pregunta 93 con respuesta afirmativa. El mapa 1 muestra la ubicación geográfica de los cincuenta colegios con mayor concentración de respuestas afirmativas sobre la venta de drogas en el entorno.

Mapa 1. Drogas en el entorno



El mapa 2 muestra esta misma concentración para la venta de drogas dentro del colegio:

Mapa 2. Venta de drogas dentro del colegio



Al analizar el mapa 2 se podría formular la hipótesis de que la coincidencia entre los colegios con mayor concentración de respuestas de venta de drogas en el entorno, con aquella de concentración de venta de drogas dentro del colegio era baja, apenas seis colegios entre los treinta primeros; sin embargo, al analizar la concentración geográfica, no por colegio, sino por Unidad de Planeación Zonal (UPZ), la coincidencia es más alta,

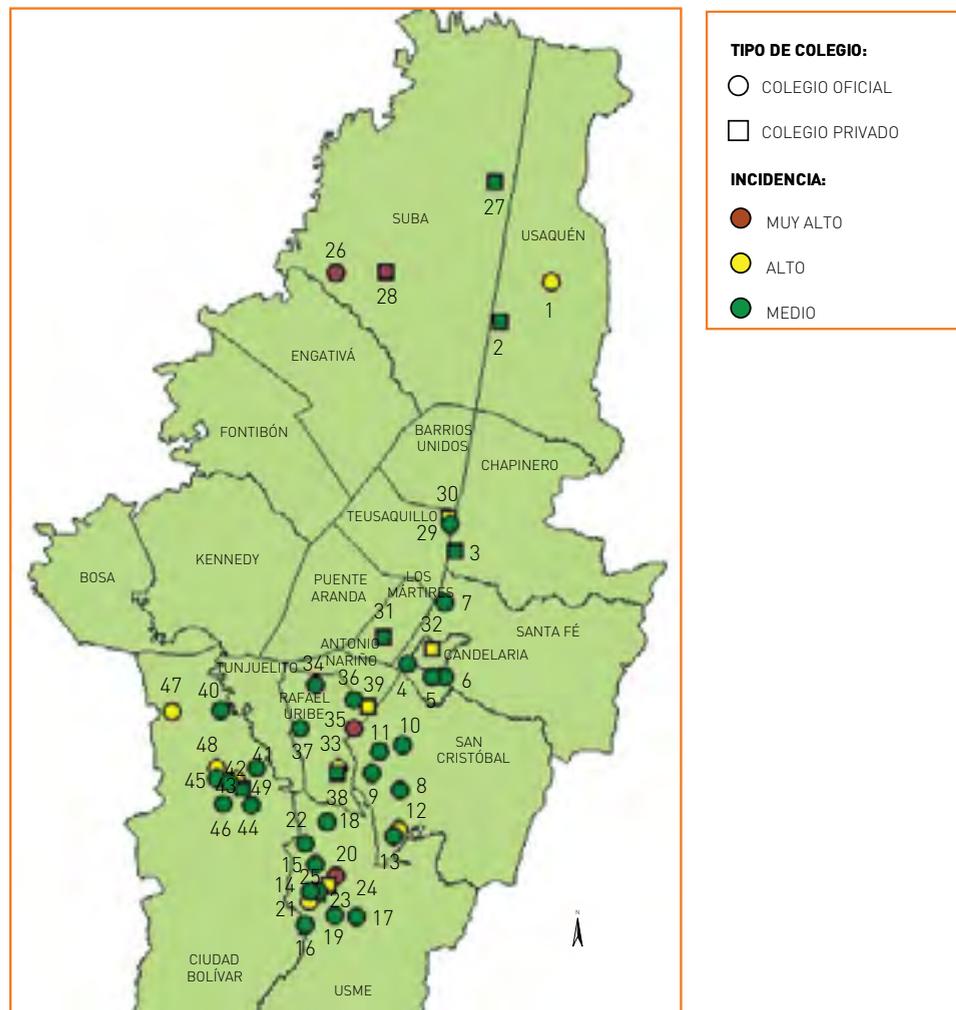
como lo muestra la comparación entre mapas. Es decir, puede ser que los colegios no coincidan, pero cuando se analizan colegios aledaños o cercanos es más clara la coincidencia, en muchas zonas las pandillas y «jíbaros» que venden drogas se distribuyen por territorios.

De manera similar, este ejercicio se hace para las preguntas 82 y 103; la primera indaga sobre la victimización con atracos en el camino de ida y vuelta al colegio, y la 103 averigua si el o la encuestada evitan pasar por algunos lugares en el camino de ida y vuelta. Se tomaron cincuenta de los colegios con mayor concentración para las preguntas 82 y 103; al cruzar ambas listas coinciden doce colegios.

Cuando se comienza a realizar este ejercicio (cincuenta colegios con mayores concentraciones de cada pregunta) con las preguntas sobre pandillas, alcohol, porte de armas, la situación es similar, existe una coincidencia de entre el 20 y 30%, es decir, la relación es alta aunque no absoluta. Esto significa que determinadas situaciones causan unas propensiones en el territorio o lo predisponen a diferentes tipos de hechos, pero no lo condicionan.

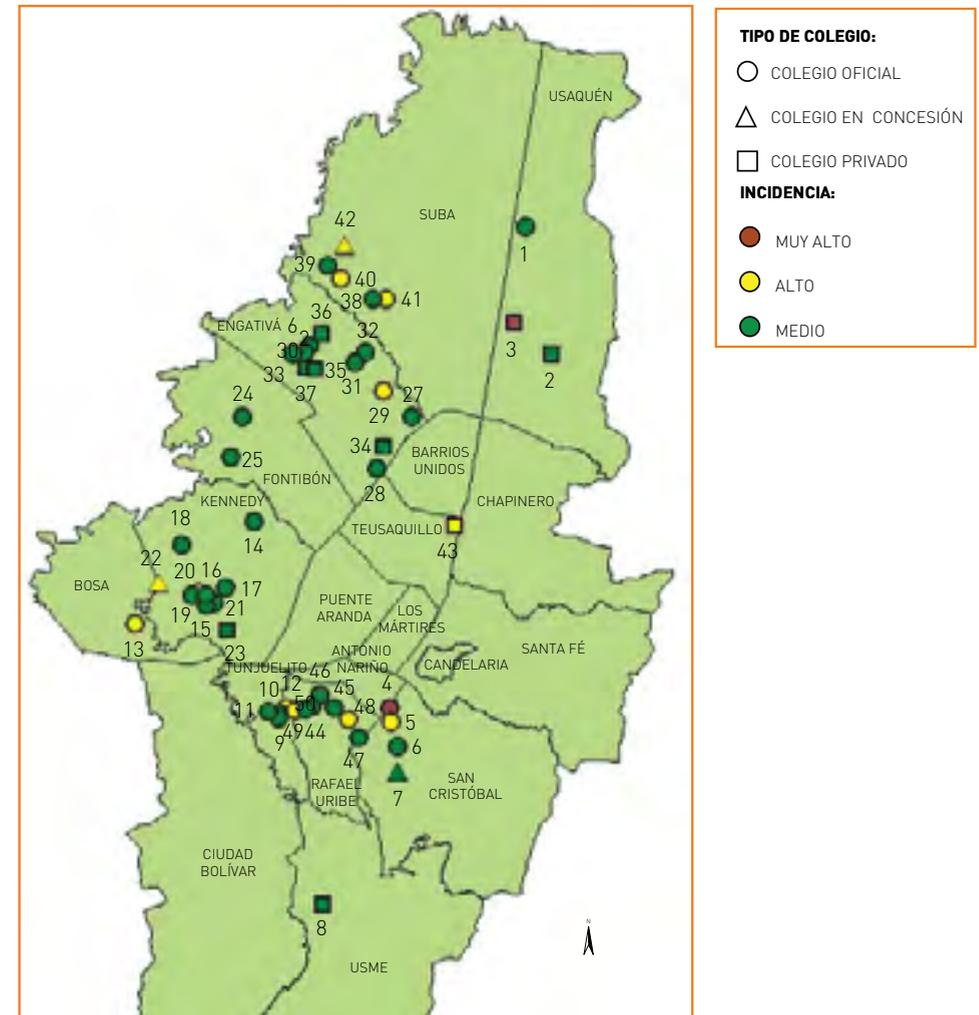
El mapa 3 muestra los cincuenta colegios con mayor concentración de respuestas en las que se declara la pertenencia a pandillas.

Mapa 3. Concentración por agregado colegios de pertenencia a pandillas



El mapa 4 muestra la concentración de cincuenta colegios en materia de atracos en el entorno, en el camino de ida y vuelta.

Mapa 4. Cincuenta colegios con mayor porcentaje de atracos en el entorno



Al comparar los mapas de pandillas y atracos, la concentración territorial no es muy significativa, de hecho es casi contraria; por ejemplo, véase el occidente de la ciudad, es decir donde hay mayores niveles de atracos es donde menos reporte de pandillas se presenta. Caso contrario se presenta en Ciudad Bolívar donde hay un alto reporte de pandillas y los niveles de atracos

son bajos. Esto permitiría afirmar, que la hipótesis según la cual, algunos jóvenes ingresan en a las pandillas para defenderse en el camino de ida y vuelta, podría ser aceptada al comparar los niveles territoriales.

Ahora bien, la Secretaría de Educación del Distrito cuenta con dos herramientas adicionales de información. La primera es el Sistema de Alertas, una herramienta tecnológica en la que cada uno de los colegios públicos del Distrito puede reportar en las tres jornadas diferentes hechos que afectan el clima escolar. El Sistema tiene siete grandes componentes, entre ellos el de *aviso* y *violencia*, en el que se reportan temas de acoso escolar y porte de armas, entre otros¹⁸.

La segunda herramienta de información es la de la *información cualitativa* recogida en el proceso de investigación en los entornos escolares, labor realizada por un grupo de investigadores que se encuentran en terreno. Al cruzar la información del Sistema de Alertas como la de la *investigación en entornos*, se encuentra un resultado de sesenta colegios que requieren atención prioritaria por determinados temas.

Este listado de colegios se cruzó con diferentes preguntas de la encuesta. Los resultados fueron: para el caso de la pregunta 92 coincidieron cinco colegios dentro de los primeros sesenta. Para la pregunta 93 coincidieron seis colegios; para la pregunta 94, la coincidencia fue de siete colegios. Para la pregunta 82 fueron seis colegios. Para la pregunta 87 once colegios resultaron coincidentes. Para la pregunta 88 fue donde hubo mayor coincidencia, para un total de dieciséis colegios. La coincidencia se realizó discriminando jornadas y no se tomó el colegio como un componente absoluto.

18 El Sistema de Alertas al ser una plataforma tecnológica acusa un acceso restringido. La SED entrega un código de acceso a cada colegio, en cabeza del rector, este a su vez lo administra o lo delega en el profesional encargado de la orientación escolar, quien se encarga de subir los diferentes hechos que afectan el clima y convivencia escolar.

Capítulo 6

Género y escenario educativo bogotano: una aproximación a los resultados de la Encuesta de Clima Escolar, 2013

María Elena Villamil Peñaranda¹

La construcción de un panorama sobre el estado del clima escolar en Bogotá, entendido este como la convivencia, el ambiente de aprendizaje y confianza, así como de la seguridad en las instituciones educativas del Distrito Capital, es una tarea en la que la categoría analítica de género, como posibilidad de visibilizar el entramado de diferencias y desigualdades en las que se configuran las interacciones cotidianas, se convierte en herramienta fundamental.

Es común que al hablar de *género* se piense en un apartado de cualquier tipo de estudio, en el que se abordarán un conjunto de reflexiones en torno a lo que hacen y viven las mujeres en relación con el tema por el que se esté indagando. Construida en el marco de las reflexiones feministas, la categoría género ha puesto de presente aquellos dispositivos, imaginarios y prácticas que han legitimado la construcción de un lugar subordinado para las mujeres en nuestras sociedades. El género no es un

1 Antropóloga, magíster en Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia. Analista del Observatorio de Mujeres y Equidad de Género, Dirección de Gestión del Conocimiento, Secretaría Distrital de la Mujer.

atributo individual de los sujetos, sino una categoría analítica que da cuenta de un entramado de relaciones de poder, que no competen en exclusiva a las mujeres. Nada más determinante en el ejercicio de pensar la relación entre las personas y cualquier institución o escenario de la vida social, que explorar la forma en la que las ideas sobre el sexo, el género, la identidad sexual y de género inciden en la configuración de tal escenario, al interactuar con factores como la clase y la identificación étnico-racial, por dar algunos ejemplos, en el mantenimiento de ciertas desigualdades.

Desde esta mirada, los centros educativos, como cualquier institución o espacio de socialización, comportan regímenes de género; es decir, una serie de prácticas a través de las que se construyen distintas masculinidades y feminidades entre quienes interactúan en el contexto escolar, se ordenan en términos de prestigio y poder y se soporta la división sexual del trabajo dentro de la institución. Algunos de los principales efectos de estos regímenes son indirectos y en ocasiones no asociables a primera vista con el sexo y el género como sistemas de diferenciación y subordinación (Mingo, 2010), esto obedece a lo que los abordajes sobre este tema han denominado «currículo oculto». Tradiciones, valores, usos y costumbres, exigencias, normas escritas y no escritas, omisiones, expectativas diferenciadas de acuerdo al sexo, la clase o la identificación étnico-racial del estudiantado, formas de disciplinamiento y prácticas cotidianas, son algunas de sus expresiones (*ibídem*).

Al contemplar esta reflexión algunos abordajes de corte cualitativo con respecto a las dinámicas de género en el entorno escolar bogotano, como es el caso del proyecto Arco Iris², liderado

2 Este proyecto fue planteado como «macroetnografía» de las dinámicas de género del contexto escolar bogotano: seis años de proceso (1998-2004), con un recurso humano de diecisiete personas –no vinculadas todo el tiempo–, el trabajo con veinticinco instituciones educativas de primaria y bachillerato de Bogotá y una combinación de métodos cualitativos de investigación, que incluyó análisis de

por la Universidad Central, han planteado la existencia de un *espejismo coeducativo*: «[...] la confusión entre educación mixta y coeducación, y la ilusión social de pensar que la simple co-presencia de los sexos en las aulas y en los patios es, *per se*, un igualador de oportunidades» (García y Muñoz, 2009, p. 134).

De esta forma, la aparente representación paritaria de las mujeres en cuanto a matrícula, logro y permanencia en el escenario de la educación básica y media, e incluso superior, no necesariamente significa la superación total de sus desigualdades históricas en este campo: ¿Qué ha pasado entonces con la construcción de roles y expectativas que desde el escenario escolar alimentan la división sexual del trabajo y se traducen, por ejemplo, en la segmentación vocacional y la persistencia de inequidades salariales y laborales entre hombres y mujeres?, ¿nos dicen algo sobre las dinámicas de agresividad y conflictividad escolar los patrones de construcción de identidades de género?

La aproximación a los resultados de la “Encuesta de Clima Escolar 2013 tuvo como punto de partida algunos de estos debates. El análisis que aquí se presenta partió de la identificación de diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de hombres y mujeres en algunos de los interrogantes formulados por la encuesta³, así como de los hallazgos sobre ciertas preguntas que brindan información relevante para el mapeo de las dinámicas de género en el escenario escolar –como aquellas referidas a la expresión de otras formas de discriminación–,

contenido de los documentos de política institucional –Plan Educativo Institucional, Manual de convivencia, proyecto de educación sexual, organigrama, entre otros–, así como reuniones de validación comunitaria de los hallazgos parciales y finales y procedimientos de fractura de las reglas de la interacción emergentes.

