

SFD  
517

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO CAPITAL

OBSERVATORIO CONVIVENCIA ESCOLAR:

ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y CIRCUNSTANCIAS QUE LA AFECTAN

BOGOTA 2.011

PRIMER NIVEL DE ANALISIS

INFORME FINAL

Contrato de Prestación de Servicios

No. 1483 de 20 de mayo de 2011

Gustavo Salazar Arbeláez

Febrero 15 2012

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

Bogotá Humana Ya

## **TABLA DE CONTENIDO**

**PRESENTACION**

**INTRODUCCION**

### **I. LA VIOLENCIA Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

**Presentación**

**1.1.-Consideraciones Básicas**

### **II. FACTORES DE RIESGO**

**Presentación**

**2.1- Definir la Violencia Escolar**

**2.2.-Dimensiones y Factores de la Violencia Escolar**

**2.3.-Los Diagnósticos**

**2.3.1.- El Caso Filadelfia como ilustración**

**2.3.2.-La Violencia escolar en Argentina**

**2.3.3.- La Violencia Escolar en Chile**

**2.3.4- La Violencia Escolar en España**

**2.4-Conclusión**

### **III. BOGOTA: VIOLENCIA ESCOLAR ANTECEDENTES Y FACTORES ASOCIADOS**

**3.1.-Antecedentes y Diagnóstico**

**Presentación**

**3.2.- La Violencia Escolar en Bogotá**

**Presentación**

**3.2.1.- La Encuesta de Victimización Escolar 2.006**

**3.2.2.-Violencia escolar 2009: Fundación CARARE**

**3.2.3.- Otras Informaciones**

**3.3.-Conclusiones preliminares**

**IV. ENCUESTA DISTRITAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y LOS FACTORES QUE LA AFECTAN 2.011**

**Presentación**

**4.1.- Objetivo y estructura de la Encuesta**

**4.2.-Preguntas Básicas**

**4.3.-Resultados y Hallazgos**

**4.3.1.-Sociodemografía**

**4.3.2- Ambiente en Clase**

**4.3.3.-Maltrato Emocional**

**4.3.4.-Violencia Física: Ofensas y golpes**

**4.3.5.-Bullying**

**4.3.6.-Peleas en el Colegio y otras violencias**

**4.3.7.-Porte de Armas**

**4.3.8.-Hurto y Vandalismo**

**4.3.9.-Agresión sexual**

**4.3.10.-Pares: Consumos y Pandillas**

**4.3.10.1.-Antecedentes**

**4.3.10.2.-Pandillas**

**4.3.10.3.-Consumo de Alcohol y drogas**

**4.3.11.-Entorno Familiar**

**4.3.12.-El Ocio**

**4.3.13.-Razones de Escolarización**

**4.3.14.-Miedo y el Camino al Colegio**

**4.3.15.-Confianza en el Profesor**

**4.3.16.-Homofobia**

**4.3.17.-Confianza en el futuro**

**V MODELOS DE TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR**

**5.1.-Presentación**

**5.2.- Tratamiento de Conflictos**

**VI BIBLIOGRAFIA**

**VII ANEXOS**

## PRESENTACION

La educación como un derecho de carácter universal se ha convertido en un principio indiscutible. Dentro de los retos que plantea la educación se encuentran la equidad en el acceso y la calidad como oportunidad real para el libre desarrollo de la personalidad y la formación ciudadana. La Ley 115 de 1.994 estableció como fines de la escuela la formación para la vida, la ciudadanía y el trabajo, como camino para el fortalecimiento de la comunidad estudiantil como un espacio democrático, solidario y participativo. El Plan Sectorial de Educación 2008-2012 de Bogotá considera la educación como un derecho fundamental regido por principios tales como la gratuidad, obligatoriedad, calidad, acceso universal, equidad, diversidad, inclusión permanencia y disponibilidad. En Europa, el sistema educativo francés, a manera de ejemplo, concibe la educación no sólo “como un derecho garantizado a todos con el fin de permitir el desarrollo de su personalidad”, sino como una oportunidad del alumno para “aumentar su nivel de formación inicial y continua e insertarse en la vida social y profesional a fin de ejercer su ciudadanía” (artículo L 111-1 del Código de educación). La educación es, en esencia, constructora de plena ciudadanía.