3 Teniendo como referencia el margen de error de la encuesta, se consideraron como diferencias numéricas significativas para el análisis a todas aquellas que superaran los 6 puntos porcentuales.

revisando algunas diferencias entre los tipos de instituciones educativas a los que se aproximó este estudio.

A continuación se presentan unas líneas generales de análisis, en las que además de identificar diferencias de género que con toda seguridad inciden en las dinámicas de interacción escolar cotidiana, así como en la configuración de ventajas o desventajas en términos educativos, se busca señalar algunos vacíos frente a las dimensiones abordadas por la encuesta que valdría la pena subsanar al momento de emprender futuras mediciones.

En el primer apartado, «Género, preferencias curriculares y uso del tiempo extra-escolar», se describen los hallazgos asociados a aquellas dimensiones de la encuesta que indagaron por los gustos temáticos y las actividades del estudiantado por fuera de la jornada escolar. Así las cosas, se describe la persistencia de algunos imaginarios y prácticas asociadas a la división sexual del trabajo, en términos de la definición de roles estereotipados por parte de niñas, niños y jóvenes en la definición de sus gustos curriculares y la delimitación de su tiempo de ocio y aprendizaje extra-escolar.

El segundo apartado está dedicado al análisis de aquellas indagaciones concernientes a las agresiones y conflictos dentro de la institución educativa, así como de lo referido a las percepciones de seguridad en el entorno extra-mural de las instituciones. De esta forma, se analizan algunas diferencias de género o elementos significativos evaluados en los componentes de la encuesta que evaluaron los niveles de agresividad, acoso repetido, armas en el colegio, peleas, pandillas, alcohol, drogas, seguridad y confianza. El texto cierra con un aparte de conclusiones y recomendaciones sobre las dimensiones analizadas.

Género, preferencias curriculares y uso del tiempo extra-escolar

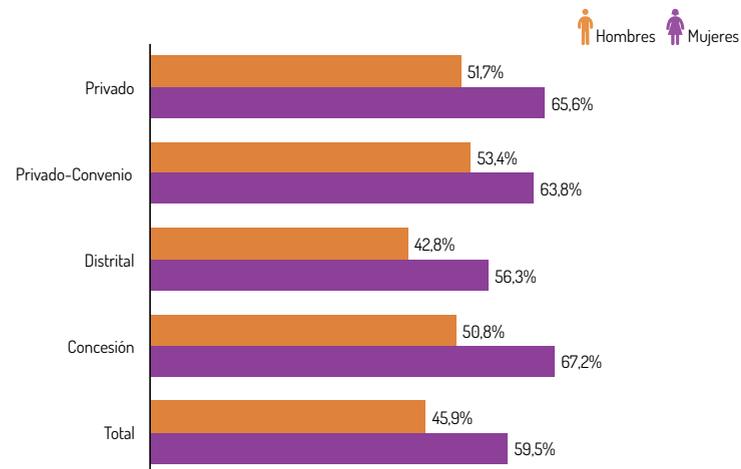
Una de las primeras dimensiones medidas en las que se identificó una amplia diferencia entre hombres y mujeres fue en el interés que expresan en relación con el escenario escolar como un ámbito de oportunidad en términos académicos. Así las cosas, hay una mayor proporción de mujeres (65%) que de hombres (59%) que están completamente de acuerdo con la frase «si te esfuerzas aprendiendo en el colegio tendrás mejores oportunidades en la vida».

Comportamiento semejante tuvo la indagación en torno al tiempo dedicado a labores escolares por fuera del colegio: una mayor proporción de mujeres (59%) que de hombres (46%) afirman dedicar más tiempo a hacer tareas después de la jornada escolar. Aunque esta tendencia se exprese en todos los tipos de instituciones educativas participantes de la encuesta, y aun cuando la brecha no varía significativamente entre uno y otro tipo de colegio, es en las instituciones distritales en donde se encuentra la menor proporción de estudiantes de ambos sexos que dedican su tiempo extra-escolar a la realización de tareas.

También es en los colegios distritales en donde se expresa el menor porcentaje de mujeres (42%) que dedican a esta actividad la mayor parte de su tiempo fuera del colegio, lo que las distancia por más de seis puntos porcentuales de las jóvenes y niñas de los demás tipos de instituciones educativas, que no presentan diferencias significativas entre sí. El mayor porcentaje de mujeres que después de la jornada realizan esta actividad está en los colegios privados con convenio (53,4%), seguidos de las instituciones privadas (51,7%) y las de concesión (50,8%).

Gráfica 1

HOMBRES Y MUJERES QUE DEDICAN LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO DESPUÉS DE LA JORNADA ESCOLAR A HACER TAREAS ESCOLARES



Fuente: Encuesta Distrital de Clima Escolar 2013. Secretaría Distrital de Educación. Cálculos elaborados por el Observatorio de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá. Secretaría Distrital de la Mujer.

Nota: Esta primera gráfica y las que siguen son tomadas de la misma fuente.

Este mayor interés de las mujeres en la formación escolar encuentra una expresión en el comportamiento que tienen las cifras de participación y permanencia en el ámbito escolar de colegios oficiales del Distrito Capital. De acuerdo con el censo C-600 de 2013 (DANE-Secretaría Distrital de Educación), son ellas quienes tienen las mayores tasas de aprobación en todos los niveles educativos, junto con menores tasas de deserción, lo que les significa una matrícula paritaria e incluso superior en la educación media, donde los hombres son quienes más desertan.

No obstante, este panorama coincide en mucho con los resultados de investigaciones de corte cualitativo en torno a las dinámicas de aula y los roles de género en las instituciones educativas. Así las cosas, se espera de las niñas y las jóvenes conductas juiciosas y cumplidoras de las normas y se naturaliza el hecho de que muchas de ellas obedezcan a este patrón, mientras que se establecen estándares de masculinidad en los que resulta

socialmente aprobado y esperado que los varones transgredan las reglas y demuestren menor interés por el orden escolar, a cuyo cumplimiento no está condicionado su lugar social y simbólico (Lomas, 2007, p. 94).

Y es que el mayor rendimiento de las mujeres según los patrones evaluativos formales del contexto escolar no se ha traducido en un reconocimiento que transforme el campo de las representaciones que las ubican en un lugar subordinado, que con seguridad tienen incidencia en sus prácticas cotidianas. Esto se hace notorio en el hecho de que el 59 % del total de estudiantes hombres y mujeres respondieron afirmativamente a la pregunta «¿En tu salón piensan que el sexo masculino es superior al femenino?».

Por supuesto la producción y transformación de dichas representaciones no puede ser atribuida exclusivamente a las instituciones educativas. No obstante, reconocer las desigualdades existentes y hacerlas parte de la reflexión para la modificación o revisión de sus parámetros de actuación cotidiana, se convierte en un aporte indispensable a la transformación de este escenario. De esta forma, tal y como lo expresan las investigadoras catalanas Marina Subirats y Cristina Brullet en su trabajo sobre la transmisión de los roles de género en la escuela mixta:

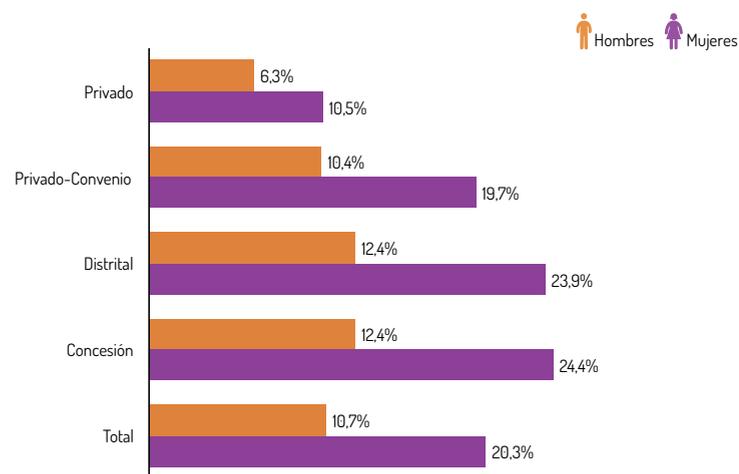
[...] ciertamente, el género ha sido ya parcialmente adquirido al entrar en la escuela, pero la relación escolar puede reforzar su construcción, modificarla o incluso colaborar en su desconstrucción. Porque maestros y maestras, en tanto que depositarios del discurso pedagógico, son los que imponen –aunque a veces no de manera explícita, por supuesto– la norma que regula las relaciones en el aula, y por tanto su participación en la construcción del género –como de cualquier otro rasgo de personalidad que el alumnado adquiriera a través de la escolarización– es activa y no adaptativa (Brullet y Subirats 1999: 204).

Una de las dimensiones de la encuesta en cuyas respuestas se identificaron varias brechas entre hombres y mujeres fue el dedicado al uso del tiempo extra-escolar. Así las cosas, el porcentaje del total de las niñas y las jóvenes escolares encuestadas en Bogotá que se ocupan de actividades domésticas (20 %) superan ostensiblemente al de los hombres que así lo hacen (11 %), como expresión de una división sexual del trabajo que naturaliza el rol de cuidadoras de las mujeres y pone sobre ellas una mayor carga de labores no remuneradas o de bajo reconocimiento social.

La brecha entre hombres y mujeres en la asunción de labores domésticas en la mayor parte del tiempo extraescolar se intensifica en colegios por concesión (24,4 % de las mujeres y el 12,4 % de varones) y distritales (23,9 % de las mujeres y 12,4 % de los hombres), seguidos de los colegios privados con convenio (19,7 % de las mujeres frente al 10,4 % de los hombres). En los colegios privados el porcentaje tanto de hombres (6,3 %) como de mujeres (10,5 %) que dedican su tiempo a labores domésticas es considerablemente más bajo que el general, con una diferencia entre unos y otras de apenas cuatro puntos porcentuales.

Gráfica 2

HOMBRES Y MUJERES QUE DEDICAN A LABORES DOMÉSTICAS LA MAYOR PARTE DE SU TIEMPO FUERA DE LA JORNADA ESCOLAR



Estudios sobre uso del tiempo libre y género adelantados en países como Costa Rica y México (García-Castro y Pérez, 2010; Mc Phail, 2006) han identificado este mismo escenario: son las jóvenes de menores niveles socioeconómicos quienes más tiempo dedican a actividades domésticas y de cuidado en el ámbito familiar, en detrimento de su participación en escenarios deportivos, recreativos o de adquisición de saberes extra-escolares. No es gratuito que, comparadas con sus congéneres de otro tipo de instituciones educativas, fuesen las mujeres de colegios distritales quienes admitieran en menor proporción dedicar la mayor parte de su tiempo libre a hacer tareas.

De esta forma, incluso desde la infancia y la juventud la mayor parte del tiempo de las mujeres, sobre todo de aquellas que han tenido menor acceso a condiciones de bienestar socioeconómico, se configura como indiferenciado o comprometido; en éste converge la asunción de las necesidades y cuidado de otras personas con el uso de un tiempo para sí mismas, o en detrimento de éste y de su participación en distintos campos de la vida social, económica y política. Todo lo anterior en contraposición a los hombres, que desde edades tempranas logran diferenciar tiempos libres del resto de las ocupaciones diarias (Mc Phail, *óp. cit.*).

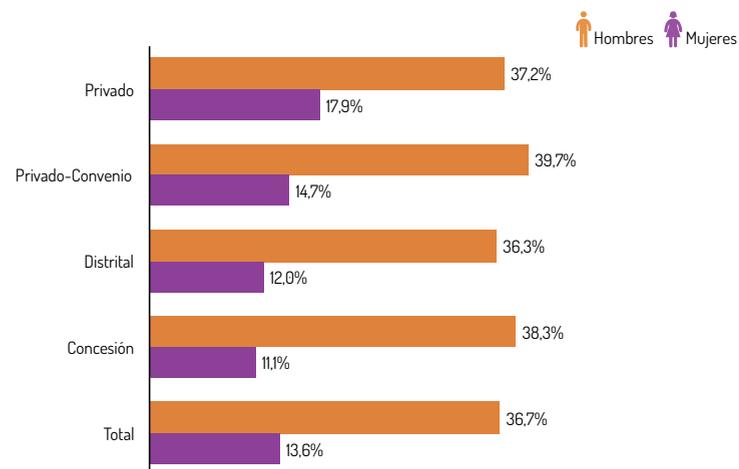
Este último hecho cobra fuerza en otra de las brechas identificadas en el análisis del componente del uso del tiempo extra-escolar abordado en la encuesta: son los hombres quienes dedican la mayor parte de su tiempo fuera del colegio a actividades deportivas. Con respecto al 37 % de varones escolares encuestados, tan sólo el 14 % de las niñas y las jóvenes dan un lugar central a las prácticas deportivas por fuera de la jornada escolar. En la misma vía, al indagar sobre la pertenencia a algún grupo por fuera del colegio una menor proporción de mujeres (19 %) que de hombres (27 %) afirma pertenecer a un parche o combo deportivo.

Aunque las diferencias por tipo de colegio no sean significativas, es en los colegios privados en donde se encuentra el porcentaje más alto de mujeres que dedican la mayor parte de su tiempo

extraescolar a la práctica deportiva, siendo también menor la diferencia porcentual entre ellas (17,9 %) y los hombres (37,9 %) en este tipo de instituciones, aun cuando las dupliquen. Además de que es en los colegios privados en donde menor tiempo dedican las niñas y las jóvenes a las labores domésticas y el trabajo remunerado, es muy probable que en sus contextos cuenten con una oferta deportiva más amplia, es decir, más allá de las prácticas que tienen mayor difusión e históricamente han estado asociadas a los varones.

Gráfica 3

HOMBRES Y MUJERES QUE DEDICAN LA MAYOR PARTE DE SU TIEMPO DESPUÉS DE LA JORNADA ESCOLAR A LA ACTIVIDAD FÍSICA O DEPORTIVA



Y es que aún desde las limitantes en el uso del tiempo que puede establecer una mayor carga de labores domésticas y de cuidado sobre las mujeres, su baja participación en el ámbito deportivo habla a su vez de otro de los elementos clave asociados a la materialización de la división sexual del trabajo desde edades tempranas. El gusto por la práctica deportiva se configura en la naturalización de ciertas capacidades y disposiciones inculcadas a hombres y mujeres, como parte del proceso de construcción social de la diferencia sexual.

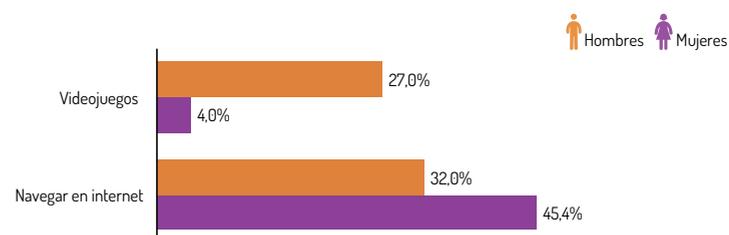
Así las cosas, los deportes que gozan de mayor difusión en el país, como el fútbol, se han asociado culturalmente al uso de la fuerza, la agresividad, la competitividad y el contacto físico, elementos que socialmente se piensan como connaturales a los hombres, y por ende han estado ausentes o han sido amonados en los procesos educativos hegemónicos de las mujeres. Por otra parte, cuando las mujeres se vinculan a prácticas deportivas comúnmente atribuidas a los varones son objeto de una menor visibilidad y reconocimiento social y económico, de manera que no se convierten en referentes para este campo que puedan alimentar el interés de sus congéneres (Gallo y Pareja, 2001).