La violencia, y en especial la violencia en la Escuela ponen en peligro la educación como derecho fundamental, impiden o limitan el libre desarrollo de la personalidad y la formación y ejercicio de la ciudadanía. La violencia en la Escuela afecta gravemente la calidad, va en detrimento del acceso real a la educación pues afecta la permanencia; deteriora o impide la vigencia de los derechos humanos y la seguridad de los niños y rompe con la equidad. La violencia genera un mayor impacto en las poblaciones más vulnerables.

El acuerdo 308 de 2008, por medio del cual se adoptó el el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá, D. C., 2008 – 2012, estableció principios rectores de la administración distrital como la prevalencia de los niños, niñas y adolescentes, el desarrollo humano, la cultura ciudadana, entre otros. En el mismo sentido, el Plan Sectorial De Educación 2008 – 2012 “*Educación de Calidad para una Bogotá Positiva*”, planteó la formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género, para lo cual destacó cuatro procesos fundamentales: Transformación e innovación de los procesos pedagógicos para la

enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y la convivencia escolar. Promoción de prácticas, hábitos y procedimientos para el respeto de la dignidad humana, la protección de la diversidad y la interculturalidad, la disposición para la reconciliación y el fortalecimiento de la democracia en el entorno escolar. Fortalecimiento de las capacidades de la comunidad educativa para hacer realizables los derechos humanos, los deberes y compromisos para la convivencia escolar. Implementación de acciones que permitan proteger y garantizar los derechos humanos, la integridad personal, la convivencia y la seguridad en la escuela. Abordar el problema de la violencia escolar está en plena consonancia con los procesos fundamentales y las metas y objetivos del sector educativo.

La escuela es un escenario de promoción de capacidades físicas, emocionales y cognitivas, así como un espacio formador de actitudes y visiones particulares de los niños y jóvenes frente a la sociedad y sus propias vidas. Por lo anterior, es necesario lograr un adecuado espacio de socialización que garantice la seguridad física, social, alimentaria, psicológica, de género y permita la plena disposición para el aprendizaje. Así las cosas, la convivencia debe permitir adecuadas condiciones para el aprendizaje y preparar para vivir en sociedad, ejercer plena ciudadanía, para compartir e integrarse a partir del respeto y en especial el respeto a la diferencia y para insertarse en la sociedad con posibilidades de éxito, fundamentado en la autonomía personal. Más allá de garantizar la debida protección física, psicológica y moral de los estudiantes, la escuela debe contribuir a la formación de ciudadanos autónomos, respetuosos ante la diferencia, responsables y capaces de asumir la construcción de su vida.

En cumplimiento de estos propósitos desde hace varios años tanto la Secretaría de Educación como el Concejo de Bogotá han venido adoptando una serie de normas, políticas y acciones orientadas a garantizar la protección a la comunidad educativa y la promoción de la convivencia y la paz escolares. En el año 2005 mediante el Acuerdo 175 se creó el Sistema Distrital de Seguridad Escolar. En el 2010 el Acuerdo 449 dio vida al Programa Caminos Seguros<sup>1</sup>, que y el 20 de marzo del 2.010 el Concejo de Bogotá expidió el Acuerdo Nro. 434 que determinó la creación de un Observatorio de

---

<sup>1</sup> Caminos Seguros, como un intento por garantizar los derechos de la niñez, su integridad física y emocional y reducir cualquier tipo de amenaza que incida o prevalezca en el camino que niños, niñas y jóvenes hacen todos los días del colegio a la casa y de esta al colegio.

Convivencia Escolar, cuya misión es “mantener actualizado el diagnóstico sobre seguridad y convivencia en los colegios y en el entorno, y construir indicadores cuantitativos y cualitativos sobre el tema”. Concebido como un espacio de reflexión pedagógica, el OCE, como referente técnico, debe producir información relevante y pertinente para el desarrollo de políticas públicas.

Para avanzar en dicho propósito el Observatorio de Convivencia Escolar (OCE) tiene como misión mantener actualizado el diagnóstico sobre seguridad y convivencia en los colegios del Distrito Capital y su entorno; construir indicadores cuantitativos y cualitativos; proponer políticas, estrategias, planes y programas, apoyar proyectos, promover redes de entidades y personas que trabajen en función del objetivo del Sistema de Convivencia y Protección Escolar y, mantener una permanente evaluación del impacto de las intervenciones. En consecuencia, el desarrollo de una estrategia coherente e integral depende de manera crucial de la producción de conocimiento e información a partir del desarrollo de investigaciones específicas en materia de conflicto, violencia y convivencia escolar así como el diseño y/o incorporación de metodologías rigurosas de diagnóstico y seguimiento.

Como parte de los objetivos anteriores y con el fin de avanzar en la construcción de información transversal y longitudinal que permita observar la evolución de los fenómenos de estudio, convivencia, seguridad, violencia, competencias y percepción en el ámbito escolar, el OCE adelantó en asocio con el DANE la “Encuesta Distrital de Convivencia Escolar y las circunstancias que las afectan”.

## INTRODUCCION

A VOLUNTAD DE LA SECRETARIA

## CAPITULO I

### LA VIOLENCIA Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR

#### **Presentación:**

Por iniciativa del Observatorio Europeo de Violencia Escolar fue creada en 1998 la Federación Internacional de Investigadores de la Violencia Escolar que promovió en el año 2001, luego de múltiples reuniones, el desarrollo de la Primera Conferencia Mundial "Violencia Escolar y Políticas Públicas". Una de las primeras conclusiones que de allí surgieron, fue la necesidad de ampliar las redes de investigadores y promover nuevos encuentros, como el que se llevó en el 2003 en Canadá. Con la consolidación de la red, se realizaron nuevos encuentros, en el 2006 en Burdeos en Francia y luego en Gran Bretaña en el 2007, a instancias de la Universidad de Survey que había creado el Observatorio Británico para la Promoción de la No Violencia. El último encuentro, en el año 2009 en Ottawa, la creación de una revista internacional en línea y, ante todo, la creación del Observatorio Internacional de Violencia Escolar, son señales claras del proceso de consolidación, profesionalización y especialización del tema en el ámbito internacional. Por su parte, el Observatorio Internacional sobre la Violencia Escolar ha sido concebido como un centro de carácter académico, centrado en la recopilación de información "el emprendimiento y la difusión de estudios científicos pluridisciplinarios del fenómeno de la violencia en el Medio escolar" que busca, entre otros, realizar una "evaluación científica de los programas y políticas públicas para luchar contra el fenómeno".

¿Por qué se han dado estas transformaciones? Uno de los principios guía es que, sin duda, "los alumnos obtiene mejores resultados educativos en un ambiente escolar positivo en el que se sienten aceptados por sus profesores y compañeros" (Unesco, 2007, p. 7) pues se ha demostrado que la violencia escolar tiene efectos nefastos sobre el interés de los jóvenes (Macmillan & Hagan, 2004) y la calidad de la experiencia escolar (Gottfredson, 2001). Así mismo, la violencia escolar no es un asunto aislado "las causas y repercusiones de la violencia en las escuelas son pluridimensionales y están interrelacionadas" (Unesco, 2007, p. 34), en esa medida la violencia escolar es el termómetro de la salud y el equilibrio social. Medir la violencia escolar se ha convertido en un imperativo para la debida adopción de correctivos.