Navegar en Internet y los videojuegos son otras de las actividades fuera de la jornada escolar en las que se identifican grandes diferencias entre hombres y mujeres. En el caso de los videojuegos, los hombres superan por veintitrés puntos porcentuales a las mujeres, quienes tan sólo en el 4 % admitieron emplear la mayor parte de su tiempo fuera del colegio en esta actividad.

Por su parte, son las mujeres quienes más navegan en Internet, superando a los hombres por más de once puntos porcentuales en todas las instituciones educativas, sin que se presenten diferencias significativas por tipo de institución. De esta forma, el 45,4 % del total de las jóvenes y niñas encuestadas emplean la mayor parte de su tiempo fuera de la jornada escolar navegando en Internet, frente al 32 % de los hombres. Sería necesario contar con información sobre el uso que se da al Internet entre las y los estudiantes encuestados, pues no necesariamente el acceso garantiza la cualificación de su empleo, información que resulta fundamental al momento de analizar la transformación o persistencia de las brechas en el acceso a la tecnología por parte de las mujeres.

Gráfica 4

HOMBRES Y MUJERES QUE DEDICAN LA MAYOR PARTE DE SU TIEMPO EXTRA-ESCOLAR A LOS VIDEOJUEGOS Y LA NAVEGACIÓN EN INTERNET

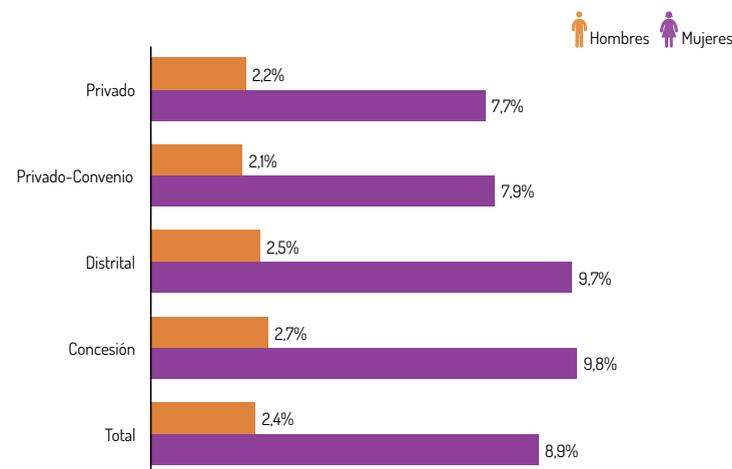


La persistencia de la naturalización de roles de género y su incorporación progresiva en los patrones de gusto y conducta de niñas, niños y jóvenes, se percibe también al indagar por su preferencia en torno a la ampliación de la oferta curricular. De esta forma, cuando la encuesta pregunta por las actividades con las que quisieran contar si la jornada escolar fuese más larga, hay una mayor proporción de mujeres (62 %) que de hombres (40 %) que afirman que le gustaría que hubiese actividades de artes (pintura, teatro, cultura, literatura, danzas, música etc.), mientras que una vez más son los varones quienes predominan en el interés por el ejercicio físico (38 % de mujeres versus al 59 % de hombres) o deportes (19 % de mujeres contra el 31 % de hombres).

De nuevo estas diferencias no constituyen elementos anodinos, pues algunas de ellas naturalizan la asociación entre las mujeres con roles domésticos y de cuidado, como resultado de los procesos de socialización que desde tempranas edades inculcan en las mujeres labores relacionadas con la maternidad y la reproducción. Así, aunque el porcentaje sea inferior al de la preferencia expresada por otras opciones, llama la atención que el 9 % de las mujeres, frente al 2 % de los varones, quisieran una oferta de actividades para el cuidado de los niños y las niñas en el tiempo escolar adicional. Frente a esta brecha, no existen diferencias significativas según tipo de colegio.

Gráfica 5

HOMBRES Y MUJERES A QUIENES LES GUSTARÍA QUE LA JORNADA ESCOLAR SE AMPLIARA CON ACTIVIDADES DEDICADAS AL CUIDADO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS



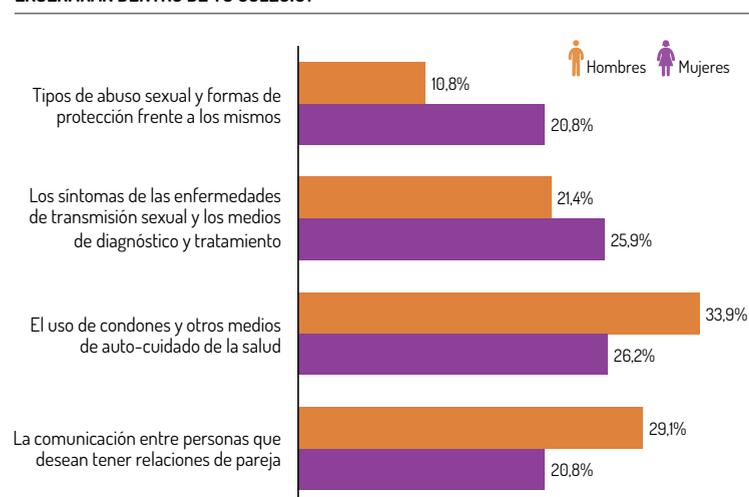
La indagación en torno a la educación sexual es otro escenario en el que se hace visible la clara posición de desventaja de las mujeres en muchos de los campos del ámbito escolar.

De esta forma, al preguntar por los temas de educación sexual que les gustaría que se enseñaran dentro del colegio, el porcentaje de las jóvenes y niñas encuestadas que quisiera informarse sobre «los tipos de abuso sexual y las formas de protección frente a los mismos» (20,8 %) duplica al de los hombres (10,8 %). Por su parte, los varones superan porcentualmente a las mujeres en opciones temáticas como «la comunicación entre personas que desean tener relaciones de pareja» (29,1 % de los hombres y 20,8 % de las mujeres) y «el uso de condones y otros medios de auto-cuidado de la salud» (33,9 % de los varones y 26,2 % de las mujeres).

Sin duda alguna, la mayor exposición de las mujeres a situaciones de abuso y violencia sexual⁴, como resultado de su subordinación y las relaciones desiguales de género, guarda relación con el hecho de que sean ellas quienes expresen una mayor preocupación sobre este tema, en detrimento de su interés por otras dimensiones de la sexualidad asociadas a su ejercicio libre y autónomo.

Gráfica 6

¿QUÉ TEMAS DE EDUCACIÓN SEXUAL TE GUSTARÍA QUE TE ENSEÑARAN DENTRO DE TU COLEGIO?



4 Según los datos suministrados por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, a través del Grupo Centro de Referencia sobre Violencia, en Bogotá D. C. en el año 2013, se practicaron 2.478 exámenes médico-legales por presunto delito sexual, 235 casos menos que el año anterior. La violencia sexual afecta más a las niñas que a los niños, pues del total de exámenes sexológicos practicados por el Instituto de Medicina Legal en el año 2013, el 81 % fueron a niñas. Así mismo, las niñas en edad de 0 a 14 años son las más vulnerables a este tipo de violencia, pues en esta etapa del ciclo vital se concentraron en el año 2013 el 70 % de los casos de presunto delito sexual.

Violencia escolar y violencia de género

En aquellas preguntas en torno al nivel de insultos o de agresiones físicas recibidas, el daño intencionado a útiles escolares y otras pertenencias, la participación en pandillas y peleas dentro y fuera de la institución y el porte de armas, se evidencia una mayor exposición de los varones a este tipo de situaciones en el entorno escolar. En contraste, cuando se indaga por las percepciones de seguridad en el camino de ida y vuelta al colegio, son las mujeres quienes expresan en mayores porcentajes sentir miedo en el espacio público.

Desde este panorama, las cifras que se analizarán a continuación ponen en evidencia que los fenómenos de violencia escolar guardan una estrecha relación con los procesos de construcción de identidades de género: la mayor exposición de los hombres a ciertos tipos de violencia no habla de otra cosa que de los procesos de construcción de masculinidades hegemónicas, por los que progresivamente se establece una conexión entre los varones y la confrontación física, el uso de la fuerza y la transgresión, como herramientas para edificar un lugar de privilegio (Lomas, 2007).

Bien sea que se ejerza hacia las mujeres o hacia otros varones con quienes se pone a prueba implícita o explícitamente la hombría, esta violencia tiene un gran peso simbólico en términos del mantenimiento de un orden de género sustentado en la misoginia y la subordinación de las mujeres: distanciarse de todo aquello que se considera como femenino, en el orden escolar (*ibídem*).

No obstante, la investigadora mexicana Araceli Mingo en su trabajo «Ojos que no ven... Violencia escolar y género» (2010), hace una revisión de distintas mediciones y aproximaciones etnográficas sobre este tema en países como México, Estados Unidos, Brasil y Canadá, e identifica que si bien los hombres se registran en muchos estudios como principales perpetradores y receptores de distintas formas de violencia física en el contexto

escolar, las mujeres, además del acoso y las agresiones sexuales de las que son principales víctimas, padecen y ejercen otros tipos de violencia comúnmente invisibilizados.

Para Mingo (*ibídem*, 42), el hecho de que nuestra cultura niegue a las mujeres el acceso al conflicto abierto, conduce su agresión a formas no físicas, indirectas y encubiertas, no por ello menos lesivas y eficaces: la exclusión de un grupo, los rumores, los apodosos y la manipulación, el señalamiento a la apariencia o estética, fueron algunas de las expresiones mencionadas en el texto, por las que no se indaga en la encuesta y que a futuro valdría la pena incorporar. De esta forma, la prevalencia de la medición de las violencias físicas o patrimoniales –con relación a la afectación a bienes y objetos– frente a cualquier otro tipo de violencias, limita las posibilidades de análisis en lo referido a las dinámicas de género en el contexto escolar.

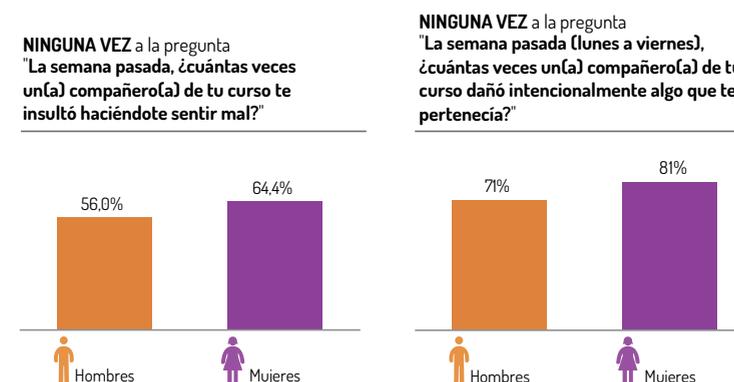
En esta misma vía, los miedos expresados por las mujeres sobre posibles agresiones en el camino de ida y vuelta al colegio no se pueden separar de los procesos de construcción de sus cuerpos, pensados como débiles y apropiables. Al haber sido culturalmente formadas para sentirse indefensas en el espacio público, con poca capacidad de respuesta corporal y actitudinal con respecto a situaciones de amenaza y agresión, las mujeres usualmente habitan este escenario con miedo y prevención. Esta construcción social del miedo entre las mujeres no es otra cosa que el resultado de un conjunto de violencias simbólicas que pretenden mantener un *status quo*, condicionando su habitar seguro en el espacio público a la presencia masculina.

Una de las primeras dimensiones en las que se perciben diferencias es aquella que indaga por las agresiones recibidas por el estudiantado de parte de sus compañeros o compañeras de clase. Así, frente a la pregunta «¿Cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso de insultó haciéndote sentir mal?», se identificó una diferencia de 8,4 puntos entre el porcentaje de hombres (56%) y el de mujeres (64,4%) que señalaron que ninguna vez

habían experimentado dicha situación, como expresión de una posible menor exposición de las mujeres a este tipo de agresiones. No obstante, al igual que las demás preguntas, esta indagación no permite identificar el sexo de quien eventualmente perpetró el hecho, limitando algunas vías de análisis.

Comportamiento semejante tiene la distribución porcentual según sexo de quienes respondieron que ninguna vez a la pregunta, «¿Cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso dañó intencionalmente algo que te pertenecía?». En este caso, la respuesta de las mujeres (81%) las separa 10 puntos porcentuales de aquellos hombres que en la última semana no habían padecido el daño intencionado de alguna de sus pertenencias (71%). Es importante mencionar que, en todas las demás opciones (cinco o más veces; dos a cuatro veces; una vez), los hombres superan porcentualmente a las mujeres.

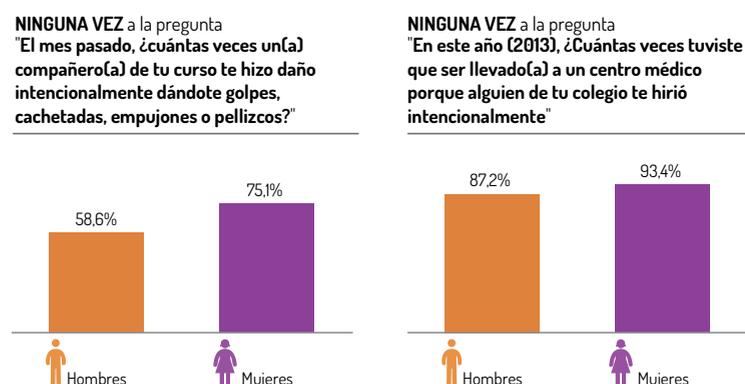
Gráfica 7



Panorama cercano se presenta al indagar por los hechos de violencia física. De esta forma, el porcentaje de mujeres (75,1%) que durante el mes anterior indican no haber sido víctimas de golpes, cachetadas, empujones o pellizcos por parte de algún(a) compañero o compañera de su curso, supera por 16,5 puntos a la proporción de hombres (58,6%) que así lo expresaron. En todas las demás opciones de respuesta (una vez, dos a cuatro

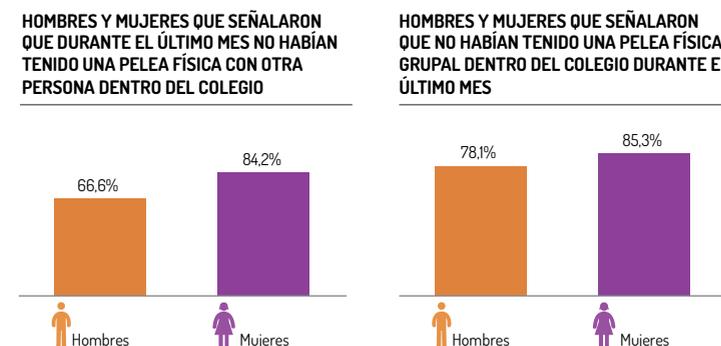
veces; cinco o más veces) los porcentajes de los varones superan a los de las mujeres, aunque con diferencias inferiores a los seis puntos. Al indagar por el número de veces en las que durante el último año fueron conducidas(os) a un centro médico como resultado de una agresión física en el colegio, el porcentaje de mujeres que respondió que ninguna vez (93,4 %) supera al de los hombres (87,2 %), aunque con una brecha inferior a la identificada en las preguntas hasta ahora analizadas (6,2 puntos).