Los trabajos en dicho sentido son múltiples. En el Reino Unido el Observatory for the promotion of non violence, se centra en la investigación y sistematización de las problemáticas de agresión, acoso, comportamiento antisocial y violencia en las escuelas. El Canadian Observatory of School Violence Prevention (Canadá), por su parte, tiene como objetivo promover un espacio de discusión y producción académica, especialmente para docentes, investigadores y formuladores de política pública. Como parte del mismo proceso de profesionalización e investigación de la violencia y la convivencia escolar está el Observatorio Argentino de Violencia Escolar, adscrito al Ministerio de Educación, cuyo objetivo central es el desarrollo de estudios e investigaciones en la temática de la violencia escolar para “contribuir a la consolidación de las prácticas democráticas en el ambiente escolar y la construcción de espacios de ciudadanía”. El Observatorio argentino busca promover las investigaciones de carácter interdisciplinario, aprender de las experiencias comparadas, contribuir al diseño de estrategias y “a la elaboración de políticas públicas de “prevención y abordaje de la violencia en las escuelas” y avanzar en la evaluación “de las políticas públicas para la juventud”. En Brasil el Observatorio Iberoamericano de Violencia en las Escuelas tiene como objetivos la realización de investigaciones y evaluaciones, el fomento del debate, la formulación de recomendaciones para el desarrollo de políticas públicas y, la promoción de estrategias y acciones para prevenir y enfrentar la violencia escolar.

Es decir, a nivel internacional el tema ocupa un primer lugar en la agenda pública, se ha especializado, se busca la recolección de información, se desarrolla investigación basada en la cooperación y la comparación, se han conformado redes de expertos y se trabaja enfocado hacia el desarrollo de políticas y acciones por parte del Estado.

Por ello antes de presentar los primeros hallazgos de la Encuesta se presentan algunos de los marcos, supuestos y preguntas fundamentales que guían las investigaciones en materia de violencia, convivencia y clima escolar, especialmente en Francia, Estados Unidos, España, Canadá, Brasil y Argentina. Así mismo, se presentarán los puntos de partida y preguntas centrales de los trabajos realizados en Colombia.

## **1.1.-CONSIDERACIONES BASICAS**

**La violencia escolar es una manifestación social y por lo tanto compleja, de tal manera que múltiples factores están en la raíz de los comportamientos violentos que se manifiestan en la escuela y la comunidad educativa.** En uno de los más recientes Estados del Arte sobre la violencia en el medio escolar realizado por el Observatorio Europeo de Violencia Escolar, Annie Feyfant señala que dentro de los elementos constitutivos de la violencia es necesario entender las violencias institucionales y las violencias contra la institución; las violencias contra los adultos y las violencias entre pares; las violencias extraordinarias y las violencias ordinarias; las violencias deliberadas y las violencias impulsivas; las violencias anómicas y las violencias ontológicas (Meirieu, 2009). La violencia es un fenómeno tanto individual como colectivo que tiene lugar en una sociedad, es decir, la violencia es un acto que refleja el hecho de que somos criaturas sociales, pues “culturas, estructuras sociales, ideas e ideologías moldean las dimensiones de la violencia, tanto sus expresiones como sus represiones” (Scheper Hughes, 2004, p.3) y, en la misma medida esas “dimensiones sociales y culturales de la violencia le dan a la violencia su poder y sentido” (Scheper Hughes, 2004, p.1)- la violencia escolar se desarrolla en realidades, marcos sociales y culturales determinados.

**La violencia en la Escuela puede ser manifestación de construcciones comunitarias en contradicción con normas aceptadas por otros grupos.** La complejidad de la violencia implica que ésta “incorpora una gran diversidad de sentidos, definidos en términos históricos y culturales (Chesnais, 1981; Dupâquier, 1999), es decir, una parte importante de la violencia puede ser producto de contextos y momentos específicos, es decir, puede ser cultural. De hecho, y contrario a las ideas generales “la mayor parte de la violencia no son comportamientos desviados, ni desaprobados es más, por el contrario, son definidos como acciones virtuosas al servicio de las aplaudidas normas convencionales, sociales, económicas y políticas” (Scheper Hughes, 2004, p.5), hasta llegar al posible extremo de que la violencia “ennoblezca al perpetrador” como afirmaba Jean Paul Sartre. La violencia en las escuelas está directamente conectada con la violencia comunitaria, de los entornos y social en el que está la escuela. En segundo lugar, la violencia escolar puede ser una *disrupción en relación con la sociedad dominante* de tal manera que ciertos comportamientos violentos son permitidos y, en caso extremo, aplaudidos o vistos como positivos. En el caso de los jóvenes la violencia puede permitirles articular espacios desorganizados, recrear códigos y legalidades subterráneas

y tejer “un tejido inexistente pero socialmente válido y culturalmente novedoso” (García y Madriaza, 2004).