Gráfica 8



En la misma vía, son los hombres quienes admitieron haber participado de peleas físicas individuales y grupales dentro del colegio en mayor proporción que las mujeres, hecho este que sin lugar a dudas guarda una estrecha relación con las situaciones de agresión antes analizadas. No obstante, las brechas significativas se identifican entre quienes respondieron que no habían participado de ninguna confrontación física individual o grupal en el mes que antecedió a la encuesta; el 84,2 % de las mujeres así lo admitieron para el caso de las peleas individuales, contra el 66,6 % de los varones, y es menor la brecha en las peleas grupales, en las que el 85,3 % de las mujeres y el 78,1 % de los varones señalaron no haber participado.

Gráfica 9



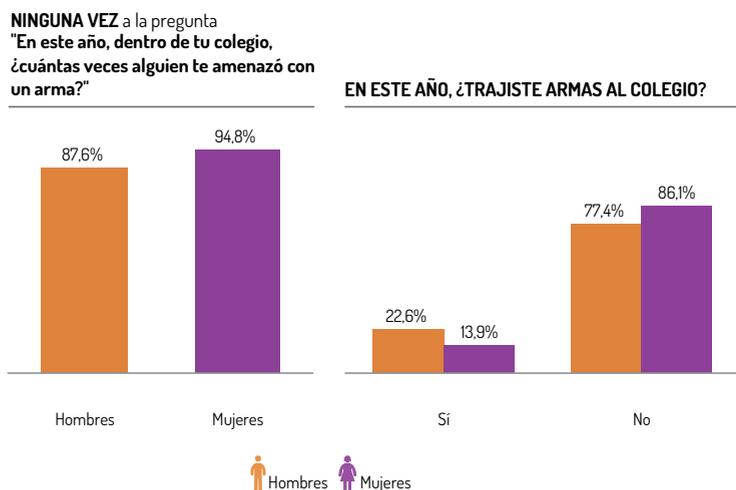
Con referencia a las indagaciones en torno a situaciones de acoso repetido asociadas al robo a través de amenazas y agresiones físicas, son las mujeres quienes en mayor porcentaje admiten no haber sido víctimas de este tipo de violencia. De esta forma, en la pregunta «En este año, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces alguien te atracó (es decir, te amenazó o te agredió para robarte algo)?», el 92,6 % de las mujeres respondió que ninguna vez, frente al 86,6 % de los varones que indicaron no haber sido víctimas de esa situación.

Gráfica 10



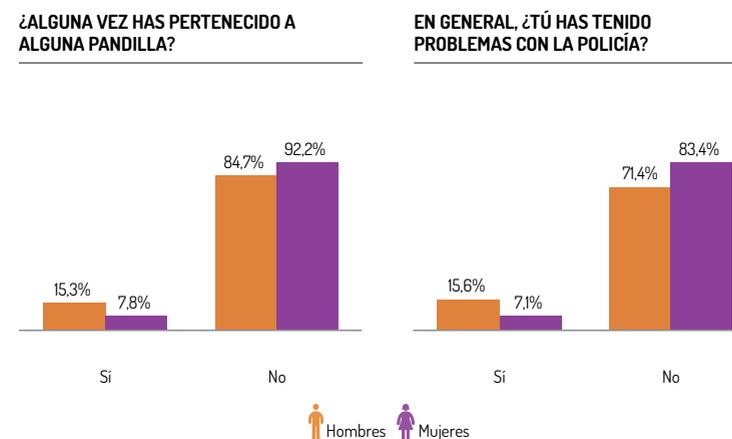
También resultan ser los hombres quienes proporcionalmente más han recibido amenazas con armas dentro de la institución, así como quienes llevaron algún tipo de arma al colegio durante el último año. De esta forma, al preguntar cuántas veces alguien las(os) había amenazado con un arma dentro del colegio, el 94,8 % de las mujeres y el 87,6 % de los varones respondieron que ninguna vez. Por su parte, al preguntar si durante el último año habían llevado armas a la institución, el porcentaje de hombres (22,6 %) supera en 8,7 puntos porcentuales el de las mujeres (13,9 %) que así lo admitieron. No obstante, aunque haya una mayor exposición de los varones a este tipo de situaciones, las proporciones de las mujeres implicadas no son subestimables.

Gráfica 11

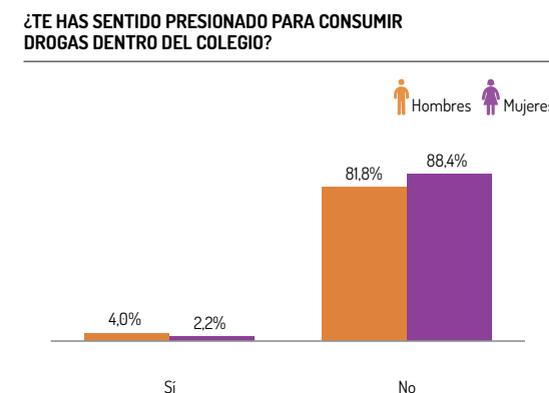


Así mismo, hay una menor proporción de mujeres (7,8 %) que de hombres (15,3 %) que afirman haber pertenecido a una pandilla. Por su parte, los hombres que manifiestan haber tenido algún problema con la Policía (16 %) superan por 9 puntos porcentuales a las mujeres que así lo expresan (7 %). También la presión social en relación con el consumo de drogas parece mayor en el caso de los hombres: hay una mayor proporción de mujeres (88 %) que de varones (81 %) que dicen no haberse sentido presionados para consumir drogas en el colegio.

Gráfica 12



Gráfica 13

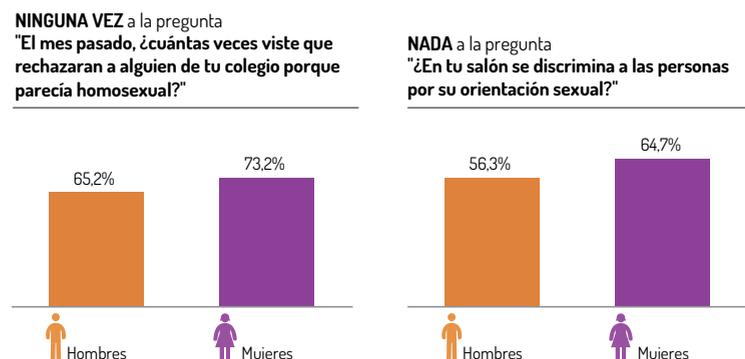


Otra dimensión abordada por la encuesta en torno a la agresividad en las instituciones educativas fue la de la discriminación a causa de la orientación sexual o la expresión de género. Al preguntar al estudiantado «El mes pasado, ¿cuántas veces viste que rechazaran a alguien de tu colegio porque parecía homosexual?», el porcentaje de las mujeres (73,2 %) que expresó que ninguna vez habían presenciado esa situación fue 8 puntos porcentuales superior al de los hombres (65,2 %). Comportamiento semejante tiene la pregunta asociada a la discriminación a razón de la orientación sexual,

frente al 64,7% de las mujeres que consideran que en su salón no se discrimina nada a las personas por su orientación sexual.

En el comportamiento de las respuestas de ambas preguntas preocupa la persistencia de altos porcentajes de discriminación percibida a razón de visibilizar una expresión de género no normativa o un deseo sexual por fuera de la heterosexualidad. Para el caso del último interrogante formulado, alrededor del 35 % de las mujeres y el 43 % de los varones perciben que existe algún nivel de discriminación por orientación sexual en su salón de clase. Por su parte, el 34,8 % de los varones y el 6,8 % de las mujeres presenciaron alguna situación de rechazo hacia compañeras(os) de clase señaladas(os) como homosexuales.

Gráfica 14



No obstante, la más baja percepción de situaciones de discriminación a razón de la orientación sexual entre las mujeres podría estar asociada a un menor ejercicio de ciertas formas de violencia homo-lesbofóbica por parte de ellas (agresiones físicas, insultos, segregación del grupo). Con esto no se pretende afirmar que las mujeres no ejerzan discriminación hacia quienes rompen las normas de la heterosexualidad obligatoria, lo que se busca visibilizar es la conexión existente entre los procesos

de construcción de masculinidades hegemónicas y el ejercicio de aquellas formas menos soterradas de violencia y discriminación homo-lesbofoba. Así las cosas, tal como lo expresa Mingo:

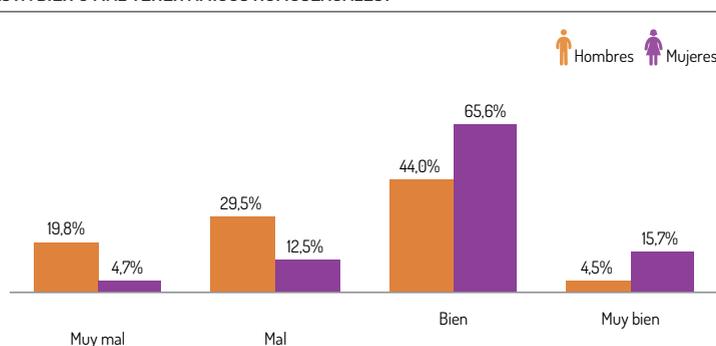
[...] la homofobia es uno de los principios organizadores de la masculinidad heterosexual, y en tanto principio organizador, la homofobia –el terror que produce ser visto como *gay*, como un hombre fallido– está en la base de una cantidad muy significativa de los comportamientos de los hombres, incluyendo su relación con otros hombres, con las mujeres y con la violencia (Mingo 2010: 38).

Y es que este elemento se hace presente en otras de las preguntas que la encuesta realiza en torno al tema. Así, con referencia al interrogante «¿Está bien o mal tener amigos homosexuales?», el 65,6 % de las mujeres y el 44 % de los varones consideran que está bien, mientras que el 15,7 % de las mujeres frente al 4,5 % de los varones creen que está muy bien. Aunque establecer relaciones de amistad esté lejos de significar una ruptura sólida con algún sistema de discriminación, la menor valoración positiva atribuida por los hombres a esta experiencia resulta indicativa del distanciamiento que establecen con respecto a quienes cuestionan la norma de la heterosexualidad, como parte de los parámetros de la masculinidad cabal.

No obstante, es importante señalar que la ampliación de este análisis requeriría la incorporación de algunas preguntas que permitan la diferenciación entre los procesos de discriminación que experimentan aquellas mujeres con opciones sexuales no heterosexuales. Es frecuente que, como resultado de la invisibilización y sanción histórica al ejercicio de la sexualidad de las mujeres, las preguntas en torno a la homosexualidad y la orientación sexual remitan con mayor frecuencia a varones no heterosexuales o que infringen patrones de conducta asociados a la virilidad y la masculinidad hegemónica.

Gráfica 15

¿ESTÁ BIEN O MAL TENER AMIGOS HOMOSEXUALES?



Y es que en general preocupan los altos porcentajes de percepción de otro tipo de discriminaciones que se viven dentro de las instituciones educativas. De esta forma, al indagar por la existencia de conductas discriminatorias a causa del color de piel o las condiciones socioeconómicas en el salón de clase, más del 30 % de las y los estudiantes encuestados creen que este tipo de discriminación se expresa en algún nivel. Habría que preguntarse qué proporción de los hechos de violencia, agresión y acoso, registrados en la encuesta, corresponden a ejercicios orientados a legitimar este tipo de exclusiones o qué tanto estas discriminaciones quedan invisibilizadas ante la preponderancia que la medición da a los hechos de violencia física.

De esta forma, al preguntar al estudiantado si considera que en su salón de clase se da algún tipo de discriminación a razón del color de la piel, el 58,2% del total de niñas, niños y jóvenes creen que no se presenta. En el caso de aquellos hechos discriminatorios originados en las condiciones socioeconómicas –ser muy rico o muy pobre–, la percepción de que no existe discriminación aumenta al 69,4%.

Al entrecruzar estos hechos con los análisis hasta ahora elaborado desde una mirada de género, se hace notoria la necesidad de cuestionar la aparente neutralidad de las categorías desde las

que se abordan buena parte de los temas implicados en un análisis del clima escolar. Enfoques investigativos y teóricos como el del *bullying*, que en la encuesta es abordado desde el componente de acoso repetido, en muchas ocasiones se centran en el análisis de la violencia y el acoso como conductas individuales, con lo cual se desdibuja la conexión entre una parte de dichas conductas y la legitimación de sistemas históricos de discriminación.

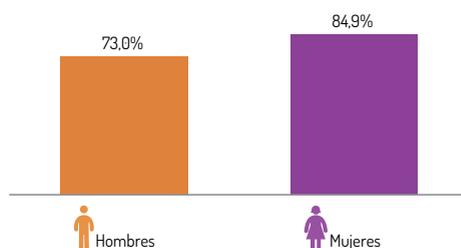
Con respecto a las percepciones de seguridad entre las y los estudiantes la encuesta realizó una pregunta orientada a identificar posibles generadores de miedo en el camino de ida y vuelta al colegio. Tan sólo se registraron brechas porcentuales entre hombres y mujeres en dos de las opciones de respuesta formuladas⁵, en las que las mujeres señalan en mayor proporción sentir temor de ciertos actores del espacio público.

De esta forma, aun cuando una mayor proporción de mujeres (84 %) que de hombres (73 %) afirman no haber sido víctimas de atraco en el camino de ida o vuelta al colegio durante el último mes, sus percepciones de miedo en este trayecto resultan ser superiores a las de los varones: hay un mayor porcentaje de mujeres (14 %) que de hombres (7 %) que manifiestan tenerle miedo a los borrachos en el camino de ida y vuelta del colegio, y es también mayor el porcentaje de mujeres (25 %) que el de hombres (17 %) que expresaron temer a los habitantes de calle al hacer este recorrido diario.

5 A. perros bravos; B. pandilleros; B. a ser atracado(a); D. a las calles o avenidas que debo atravesar; E. a los borrachos; F. a la Policía; G. a los habitantes de calle; H. ninguna de las anteriores.

Gráfica 16

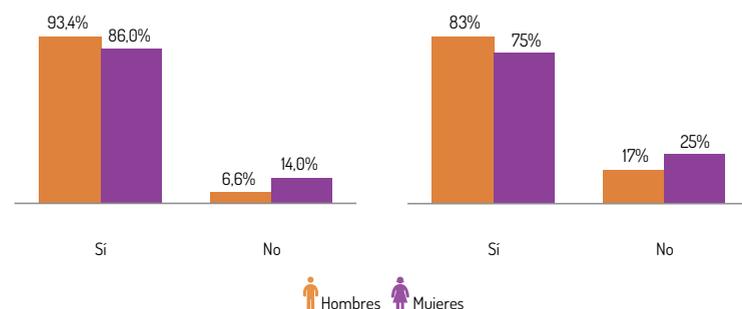
NINGUNA VEZ a la pregunta "En este año, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te atracaron (es decir, te amenazaron o te agredieron para robarte algo)?"



Gráfica 17

% DE HOMBRES Y MUJERES QUE LE TIENEN MIEDO A LOS BORRACHOS EN EL CAMINO DE IDA Y VUELTA AL COLEGIO

% DE HOMBRES Y MUJERES QUE LE TIENEN MIEDO A LOS HABITANTES DE CALLE EN EL CAMINO DE IDA Y VUELTA AL COLEGIO



No hay que olvidar que más allá de los hechos de violencia o agresión física experimentados por las mujeres, el miedo se convierte en una de las limitantes de su disfrute pleno del espacio público. Este miedo ha sido en gran parte configurado a partir de un conjunto de violencias simbólicas que recuerdan que ante cualquier hecho violento las mujeres corren el riesgo adicional de ser víctimas de abusos y agresiones sexuales, como resultado de un imaginario social que sitúa sus cuerpos como apropiables y pensados para el deseo masculino.

Algunas reflexiones finales

Hace más de cincuenta años inició en el país el aumento sostenido del ingreso de las mujeres a distintos niveles de la educación, en algunos de los cuales representan más del 50% del total de la población (Fajardo 2013). No obstante, tal y como lo plantean Carlos Iván García y Darío Muñoz Onofre en su análisis etnográfico de las dinámicas de género en escenarios escolares bogotanos, se ha generado un «espejismo coeducativo» desde el que la presencia paritaria en las aulas ha sido asumida como un igualador de oportunidades *per se* (2009). Así, los cambios visibles en las *condiciones* parecen ocultar unas permanencias en las *posiciones relativas*: La igualación de las posibilidades de acceso y de las tasas de representación no deben enmascarar las desigualdades que subsisten en el reparto entre los diferentes currículos escolares (Bourdieu, 2005).

Aún permanecen en la cultura representaciones de género que no son congruentes con las actividades que varones y mujeres realizan, o que podrían realizar efectivamente en la vida cotidiana (Domínguez 2005: 9), orientadas a mantener ámbitos segmentados de actuación en la vida social, económica y política, en los que las mujeres ocupan un lugar subordinado. El ámbito educativo, como cualquier institución o escenario de interacción social, no es ajeno a estas permanencias: allí se dan una serie de prácticas a través de las que se construyen distintas masculinidades y feminidades, ordenadas en términos de prestigio y poder, como soporte a la división sexual del trabajo dentro de las instituciones y para su proyección a otras esferas.

Los resultados de la «Encuesta de Clima Escolar, 2013» muestran una vez más que las ideas sobre el sexo, el género, la identidad sexual y de género no son sólo una dimensión de las dinámicas de enseñanza, aprendizaje, convivencia y seguridad humana en el ámbito educativo, sino elementos centrales de su configuración. Así, aun con la representación paritaria de las mujeres en la educación media del Distrito Capital, siendo ellas

quienes a su vez tienen las menores tasas de deserción, reprobación y repitencia, perviven un conjunto de gustos y expectativas curriculares que naturalizan en ellas un rol de cuidadoras, que históricamente se les ha atribuido de manera exclusiva; es decir una carga de trabajo no remunerado o de bajo reconocimiento socioeconómico, en detrimento de su participación en condiciones dignas en otros campos de la vida social.

Este escenario de desventaja se encuentra atravesado a su vez por otros sistemas de diferenciación y discriminación que acentúan o cambian su materialización: las representaciones de género no pueden ser leídas por fuera de factores como la diferencia de raza, las condiciones socioeconómicas, la opción sexo-afectiva, por mencionar algunos.

El hecho de que en los componentes de agresión y acoso repetido se identifique una mayor asociación entre los varones y los escenarios de conflictividad y agresión física, habla de la pervivencia de ciertos modelos de masculinidad hegemónica, soportados en la misoginia y la supresión de todo aquello que no obedezca a la heterosexualidad normativa. De esta forma, trabajar en las representaciones y prácticas asociadas a la construcción de identidades y roles de género no es tarea secundaria en un proceso de reflexión en torno a la dinámica escolar.

No obstante lo anterior, es necesario que en futuras mediciones las dinámicas de violencia sean abordadas más allá de los hechos de confrontación física y afectación patrimonial –por ejemplo, robos, daño a bienes–, contemplando algunas expresiones de violencia simbólica que comúnmente pasan desapercibidos en este tipo de aproximaciones. La segregación de un grupo, los chismes, el descrédito, el silencio colectivo impuesto, son algunos ejemplos de aquellos tipos de agresión identificados por otras investigaciones sobre el tema que valdría la pena contemplar, en aras de complejizar un análisis de las dinámicas de género con relación a este componente (Mingo, 2010).

Por otra parte, la identificación de una mayor percepción de inseguridad en los entornos escolares entre las mujeres, habla del impacto de un conjunto de discursos y violencias cotidianas que, a partir de su configuración como cuerpos indefensos y con poca capacidad de respuesta frente a la agresión, limitan su vivencia y disfrute del espacio público. Esta construcción guarda a su vez una estrecha relación con la mayor exposición de las niñas y jóvenes a las agresiones y abusos de tipo sexual, limitando su vivencia de la sexualidad desde la autonomía y el disfrute y, en el caso de los resultados de la encuesta, sus expectativas sobre los contenidos curriculares asociados a este campo.

Por último, es importante anotar que, desde el entrecruzamiento de la categoría analítica de género con el abordaje de otros sistemas de diferenciación y jerarquización, es necesario que futuras mediciones y sus respectivos análisis cuestionen la aparente neutralidad de categorías como el acoso repetido y el *bullying*, que subyacen a algunas de las indagaciones de la encuesta. El hecho de identificar altos niveles de percepción de discriminación racial y a razón de la expresión de género u opción sexual y de las condiciones socioeconómicas entre el estudiantado, habla de la necesidad de considerar que las agresiones y el ejercicio de la violencia en muchos casos sobrepasan el nivel de la conducta individual, en tanto que actúan como reproductoras de procesos históricos de discriminación. La visibilización de la especificidad de algunas de estas conductas constituye un primer paso en la toma de medidas para su transformación.

Referencias

BOURDIEU, PIERRE (2005). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.

BRULLET, CRISTINA; SUBIRATS, MARINA (1999). «Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta». En: Marisa Belaus-teguigoitia Rius, Araceli Mingo (Coords.). *Géneros prófugos: feminismo y educación*, pp. 189-224. Universidad Nacional Autónoma de México.

DOMÍNGUEZ, MARÍA ELVIA (2005). «Equidad de género en la educación ¿Qué hemos logrado las mujeres colombianas?». En: *Colección Cuadernos CES*, (13). Universidad Nacional de Colombia.

FAJARDO, JULY SAMIRA (2013). *Una aproximación a la relación entre el ámbito educativo y el laboral de las mujeres colombianas*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso Argentina (monografía).

GALLO CADAVID, LUZ ELENA; PAREJA CASTRO, LUIS ALBERTO (2001). «A propósito de la salud en el fútbol femenino, inequidad de género y subjetivación». En: *Revista Educación Física y Deporte UDEA* 21 (2).

GARCÍA-CASTRO, JUAN DIEGO Y PÉREZ SÁNCHEZ, ROLANDO (2010). «Tiempo libre en adolescentes escolarizados de dos clases sociales de Costa Rica». En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, 8 (1), enero-junio, pp. 439-454.

GARCÍA SUÁREZ, CARLOS IVÁN; MUÑOZ ONOFRE, DARÍO REYNALDO (2009). «Devenir de una perspectiva relacional de género (y cultura)». En: *Nómadas* [en línea], (30), pp. 132-147.

LOMAS, CARLOS (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, No. 342 enero-abril. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte.

MC PHAIL, ELSIE (2006). «Ámbitos, temporalidad y espectros. Una investigación sobre tiempo libre y género». En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLVIII (197), pp. 48-63.

MINGO, ARACELLY (2010). «Ojos que no ven... Violencia escolar y género». En: *Perfiles Educativos*. IISUE-UNAM, XXXII (130).

SECRETARÍA DISTRITAL DE EDUCACIÓN Y DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE). Censo C-600 de 2013.



Comparación entre los formularios 2006 y 2011

Comparación entre los formularios 2006 y 2011			
2006 Encuesta de comportamientos y actitudes de estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2006		2011 Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2011	
No.	Pregunta	No.	Pregunta
A. INFORMACIÓN GENERAL		A. INFORMACIÓN	
1	Sexo Hombre Mujer	1	Sexo Hombre Mujer
2	¿Cuántos años cumplidos tienes? (Para llenar en números y leer con reconocimiento óptico)	2	¿Cuántos años cumplidos tienes? (Para llenar en números y leer con reconocimiento óptico)
3	¿En qué barrio vives? (Para llenar en letras y leer con reconocimiento óptico)	3	Te reconoces como (Auto-reconocimiento étnico)
4	¿Hasta qué grado alcanzó a estudiar tu papá?	4	¿Hasta qué grado alcanzó a estudiar tu papá?
5	¿Hasta qué grado alcanzó a estudiar tu mamá (o tu acudiente)?	5	¿Hasta qué grado alcanzó a estudiar tu mamá?
6	¿Actualmente vives con las siguientes personas?	6	¿Tu acudiente es diferente de tu papá o tu mamá?
7	¿Cómo son tus calificaciones en comparación con las de tus compañeros(as) de curso? Por encima de la mayoría Como la mayoría Por debajo de la mayoría	7	Si respondiste sí a la pregunta anterior, ¿hasta qué grado alcanzó a estudiar tu acudiente?
		8	¿Con cuántas personas vives actualmente?
		9	¿Con cuáles de estas personas vives actualmente?
		10	¿Cómo son tus calificaciones en comparación con las de tus compañeros (as) de curso? Por encima de la mayoría Como la mayoría Por debajo de la mayoría
		A continuación vas a encontrar algunas preguntas sobre situaciones que sucedieron dentro de tu colegio...	
No existe esta sección		B. CONVIVENCIA	
		La convivencia es la disposición de las personas que comparten un entorno a vivir en sociedad bajo condiciones de respeto, solidaridad, tolerancia, inclusión y colaboración, que puede derivar en la generación de acuerdos, pactos, comportamientos y actitudes específicas que favorezcan el propio bienestar.	
		1	¿Existe un ambiente agradable y de sana convivencia en tu salón de clase? Sí No
		2	¿En tu salón, los profesores contribuyen a mantener la convivencia escolar? Sí No
		3	¿En tu salón, existen herramientas o métodos para resolver conflictos de forma pacífica? Sí No

Continuación Tabla

Comparación entre los formularios 2006 y 2011			
2006 Encuesta de comportamientos y actitudes de estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2006		2011 Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2011	
No.	Pregunta	No.	Pregunta
		4	¿En tu colegio se desarrollan actividades deportivas, artísticas o de otro tipo que favorezcan la convivencia? Sí No
		5	¿Cuando un compañero(a) incumple una norma, se aplica una sanción? Sí No
		6	¿Conoces el manual de convivencia, el código de disciplina o el reglamento de tu colegio? Sí No
		7	¿Cuál de las siguientes situaciones afectan más el ambiente del salón de clase? (Puedes marcar más de una opción) 1. Indisciplina 2. Chismes 3. Robos 4. Agresiones físicas entre compañeros 5. Agresiones físicas de estudiantes hacia profesores 6. Agresiones físicas de profesores a estudiantes 7. Agresiones verbales entre compañeros 8. Agresiones verbales de estudiantes a profesores 9. Agresiones verbales de profesores a estudiantes
B. OFENSAS Y GOLPES EN EL COLEGIO		C. OFENSAS Y GOLPES EN EL COLEGIO	
1	La semana pasada, ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO de tu curso te insultó haciéndote sentir mal? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez	1	La semana pasada, ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO de tu curso te insultó haciéndote sentir mal? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
2	La semana pasada, ¿cuántas veces un(a) profesor(a) te insultó haciéndote sentir mal? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez	2	La semana pasada, ¿cuántas veces un(a) profesor(a) te insultó haciéndote sentir mal? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
3	La semana pasada, ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso dañó INTENCIONALMENTE algo que te pertenecía (por ejemplo, cuadernos, libros, lápices, tu maleta, tu ropa, etc)? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez	3	La semana pasada, ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso dañó INTENCIONALMENTE algo que te pertenecía (por ejemplo, cuadernos, libros, lápices, tu maleta, tu ropa, etc)? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
4	La semana pasada, ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te rechazó o no te dejó estar en su grupo? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez	4	La semana pasada, ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te rechazó o no te dejó estar en su grupo? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
5	El mes pasado, ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te hizo daño INTENCIONALMENTE dándote golpes, cachetadas, empujones o pellizcos? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez	5	El mes pasado, ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te hizo daño INTENCIONALMENTE dándote golpes, cachetadas, empujones o pellizcos? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
6	El mes pasado, ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te amenazó con pegarte entre varios? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez	6	El mes pasado, ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te amenazó con pegarte entre varios? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez

Continuación Tabla

Comparación entre los formularios 2006 y 2011			
2006 Encuesta de comportamientos y actitudes de estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2006		2011 Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2011	
No.	Pregunta	No.	Pregunta
7	El mes pasado, ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te amenazó con que él (ella) te iba a pegar? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez	7	El mes pasado, ¿cuántas veces un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te amenazó con que él (ella) te iba a pegar? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
8	En los últimos doce meses, ¿cuántas veces tuviste que ser llevado a un centro médico porque alguien de tu colegio te hirió INTENCIONALMENTE? (mismas opciones anteriores)	8	La semana pasada, ¿cuántas veces insultaste a alguien de tu colegio, haciéndolo(a) sentir mal? (mismas opciones anteriores)
9	La semana pasada, ¿cuántas veces insultaste a alguien de tu colegio, haciéndolo(a) sentir mal? (mismas opciones anteriores)	9	La semana pasada, ¿cuántas veces dañaste INTENCIONALMENTE algo que le pertenecía a alguien de tu colegio? (mismas opciones anteriores)
10	La semana pasada, ¿cuántas veces dañaste INTENCIONALMENTE algo que le pertenecía a alguien de tu colegio? (mismas opciones anteriores)	10	La semana pasada, ¿cuántas veces RECHAZASTE alguien de tu colegio o no lo dejaste estar en tu grupo? (mismas opciones anteriores)
11	La semana pasada, ¿cuántas veces RECHAZASTE alguien de tu colegio o no lo dejaste estar en tu grupo? (mismas opciones anteriores)	11	El mes pasado, ¿cuántas veces le diste golpes, cachetadas, patadas, empujones o pellizcos a alguien de tu colegio? (mismas opciones anteriores)
12	El mes pasado, ¿cuántas veces le diste golpes, cachetadas, patadas, empujones o pellizcos a alguien de tu colegio? (mismas opciones anteriores)	12	El mes pasado, ¿cuántas veces viste que rechazaran a alguien de tu colegio porque parecía homosexual? (mismas opciones anteriores)
13	El mes pasado, ¿cuántas veces viste que rechazaran a alguien de tu colegio porque parecía homosexual? (mismas opciones anteriores)	13	En los últimos doce meses, ¿cuántas veces tuviste que ser llevado a un centro médico porque alguien de tu colegio te hirió INTENCIONALMENTE? (mismas opciones anteriores)
C. AGRESIÓN REPETIDA EN EL COLEGIO		D. AGRESIÓN REPETIDA EN EL COLEGIO	
A algunas personas les pasa que otros las hacen sentir muy mal porque les pegan o los ofenden TODO EL TIEMPO.			
Por ejemplo, a Marcos lo molestan mucho Fanny y Gabriel. Primero le quitaban su comida y después comenzaron a quitarle y dañarle cosas. Ahora lo empujan, le pegan y se burlan de él. Marcos tiene mucho miedo, se siente muy mal y cada día le da menos ganas de ir al colegio.			
Dentro de tu colegio			
1	El mes pasado, ¿un COMPAÑERO(A) de tu curso te ha ofendido y pegado TODO EL TIEMPO haciéndote sentir muy mal y tú no sabes cómo defenderte? Sí No	1	El mes pasado, ¿un COMPAÑERO(A) de tu curso te ha ofendido y pegado TODO EL TIEMPO haciéndote sentir muy mal? Sí No
2	El mes pasado, ¿un(a) ESTUDIANTE de otro curso te ha ofendido y pegado TODO EL TIEMPO haciéndote sentir muy mal y tú no sabes cómo defenderte? (mismas opciones de respuesta)	2	El mes pasado, ¿un(a) ESTUDIANTE de otro curso te ha ofendido y pegado TODO EL TIEMPO haciéndote sentir muy mal? (mismas opciones de respuesta)
3	El mes pasado, ¿ofendiste o le pegaste a alguien de tu colegio TODO EL TIEMPO haciéndolo(a) sentir muy mal? (mismas opciones de respuesta)	3	El mes pasado, ¿ofendiste o le pegaste a alguien de tu colegio TODO EL TIEMPO haciéndolo(a) sentir muy mal? (mismas opciones de respuesta)
4	El mes pasado, ¿viste que una o varias personas ofendieran o le pegaran todo el tiempo a alguien de tu colegio, haciéndolo(a) sentir muy mal? (mismas opciones de respuesta)	4	El mes pasado, ¿viste que una o varias personas ofendieran o le pegaran todo el tiempo a alguien de tu colegio, haciéndolo(a) sentir muy mal? (mismas opciones de respuesta)
		5	En los últimos 12 meses, ¿has recibido por internet algún tipo de amenaza, ofensa o presión de alguien de tu colegio? (mismas opciones de respuesta)
		6	En los últimos 12 meses, ¿has amenazado, ofendido o presionado por Internet a alguien de tu colegio? (mismas opciones de respuesta)
D. ARMAS EN EL COLEGIO		E. ARMAS EN EL COLEGIO	
Un arma es cualquier objeto que pueda causar daño físico, por ejemplo, una piedra, un vidrio, una cadena, una navaja, una pistola, etc. Dentro de tu colegio:			

Continuación Tabla

Comparación entre los formularios 2006 y 2011			
2006 Encuesta de comportamientos y actitudes de estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2006		2011 Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2011	
No.	Pregunta	No.	Pregunta
1	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces VISTE que alguien hirió intencionalmente a otra persona con un arma? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez	1	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces alguien te amenazó con un arma? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
2	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces alguien te hirió intencionalmente con un arma? (mismas opciones de respuesta)	2	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces alguien te atracó (es decir, te amenazó o te agredió para robar-te algo) con un arma? (mismas opciones de respuesta)
3	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces alguien te amenazó con un arma? (mismas opciones de respuesta)	3	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces alguien te hirió intencionalmente con un arma? (mismas opciones de respuesta)
4	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces alguien te atracó (es decir, te amenazó o te agredió para robar-te algo) con un arma? (mismas opciones de respuesta)	4	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces VISTE que alguien hirió intencionalmente a otra persona con un arma? (mismas opciones de respuesta)
5	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces alguien te atracó (es decir, te amenazó o te agredió para robar-te algo) SIN armas? (mismas opciones de respuesta)	5	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces alguien te atracó (es decir, te amenazó o te agredió para robar-te algo) SIN armas? (mismas opciones de respuesta)
E. PELEAS EN EL COLEGIO		F. PELEAS EN EL COLEGIO	
1	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces tuviste una pelea física con otra PERSONA en la que alguno de los dos llevaba un arma? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez	1	El mes pasado, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces viste peleas físicas SIN armas entre dos COMPAÑEROS(AS) de tu curso? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
2	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces te metiste en una pelea física entre dos grupos en la que alguien LLEVABA un arma? (mismas opciones)	2	El mes pasado, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea física SIN armas con otra PERSONA? (mismas opciones)
3	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces viste una pelea física entre dos COMPAÑEROS(AS) de tu curso en la que algunos de los dos LLEVABA un arma? (mismas opciones)	3	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces viste una pelea física entre dos COMPAÑEROS(AS) de tu curso en la que algunos de los dos LLEVABA un arma? (mismas opciones)
4	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces viste una pelea física entre dos GRUPOS en la que alguien LLEVABA un arma? (mismas opciones)	4	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces viste una pelea física entre dos GRUPOS en la que alguien LLEVABA un arma? (mismas opciones)
5	El mes pasado, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces viste peleas físicas SIN armas entre dos COMPAÑEROS(AS) de tu curso?	5	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces te metiste en una pelea física entre dos grupos en la que alguien LLEVABA un arma? (mismas opciones)
6	El mes pasado, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea física SIN armas con otra PERSONA? (mismas opciones)	6	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces tuviste una pelea física con otra PERSONA en la que alguno de los dos llevaba un arma?
F. PORTE DE ARMAS		G. PORTE DE ARMAS	
Existen dos tipos de armas, las de fuego y las blancas. Las armas de fuego son, por ejemplo, pistolas, revólveres, metralletas, explosivos, hechizas (armas de fuego hechas en casa). Las armas blancas son, por ejemplo, cuchillos, navajas, varillas, cadenas, puñales, etc.			
1	En los últimos 12 meses, ¿portaste armas de fuego? Sí No	1	En los últimos 12 meses, ¿portaste armas de fuego? Sí No
2	En los últimos 12 meses, ¿trajiste armas de fuego al colegio? Sí No	2	En los últimos 12 meses, ¿trajiste armas de fuego al colegio? Sí No

Continuación Tabla

Comparación entre los formularios 2006 y 2011			
2006 Encuesta de comportamientos y actitudes de estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2006		2011 Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2011	
No.	Pregunta	No.	Pregunta
3	En los últimos 12 meses, ¿portaste armas blancas? Sí No	3	En los últimos 12 meses, ¿portaste armas blancas? Sí No
4	En los últimos 12 meses, ¿trajiste armas blancas al colegio? Sí No	4	En los últimos 12 meses, ¿trajiste armas blancas al colegio? Sí No
5	En los últimos 12 meses ¿algún(a) compañero(a) de tu curso trajo al colegio armas de fuego? Sí No No sé	5	En los últimos 12 meses ¿algún(a) compañero(a) de tu curso trajo al colegio armas de fuego? Sí No No sé
6	En los últimos 12 meses ¿algún(a) compañero(a) de tu curso trajo al colegio armas blancas? Sí No No sé	6	En los últimos 12 meses ¿algún(a) compañero(a) de tu curso trajo al colegio armas blancas? Sí No No sé
7	¿Se puede conseguir armas de fuego en tu barrio? Sí No No sé	7	¿Se puede conseguir armas de fuego en tu barrio? Sí No No sé
8	Sin incluir vigilantes o fuerza pública (policía, ejército, DAS, etc.), ¿hay personas en TU BARRIO que portan armas de FUEGO? Sí No No sé	8	Sin incluir vigilantes o fuerza pública (policía, ejército, DAS, etc.), ¿hay personas en TU BARRIO que portan armas de FUEGO? Sí No No sé
9	Sin incluir vigilantes o fuerza pública (policía, ejército, DAS, etc.), ¿alguna persona de tu casa tienen algún arma de FUEGO? Sí No No sé	9	Sin incluir vigilantes o fuerza pública (policía, ejército, DAS, etc.), ¿alguna persona de tu casa tienen algún arma de FUEGO? Sí No No sé
10	¿Cuántos de tus amigos portan armas de FUEGO de vez en cuando? Todos La mayoría La mitad Pocos Ninguno No sé	10	¿Cuántos de tus amigos portan armas de FUEGO de vez en cuando? Todos La mayoría La mitad Pocos Ninguno No sé
11	¿Cuántos de tus amigos portan armas BLANCAS de vez en cuando? (mismas opciones)	11	¿Cuántos de tus amigos portan armas BLANCAS de vez en cuando? (mismas opciones)
G. ROBOS Y VANDALISMO EN EL COLEGIO		H. ROBOS Y VANDALISMO EN EL COLEGIO	
Dentro de tu colegio			
1	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces, sin que vieras, te robaron algo (por ejemplo, útiles escolares, dinero, refrigerio, ropa, libros, balones, etc.)? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez	1	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces, sin que vieras, te robaron algo (por ejemplo, útiles escolares, dinero, refrigerio, ropa, libros, balones, etc.)? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
2	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces le robaste algo a alguien, sin que esa persona viera? (mismas opciones)	2	En los últimos 12 meses, dentro de tu COLEGIO, ¿cuántas veces le robaste algo a alguien, sin que esa persona viera? (mismas opciones)
3	En los últimos 12 meses, ¿cuántas veces has hecho daño INTENCIONALMENTE en alguna propiedad del COLEGIO (por ejemplo, rayar muros, romper ventanas, dañar puertas, etc.)? (mismas opciones)	3	En los últimos 12 meses, ¿cuántas veces has hecho daño INTENCIONALMENTE en alguna propiedad del COLEGIO (por ejemplo, rayar muros, romper ventanas, dañar puertas, etc.)? (mismas opciones)
4	En los últimos 12 meses, ¿cuántas veces has visto que personas hagan daños INTENCIONALMENTE en alguna propiedad del COLEGIO? (mismas opciones)	4	En los últimos 12 meses, ¿cuántas veces has visto que personas hagan daños INTENCIONALMENTE en alguna propiedad del COLEGIO? (mismas opciones)

Continuación Tabla

Comparación entre los formularios 2006 y 2011			
2006 Encuesta de comportamientos y actitudes de estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2006		2011 Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2011	
No.	Pregunta	No.	Pregunta
H. INCIDENTES DE TIPO SEXUAL EN EL COLEGIO		I. INCIDENTES DE TIPO SEXUAL EN EL COLEGIO	
Dentro de tu colegio			
1	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso de hizo sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual? Sí No	1	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso de hizo sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual? Sí No
2	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿un(a) estudiante de OTRO CURSO te hizo sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual? (mismas opciones)	2	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿un(a) estudiante de OTRO CURSO te hizo sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual? (mismas opciones)
3	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿un(a) PROFESOR(A) te hizo sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual? (mismas opciones)	3	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿un(a) PROFESOR(A) te hizo sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual? (mismas opciones)
4	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿hiciste sentir incómodo(a) a alguien al hacerle propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual? (mismas opciones)	4	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te hizo sentir incómodo(a) al hacerle propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual? (mismas opciones)
5	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te hizo sentir incómodo(a) al tocar alguna parte de tu cuerpo de manera sexual sin que tú quisieras? (mismas opciones)	5	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te forzó o intentó forzarte a tener una relación sexual sin que lo desearas? (mismas opciones)
6	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te forzó o intentó forzarte a tener una relación sexual sin que lo desearas? (mismas opciones)	6	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te propuso exponer tu cuerpo (por ejemplo, en videos, o fotos sin ropa), a cambio de algo? (mismas opciones)
7	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te ofreció algo (por ejemplo, dinero, ropa, notas u otros regalos) a cambio de tener relaciones sexuales? (mismas opciones)	7	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿recibiste algo de alguien a cambio de exponer tu cuerpo (por ejemplo, en videos o fotos sin ropa)? (mismas opciones)
8	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿recibiste algo de alguien a cambio de tener relaciones sexuales? (mismas opciones)	8	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te ofreció algo (por ejemplo, dinero, ropa, notas u otros regalos) a cambio de tener relaciones sexuales? (mismas opciones)
9	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿alguien te propuso exponer tu cuerpo (por ejemplo, en videos, o fotos sin ropa), a cambio de algo? (mismas opciones)	9	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿recibiste algo de alguien a cambio de tener relaciones sexuales? (mismas opciones)
10	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿recibiste algo de alguien a cambio de exponer tu cuerpo (por ejemplo, en videos o fotos sin ropa)? (mismas opciones)	10	En los últimos 12 meses , dentro de tu COLEGIO, ¿hiciste sentir incómodo(a) a alguien al hacerle propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual? (mismas opciones)
11	Dentro de tu colegio, en los últimos 12 meses , ¿algún(a) COMPAÑERO(A) de tu curso ha recibido algo a cambio de tener relaciones sexuales? Sí No No sé	11	Dentro de tu colegio, en los últimos 12 meses , ¿algún(a) COMPAÑERO(A) de tu curso ha recibido algo a cambio de tener relaciones sexuales? Sí No No sé
A lo largo de tu vida			
12	¿Has tenido relaciones sexuales? No Sí... ¿A qué edad tuviste tu primera relación sexual?		

Continuación Tabla

Comparación entre los formularios 2006 y 2011			
2006 Encuesta de comportamientos y actitudes de estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2006		2011 Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2011	
No.	Pregunta	No.	Pregunta
I. EN EL CAMINO DE IDA O VUELTA DE TU COLEGIO		J. INCIDENTES EN EL CAMINO DE IDA O VUELTA DE TU COLEGIO	
Camino de ida o vuelta de tu colegio			
1	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te amenazaron CON un arma? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez	1	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea física SIN armas? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
2	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te atracaron (es decir, te amenazaron o te agredieron para robarte algo) CON un arma? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez	2	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te amenazaron CON un arma? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
3	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea física en la que alguien llevaba un arma? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez	3	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te atracaron (es decir, te amenazaron o te agredieron para robarte algo) CON un arma? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
4	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te hicieron sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez	4	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea física en la que alguien llevaba un arma? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
5	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea física SIN armas? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez	5	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te hicieron sentir incómodo(a) al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual? 5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
Camino de ida o vuelta de tu colegio			
6	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te hizo sentir incómodo(a) al tocar alguna parte de tu cuerpo de manera sexual sin que tú lo quisieras? Sí No	6	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te propuso exponer tu cuerpo (por ejemplo, en videos o fotos sin ropa) a cambio de algo? Sí No
7	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te forzó o intentó forzarte a tener una relación sexual sin que lo desearas? Sí No	7	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te ofreció algo (por ejemplo, dinero, ropa, notas u otros regalos) a cambio de tener relaciones sexuales? Sí No
8	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te ofreció algo (por ejemplo, dinero, ropa, notas u otros regalos) a cambio de tener relaciones sexuales? Sí No	8	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te hizo sentir incómodo(a) al tocar alguna parte de tu cuerpo de manera sexual sin que tú lo quisieras? Sí No
9	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te propuso exponer tu cuerpo (por ejemplo, en videos o fotos sin ropa) a cambio de algo? Sí No	9	En los últimos 12 meses , en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te forzó o intentó forzarte a tener una relación sexual sin que lo desearas? Sí No

Continuación Tabla

Comparación entre los formularios 2006 y 2011			
2006 Encuesta de comportamientos y actitudes de estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2006		2011 Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2011	
No.	Pregunta	No.	Pregunta
J. ENTORNOS		K. ENTORNOS	
Con qué frecuencia en tu BARRIO			
1	Ocurren peleas físicas en la calle Todos los días Casi todos los días De vez en cuando Nunca No sé	1	Ocurren peleas físicas en la calle Todos los días Casi todos los días De vez en cuando Nunca No sé
2	Ocurren atracos en la calle (mismas opciones)	2	Ocurren atracos en la calle (mismas opciones)
3	Se escuchan disparos (mismas opciones)	3	Se escuchan disparos (mismas opciones)
Durante tu INFANCIA (entre los 5 y los 10 años), con qué frecuencia alguno de los ADULTOS con los que vivías en tu casa hacía lo siguiente:			
4	Te amenazaba con echarte de la casa o mandarte lejos Todos los días Casi todos los días De vez en cuando Nunca	4	Te amenazaba con echarte de la casa o mandarte lejos Todos los días Casi todos los días De vez en cuando Nunca
5	Te ofendía con palabras diciéndote cosas como bruto, perezo- so, bobo, inútil, etc. (mismas opciones)	5	Te ofendía con palabras diciéndote cosas como bruto, perezo- so, bobo, inútil, etc. (mismas opciones)
6	Te pegaba palmadas, de daba pellizcos, te empujaba o te sacudía (mismas opciones)	6	Te pegaba palmadas, de daba pellizcos, te empujaba o te sacudía (mismas opciones)
7	Te daba cachetadas, patadas o puños	7	Te daba cachetadas, patadas o puños
8	Te pegaba con algún objeto (por ejemplo, cinturón, palo, esco- coba, cable, etc.)	8	Te pegaba con algún objeto (por ejemplo, cinturón, palo, esco- coba, cable, etc.)
Alguna persona que vive contigo			
9	¿Alguna vez ha utilizado un arma para amenazar o herir a otra persona? Sí No No sé	9	¿Alguna vez ha utilizado un arma para amenazar o herir a otra persona? Sí No No sé
10	¿Alguna vez ha robado? Sí No No sé	10	¿Alguna vez ha robado? Sí No No sé
11	En los últimos 12 meses , ¿ha golpeado, empujado, pateado a otra persona? Sí No No sé	11	En los últimos 12 meses , ¿ha golpeado, empujado, pateado a otra persona? Sí No No sé
Alguna persona que vive contigo			
12	¿Alguna vez te ha hecho sentir incómodo(a) al tocar alguna parte de tu cuerpo, de manera sexual, sin que tú lo desearas? Sí No	12	¿Alguna vez te ha hecho sentir incómodo(a) al tocar alguna parte de tu cuerpo, de manera sexual, sin que tú lo desearas? Sí No
13	¿Alguna vez te ha forzado o ha intentado forzarte a tener una relación sexual, sin que tú lo desearas? Sí No	13	¿Alguna vez te ha forzado o ha intentado forzarte a tener una relación sexual, sin que tú lo desearas? Sí No

Continuación Tabla

Comparación entre los formularios 2006 y 2011			
2006 Encuesta de comportamientos y actitudes de estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2006		2011 Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2011	
No.	Pregunta	No.	Pregunta
Cuántos de tus AMIGOS han participado en los siguientes actos			
14	Alguna vez han utilizado un arma para amenazar o herir a otra persona Todos La mayoría La mitad Pocos Ninguno No sé	14	Alguna vez han utilizado un arma para amenazar o herir a otra persona Todos La mayoría La mitad Pocos Ninguno No sé
15	Alguna vez han robado (mismas opciones)	15	Alguna vez han robado (mismas opciones)
16	Han golpeado, empujado, pateado a otra persona, en los últi- mos 12 meses (mismas opciones)	16	Han golpeado, empujado, pateado a otra persona, en los últi- mos 12 meses (mismas opciones)
Cuántos de tus AMIGOS crees que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones:			
17	Ver peleas entre compañeros es divertido Todos La mayoría La mitad Pocos Ninguno	17	Ver peleas entre compañeros es divertido Todos La mayoría La mitad Pocos Ninguno
18	Si no se puede por las buenas, toca por las malas (mismas opciones)	18	Si no se puede por las buenas, toca por las malas (mismas opciones)
19	El que me la hace, me la paga (mismas opciones)	19	El que me la hace, me la paga (mismas opciones)
		20	Es normal burlarse de otras personas (mismas opciones)
		21	En tu barrio existe (Puedes seleccionar más de una opción) 1. Barras futboleras 2. Bares y/o discotecas 3. Prostíbulos 4. Actores armados ilegales 5. Ninguna de las anteriores
K. PANDILLAS		L. PANDILLAS	
Las pandillas son grupos de jóvenes que generalmente tienen un territorio, un nombre y símbolos que los distinguen. A veces se reúnen para consumir droga o realizar peleas, actos de vandalismo o robos.			
1	¿Alguna vez has pertenecido a alguna pandilla? Sí No	1	¿Alguna vez has pertenecido a alguna pandilla? Sí No
2	¿Pertenece actualmente a una pandilla? Sí No	2	¿Pertenece actualmente a una pandilla? Sí No
3	En los últimos 12 meses ¿has visto dentro de COLEGIO peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas? Sí No	3	En los últimos 12 meses ¿has visto dentro de COLEGIO peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas? Sí No
4	¿Hay pandillas en tu BARRIO? Sí No No sé	4	¿Hay pandillas en tu BARRIO? Sí No No sé

Continuación Tabla

Comparación entre los formularios 2006 y 2011			
2006 Encuesta de comportamientos y actitudes de estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2006		2011 Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2011	
No.	Pregunta	No.	Pregunta
5	¿Alguna de las personas que VIVE CONTIGO pertenece a pandillas? Sí No No sé	5	¿Alguna de las personas que VIVE CONTIGO pertenece a pandillas? Sí No No sé
6	¿Cuántos de tus COMPAÑEROS(AS) de curso pertenecen a pandillas? Todos La mayoría La mitad Pocos Ninguno No sé	6	¿Cuántos de tus COMPAÑEROS(AS) de curso pertenecen a pandillas? Todos La mayoría La mitad Pocos Ninguno No sé
7	¿Cuántos de tus AMIGOS(AS) pertenecen a pandillas? Todos La mayoría La mitad Pocos Ninguno No sé	7	¿Cuántos de tus AMIGOS(AS) pertenecen a pandillas? Todos La mayoría La mitad Pocos Ninguno No sé
L. DROGAS		M. ALCOHOL Y DROGAS	
Las drogas son, por ejemplo, bóxer, marihuana, basuco, ácidos, éxtasis, cocaína, heroína, etc.			
Alguno de los ADULTOS con los que VIVES en tu casa			
1	¿Ha tenido problemas por consumir ALCOHOL frecuentemente (por ejemplo, incumplimiento en el trabajo, problemas familiares, problemas económicos, etc.)? Sí No No sé	1	¿Ha tenido problemas por consumir ALCOHOL frecuentemente (por ejemplo, incumplimiento en el trabajo, problemas familiares, problemas económicos, etc.)? Sí No No sé
2	¿Ha consumido drogas? (mismas alternativas)	2	¿Ha consumido drogas? (mismas alternativas)
3	¿Ha tenido problemas por consumir DROGAS (por ejemplo, incumplimiento en el trabajo, problemas familiares, problemas económicos, etc.)? (mismas alternativas)	3	¿Ha tenido problemas por consumir DROGAS (por ejemplo, incumplimiento en el trabajo, problemas familiares, problemas económicos, etc.)? (mismas alternativas)
Barrio:			
4	¿Se vende drogas en tu BARRIO? (mismas alternativas)	4	¿Se vende drogas en tu BARRIO? (mismas alternativas)
5	¿Hay personas que consumen drogas en tu BARRIO? (mismas alternativas)	5	¿Hay personas que consumen drogas en tu BARRIO? (mismas alternativas)
Colegio			
6	¿Se venden drogas dentro de tu COLEGIO? (mismas alternativas)	6	¿Se venden drogas dentro de tu COLEGIO? (mismas alternativas)
7	¿Se venden drogas cerca a tu COLEGIO? (mismas alternativas)	7	¿Se venden drogas cerca a tu COLEGIO? (mismas alternativas)
8	¿Algún(a) compañero(a) de tu curso vende drogas dentro de tu colegio? (mismas alternativas)	8	¿Algún(a) compañero(a) de tu curso vende drogas dentro de tu colegio? (mismas alternativas)
9	¿Algún(a) compañero(a) de tu curso consume drogas dentro de tu colegio? (mismas alternativas)	9	¿Algún(a) compañero(a) de tu curso consume drogas dentro de tu colegio? (mismas alternativas)
10	¿Algún(a) compañero(a) de tu curso consume bebidas alcohólicas dentro de tu colegio? (mismas alternativas)	10	¿Algún(a) compañero(a) de tu curso consume bebidas alcohólicas dentro de tu colegio? (mismas alternativas)

Continuación Tabla

Comparación entre los formularios 2006 y 2011			
2006 Encuesta de comportamientos y actitudes de estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2006		2011 Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2011	
No.	Pregunta	No.	Pregunta
11	¿Has vendido drogas dentro de tu colegio? Sí No	11	¿Has vendido drogas dentro de tu colegio? Sí No
Amigos			
12	¿Cuántos de tus amigos toman bebidas alcohólicas tres o más días a la semana? Todos La mayoría La mitad Pocos Ninguno No sé	12	¿Cuántos de tus amigos toman bebidas alcohólicas tres o más días a la semana? Todos La mayoría La mitad Pocos Ninguno No sé
13	¿Cuántos de tus amigos consumen drogas por lo menos una vez al mes? (mismas alternativas pregunta anterior)	13	¿Cuántos de tus amigos consumen drogas por lo menos una vez al mes? (mismas alternativas pregunta anterior)
¿Con qué frecuencia consumes?			
14	¿Bebidas alcohólicas? 3 o más días a la semana 1 o 3 días a la semana 1 o 2 días al mes Menos de 1 día al mes Nunca	14	¿Bebidas alcohólicas? 3 o más días a la semana 1 o 3 días a la semana 1 o 2 días al mes Menos de 1 día al mes Nunca
15	¿Bebidas alcohólicas dentro de tu colegio? (mismas alternativas)	15	¿Bebidas alcohólicas dentro de tu colegio? (mismas alternativas)
16	¿Drogas? (mismas alternativas)	16	¿Drogas? (mismas alternativas)
17	¿Drogas dentro de tu COLEGIO? (mismas alternativas)	17	¿Drogas dentro de tu COLEGIO? (mismas alternativas)
M. SEGURIDAD Y CONFIANZA		N. SEGURIDAD Y CONFIANZA	
1	¿Evitas pasar por algunos lugares de tu BARRIO (por ejemplo, parques, esquinas, algunas calles, etc.) por miedo a ser atacado por alguien? Sí No	1	¿Evitas pasar por algunos lugares dentro de tu COLEGIO por miedo a ser atacado por alguien? Sí No
2	¿Evitas pasar por algunos lugares dentro de tu COLEGIO por miedo a ser atacado por alguien? Sí No	2	¿Has dejado de ir al colegio porque alguien te amenazó? Sí No
3	¿Has dejado de ir a tu COLEGIO por miedo a ser atacado por alguien? Sí No	3	¿Has dejado de ir a tu COLEGIO por miedo a ser atacado por alguien? Sí No
4	¿Has dejado de ir al colegio porque alguien te amenazó? Sí No	4	¿Evitas pasar por algunos lugares en el CAMINO de ida o de vuelta de tu colegio por miedo a ser atacado por alguien? Sí No
5	¿Evitas ir pasar por algunos lugares en el CAMINO de ida o de vuelta de tu colegio por miedo a ser atacado por alguien? Sí No	5	¿Evitas pasar por algunos lugares de tu BARRIO (por ejemplo, parques, esquinas, algunas calles, etc.) por miedo a ser atacado por alguien? Sí No
¿Qué tanto confías en...			
6	La policía Mucho Más o menos Poco No sé qué es	6	Tu profesor Mucho Más o menos Poco Nada

Continuación Tabla

Comparación entre los formularios 2006 y 2011			
2006 Encuesta de comportamientos y actitudes de estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2006		2011 Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2011	
No.	Pregunta	No.	Pregunta
7	Las comisarías de familia (mismas opciones)	7	Tus padres o acudientes (mismas opciones)
8	La iglesia (mismas opciones)	8	Tus amigos (mismas opciones)
9	Las juntas de acción comunal (mismas opciones)	9	Tu colegio (mismas opciones)
10	El programa «Bogotá sin Hambre» (mismas opciones)	10	La policía (mismas opciones)
11	Tu colegio (mismas opciones)	11	La iglesia (mismas opciones)
12	El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (mismas opciones)		
N. ACTITUDES Y COMPETENCIAS		O. ACTITUDES Y COMPETENCIAS	
¿Qué tan de acuerdo estás tú con las siguientes afirmaciones?			
1	Tener un arma de fuego en la casa me da seguridad Totalmente de acuerdo Más o menos de acuerdo Más o menos en desacuerdo Totalmente en desacuerdo	1	Tener un arma de fuego en la casa me da seguridad Totalmente de acuerdo Más o menos de acuerdo Más o menos en desacuerdo Totalmente en desacuerdo
2	Tener un arma de fuego en la casa me hace sentir más fuerte (mismas opciones)	2	Tener un arma de fuego en la casa me hace sentir más fuerte (mismas opciones)
3	Tener un arma de fuego en la casa hace que me respeten (mismas opciones)	3	Tener un arma de fuego en la casa hace que me respeten (mismas opciones)
4	Ver peleas entre compañeros es divertido (mismas opciones)	4	Ver peleas entre compañeros es divertido (mismas opciones)
5	Si no se puede por las buenas, toca por las malas (mismas opciones)	5	Si no se puede por las buenas, toca por las malas (mismas opciones)
6	El que me la hace, me la paga (mismas opciones)	6	El que me la hace, me la paga (mismas opciones)
7	Está bien tener amigos homosexuales (mismas opciones)	7	Está bien que se burlen de un compañero, mientras no se metan conmigo (mismas opciones)
8	En mi colegio deberían sacar a los homosexuales	8	Está bien tener amigos homosexuales (mismas opciones)
		9	En mi colegio deberían sacar a los homosexuales (mismas opciones)
9	Si estás sentado en la tienda y de repente alguien que conoces te derrama una gaseosa por la espalda, ¿crees que lo hizo a propósito? Sí Tal vez sí Tal vez no No	10	Si estás sentado en la tienda y de repente alguien que conoces te derrama una gaseosa por la espalda, ¿crees que lo hizo a propósito? Sí Tal vez sí Tal vez no No
10	Si alguien que conoces pasa corriendo, te empuja por detrás y te caes haciéndote daño, ¿crees que lo hizo a propósito? (mismas opciones)	11	Si alguien que conoces pasa corriendo, te empuja por detrás y te caes haciéndote daño, ¿crees que lo hizo a propósito? (mismas opciones)

Continuación Tabla

Comparación entre los formularios 2006 y 2011			
2006 Encuesta de comportamientos y actitudes de estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2006		2011 Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5º a 11º de Bogotá 2011	
No.	Pregunta	No.	Pregunta
11	Si te acercas a dos personas que están hablando en voz baja y se quedan calladas cuando llegas, ¿crees que están hablando mal de ti? (mismas opciones)	12	Si te acercas a dos personas que están hablando en voz baja y se quedan calladas cuando llegas, ¿crees que están hablando mal de ti? (mismas opciones)
12	¿Qué tan seguro(a) te sientes de poder, SIN UTILIZAR LA AGRESIÓN, detener a otra persona que te está insultando? Totalmente seguro(a) Más o menos seguro(a) Nada seguro(a)	13	¿Qué tan seguro(a) te sientes de poder detener a otra persona que te está insultando, SIN UTILIZAR LA AGRESIÓN? Totalmente seguro(a) Más o menos seguro(a) Nada seguro(a)
13	¿Qué tan seguro(a) te sientes de poder decirle a alguien que te está molestando, que no lo siga haciendo? Totalmente seguro(a) Más o menos seguro(a) Nada seguro(a)	14	¿Qué tan seguro(a) te sientes de poder decirle a alguien que te está molestando, que no lo siga haciendo? Totalmente seguro(a) Más o menos seguro(a) Nada seguro(a)
14	¿Qué tan seguro te sientes de poder decirle a alguien que lo que hizo te molestó? (mismas opciones)	15	¿Qué tan seguro te sientes de poder decirle a alguien que lo que hizo te molestó? (mismas opciones)
Cuando te sucede lo siguiente, cuál es la acción que MÁS realizas		Si te sucede lo siguiente, cuál es la acción que MÁS realizas:	
15	Cuando un(a) compañero(a) me pega... (Marca sólo una opción) a. No respondo para no pelear b. No le respondo y trato de estar lejos de esa persona c. Sin agredirlo(a) le digo algo para que deje de pegarme d. Busco a alguien (por ejemplo, profesor, mediador, etc.) para que nos ayude a resolver el problema e. Le pego f. Lola insulto	16	Si un(a) compañero(a) me pega... (marca sólo una opción) 1. No respondo para no pelear 2. No le respondo y trato de estar lejos de esa persona 3. Sin agredirlo(a) le digo algo para que deje de pegarme 4. Busco a alguien (por ejemplo, profesor, mediador, etc.) para que nos ayude a resolver el problema 5. Le pego 6. Lola insulto 7. Nunca me ha sucedido
16	Cuando un(a) compañero(a) me dice algo desagradable que me hace sentir mal (Marco sólo una opción) a. Le digo algo igual o peor de desagradable b. Le pego c. No le respondo para no pelear d. No le respondo y trato de estar lejos de esa persona e. Sin agredirlo(a), le digo algo para que deje de ofenderme f. Busco alguien (por ejemplo, profesor, mediador, etc.) para que nos ayude a resolver el problema	17	Si un(a) compañero(a) me dice algo desagradable que me hace sentir mal (Marco sólo una opción) 1. Le digo algo igual o peor de desagradable 2. Le pego 3. No le respondo para no pelear 4. No le respondo y trato de estar lejos de esa persona 5. Sin agredirlo(a), le digo algo para que deje de ofenderme 6. Busco alguien (por ejemplo, profesor, mediador, etc.) para que nos ayude a resolver el problema 7. Nunca me ha sucedido
17	Cuando me entero que un compañero(a) está hablando mal de mí a mis espaldas (marco sólo una opción) a. Sin agredirlo(a), hablo con él (ella) para que no siga diciéndolo eso. b. Busco a alguien (por ejemplo, profesor, mediador, etc.) para que nos ayude a resolver el problema c. Lola insulto d. Le pego e. Dejo que invente lo que quiera y hago como si no supiera f. No le digo nada y no le vuelvo a hablar	18	Si me entero que un compañero(a) está hablando mal de mí a mis espaldas (marco sólo una opción) 1. Sin agredirlo(a), hablo con él (ella) para que no siga diciéndolo eso. 2. Busco a alguien (por ejemplo, profesor, mediador, etc.) para que nos ayude a resolver el problema 3. Lola insulto 4. Le pego 5. Dejo que invente lo que quiera y hago como si no supiera 6. No le digo nada y no le vuelvo a hablar 7. Nunca me ha sucedido
Con qué frecuencia te sucede lo siguiente:			
18	Cuando regañan injustamente a un(a) compañero(a) de clase, me siento bien Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca	19	Cuando regañan injustamente a un(a) compañero(a) de clase, me siento bien Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca
19	Cuando veo que le pegan a un(a) compañero(a) de clase, me parece divertido (mismas opciones)	20	Cuando veo que le pegan a un(a) compañero(a) de clase, me parece divertido (mismas opciones)

Continuación Tabla

Comparación entre los formularios 2006 y 2011			
2006 Encuesta de comportamientos y actitudes de estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2006		2011 Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2011	
No.	Pregunta	No.	Pregunta
20	Cuando un(a) compañero(a) está triste porque no encuentra con quién jugar, me siento bien. (mismas opciones)	21	Cuando un(a) compañero(a) está triste porque no encuentra con quién jugar, me siento bien. (mismas opciones)
21	Cuando un(a) compañero(a) de clase se cae y se hace daño, me parece divertido (mismas opciones)	22	Cuando un(a) compañero(a) de clase se cae y se hace daño, me parece divertido (mismas opciones)
22	Para mí es difícil controlar mis acciones cuando me da rabia (mismas opciones)	23	Para mí es difícil controlar mis acciones cuando me da rabia (mismas opciones)
23	Me cuesta trabajo calmarme cuando me da rabia (mismas opciones)	24	Me cuesta trabajo calmarme cuando me da rabia (mismas opciones)
24	Actúo sin pensar cuando me da rabia (mismas opciones)	25	Actúo sin pensar cuando me da rabia (mismas opciones)
25	Siento que soy un fracaso (mismas opciones)	26	Siento que soy un fracaso (mismas opciones)
26	Siento que tengo muchas cualidades (mismas opciones)	27	Siento que tengo muchas cualidades (mismas opciones)
27	Me gusta mi forma de ser (mismas opciones)	28	Me gusta mi forma de ser (mismas opciones)
28	Tengo una opinión positiva de mí mismo(a) (mismas opciones)	29	Tengo una opinión positiva de mí mismo(a) (mismas opciones)
29	Siento que soy una persona valiosa (mismas opciones)	30	Siento que soy una persona valiosa (mismas opciones)
30	Cuando leo en voz alta en clase, me da miedo cometer errores (mismas opciones)	31	Cuando leo en voz alta en clase, me da miedo cometer errores (mismas opciones)
31	Me da miedo que otros crean que soy tonto(a) (mismas opciones)	32	Me da miedo que otros crean que soy tonto(a) (mismas opciones)
32	Me da miedo salir al tablero. (mismas opciones)	33	Me da miedo salir al tablero. (mismas opciones)
33	Cuando quiero manifestar un desacuerdo frente a un(a) compañero(a) siento miedo y me quedo callado(a) (mismas opciones)	34	Cuando quiero manifestar un desacuerdo frente a un(a) compañero(a) siento miedo y me quedo callado(a) (mismas opciones)
34	Me da miedo hablar con personas con autoridad como un profesor o el director de mi colegio (mismas opciones)	35	Me da miedo hablar con personas con autoridad como un profesor o el director de mi colegio (mismas opciones)
		36	¿Por qué vienes al colegio? (Puedes marcar más de una opción) 1. Me gusta el colegio 2. Me gusta aprender 3. Me permitirá un mejor futuro 4. Me obligan a venir 5. Vengo por mis amigos 6. Tengo refrigerio y almuerzo 7. No sé por qué vengo
O. NORMAS		P. ENTORNO FAMILIAR	
Con qué FRECUENCIA mis PADRES o mi acudiente:			
1	Me demuestran que me quieren Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca	1	Me demuestran que me quieren Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca

Continuación Tabla

Comparación entre los formularios 2006 y 2011			
2006 Encuesta de comportamientos y actitudes de estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2006		2011 Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2011	
No.	Pregunta	No.	Pregunta
2	Dicen cosas buenas de mí (mismas opciones)	2	Dicen cosas buenas de mí (mismas opciones)
3	Me hacen sentir que lo que hago es importante (mismas opciones)	3	Me hacen sentir que lo que hago es importante (mismas opciones)
4	Me rechazan (mismas opciones)	4	Me rechazan (mismas opciones)
5	Me hacen sentir confianza para hablarles de mis cosas (mismas opciones)	5	Me hacen sentir confianza para hablarles de mis cosas (mismas opciones)
6	Tratan de ayudarme cuando me siento mal (por ejemplo triste, asustando, etc.) (mismas opciones)	6	Tratan de ayudarme cuando me siento mal (por ejemplo triste, asustando, etc.) (mismas opciones)
7	Saben dónde estoy cuando salgo de casa (mismas opciones)	7	Saben dónde estoy cuando salgo de casa (mismas opciones)
8	Saben con qué amigos salgo (mismas opciones)	8	Saben con qué amigos salgo (mismas opciones)
9	Saben cómo me va en el colegio (mismas opciones)	9	Saben cómo me va en el colegio (mismas opciones)
En tu colegio			
10	¿Conoces las normas de tu colegio escritas en documentos como el Manual de convivencia, el Código de disciplina, el Reglamento? Sí No		
11	¿Sabes qué sanciones ha definido tu colegio para el incumplimiento de las normas? Sí No		
En tu colegio			
12	Cuando un compañero(a) incumple una norma, se aplica una sanción Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca		
13	Las sanciones que se aplican están de acuerdo con las normas escritas (por ejemplo, en el Manual de convivencia, el Código de disciplina, el Reglamento, etc.) Siempre Casi siempre Pocas veces Nunca		

Ficha técnica Encuesta de 2013¹

- Periodo de recolección:** Octubre a Noviembre de 2013
- Periodo de referencia:** 2013
- Lugar de recolección:** Colegios oficiales, distritales y privados ubicados en la zona urbana de Bogotá.
- Universo:** Todos los estudiantes de grados 6º a 11º de establecimientos educativos oficiales y no oficiales de las jornadas mañana, tarde y completa, de educación formal de la zona urbana de Bogotá.
- Población objetivo:** Estudiantes de grado 6º a 11º residentes en la zona urbana de la ciudad de Bogotá.
- Marco muestral:** Para la construcción del marco muestral y posterior planeación del diseño de muestreo, se tuvo en cuenta el listado de colegios privados y públicos suministrado por la Secretaría Distrital de Educación con variables de identificación y tamaño. Con esta información fue posible construir un marco de muestreo a nivel de grado por colegio-jornada, con lo que seleccionaron las muestras de cada colegio. Contar con la información auxiliar del número de estudiantes por colegio-grado permitió la selección de los estudiantes.

Unidades estadísticas:

UNIDAD ESTADÍSTICA	DESCRIPCIÓN
Observación	✓ Estudiantes ✓ Colegios
Análisis	✓ Grados ✓ Instituciones Educativas
Muestreo	✓ Colegios ✓ Estudiantes por grado
Informante	✓ Estudiantes

- Metodología muestral (selección de colegios):** Selección de las UPM: El diseño aplicado fue muestreo probabilístico estratificado para los colegios privados, donde todos tenían una probabilidad de selección mayor que cero. Para los colegios oficiales distritales se hizo censo por colegio-jornada.

- Estratificación colegios no oficiales:** Para la selección de la muestra se tomaron las variables localidad y nivel en Pruebas SABER 11º como variables de estratificación del diseño muestral.

Colegios no oficiales distritales²:

LOCALIDAD	TOTALES COLEGIOS NO OFICIALES-DISTRITALES							
	Nivel SABER 11º [según ICFES-SED]							
	Alto	Bajo	Inferior	Medio	Muy inferior	Muy superior	Superior	Total
Antonio Nariño	1					3	3	7
Barrios Unidos						3	5	8
Bosa	7			3		1	5	16
Chapinero	1				1	5		7
Ciudad Bolívar	4	1		3			2	10
Engativá	5			1		5	9	20
Fontibón	2					5	3	10
Kennedy	6	1		3		3	6	19
La Candelaria	1			1		2	1	5

Continuación Tabla

LOCALIDAD	TOTALES COLEGIOS NO OFICIALES-DISTRITALES							
	Nivel SABER 11º [según ICFES-SED]							
	Alto	Bajo	Inferior	Medio	Muy inferior	Muy superior	Superior	Total
Los Mártires	1			1		1	1	4
Puente Aranda	2			1		3	3	9
Rafael Uribe Uribe	3	1	1	2		4	3	14
San Cristóbal	3			2		2	3	10
Santa Fe	1			1		2		4
Suba	10	1		3		38	18	70
Teusaquillo	1					6	3	10
Tunjuelito	1			1		2	2	6
Usaquén	1					19	5	25
Usme	5			2			3	10
	TOTAL							265

	Muy inferior	Inferior	Bajo	Medio	Alto	Superior	Muy superior
Total general	1	1	4	24	55	75	105
%	0.4	0.4	1.5	9.1	20.8	28.3	39.6

Los porcentajes de la muestra por cada nivel de resultados (SABER 11º, suministrados por el ICFES y la SED) son prácticamente iguales a la distribución de resultados de SABER 11º en el universo de colegios no-oficiales-distritales.

- Selección estudiantes dentro de cada grado:** Selección de USM: Se seleccionaron aleatoriamente mediante un MAS, utilizando el algoritmo Fan Muller, 22 estudiantes para colegios oficiales distritales y 25 estudiantes para colegios privados.

- Selección muestra congelada:** Se seleccionó adicionalmente una muestra congelada, que es una muestra de apoyo, con las mismas condiciones que la que va a campo, la cual sirve para seleccionar establecimientos educativos de reemplazo en caso de no poderse aplicar la encuesta en los lugares que se seleccionaron inicialmente.

- Metodología de aplicación:** Encuesta anónima de autodiligenciamiento.
- Confiabilidad:** El diseño muestral se planeó de tal forma que con la información base existente para la selección de la muestra de colegios privados, el nivel de confiabilidad fuera del 95%. Para lograrlo se realizaron simulaciones de tamaños de muestra hasta obtener el mínimo error. Para el caso de los colegios oficiales, como se hizo censo, se sabe que la confiabilidad es cercana al 99%, por las condiciones dadas.

- Precisión de la muestra:** La estructura de estratificación cumple los principios de independencia e invarianza por lo cual en la fórmula para el CV de este estudio la varianza estimada del estimador resulta de sumar las obtenidas en cada estrato y con un procedimiento análogo se llega al estimador de un total.

- Error de muestreo:** Para estimaciones con respecto al total Bogotá y respecto a las variables de estratificación (localidad, tipo de colegio (oficial y no oficial), resultados pruebas SABER 11º y grados, los coeficientes de variación esperados (CVE) se encuentran entre el 1% y 5%. Lo mismo ocurre para estimaciones de ocurrencias superiores al 30%. Para estimaciones a otro nivel de desagregación como por ejemplo grupos de edad o sexo, se encuentran CVE superiores al 10%. Por otro lado, para las estimaciones con frecuencias inferiores al 10% se obtienen CVE superiores al 20%.

- Tamaño de muestra:** Total de colegios: 613 (349 oficiales y 264 privados).
- Total de estudiantes:** 123.229
- Formularios válidos:** 117.790

1 Gisella Castrillón Moreno. Observatorio de Cultura de la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.
 2 Se denominan así porque en el marco muestral de colegios privados se incluyeron colegios cuyos profesores son de nómina oficial, pero que no son financiados ni administrados por la SED.