**La violencia en la escuela puede permitir al joven agresor una posición favorable dentro un grupo organizado a partir de la violencia. En esa medida una estrategia contra la violencia puede implicar un cambio en las formas juveniles de reconocimiento.** La violencia al ser en esencia instrumental puede implicar aspectos positivos para el perpetrador. Los alumnos temen que se les considere “un don nadie” si no se pelean ( Unesco, 2007 p. 18). Las relaciones sociales de niños y adolescentes están cruzadas por preguntas complejas. El menor se enfrenta al conocimiento del otro y, al mismo tiempo, al conocimiento de sí mismo. La violencia puede ser no solo una forma de conocimiento, pues el golpe “puede adquirir una cualidad significativa de cierto saber”, sino de reconocimiento, “un acto para ser aceptado” (Madriaza, 2007). El menor instrumentaliza la violencia como un camino para la jerarquización, así la posición no solo relata el lugar dentro del continuo jerárquico, sino también la relación que se establece entre cada una de las posiciones al interior del grupo. Como dice Feyfant el bullying es un medio que tiene los alumnos “de mostrar su carácter dominante, obtener reconocimiento, pervertido, de sus pares”. El bullying lleva a que los alumnos agresores tengan mayor ascendencia social y logran un mayor nivel de relaciones sociales lo que las convierte “en variables destacadas en la génesis y mantenimiento” (Cerezo, 200, p. 365). En consecuencia, se debe tener claro que renunciar a la violencia puede significar, al mismo tiempo, abandonar la identificación con el grupo y su ligazón, implica para el estudiante “desafiliarse del amparo que provee el grupo” (García y Madriaza, 2005e). «Las escuelas deberían partir del supuesto de que los conflictos son normales y los jóvenes deben aprender que éstos son parte de la vida. Por tanto, el desarrollo de capacidades de comunicación es el elemento más importante de lo que se debe enseñar en las escuelas» (Reardon Betty, 2007,p. 14).

**La inevitable ocurrencia de conflictos en la Escuela debe canalizarse con un espíritu social de cooperación y se debe evitar calificar como “incivilidad” aquellos actos que denoten simples dificultades de relación intergeneracional.** Uno de los aspectos que va a determinar la dimensión de la violencia escolar es qué entendemos por violencia escolar, qué es normal y que no lo es en un mundo juvenil. La dinámica y

transformación de la violencia está determinada por múltiples aspectos, entre otros, por el tipo de conflictos que se presentan en el ámbito escolar. Es natural que se presenten conflictos, el problema es si el resultado de estas interacciones conlleva el riesgo de convertirse en una violencia destructiva. Una de las primeras respuestas al conflicto es la disciplina, pues ella debe permitir el desarrollo de un espíritu social de cooperación y vida comunitaria, llevando a los alumnos a una cultura de responsabilidad. Prairat señala que la indisciplina es “la relación relajada y distendida con las normas, reglas y los rituales constitutivos del orden escolar”(Praitat, 2008). Los anglosajones hablan más de perturbaciones o de problemas de disciplina, es decir, hacen referencia a comportamientos que molestan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Estados Unidos la indisciplina es conocida como “las incivildades” y son comprendidas, esencialmente, como asuntos comportamentales y, en consecuencia, son tratados por un psicólogo al seno del establecimiento. El comportamiento de los jóvenes puede ser en muchos casos un asunto de perspectiva y relaciones intergeneracionales.

**La atención hacia la violencia escolar debe entender la realidad de los jóvenes y no puede pretender la abolición del conflicto.** Una de las preguntas es hasta dónde se debe incrementar la vigilancia, aumentar de reglas, endurecer las sanciones, poner las situaciones en conocimiento de la justicia (Carra, 2009<sup>a</sup>). Autores como Robert Ballion insisten en que “querer erradicar todos los comportamientos de los jóvenes, inclusive aquellos ligados a la adolescencia y a la brutalidad inherente a los jóvenes”, puede llegar a desconocer que éstos están en proceso de convertirse en “seres sociales”, es decir un proceso en cual “se transmiten valores y normas con el propósito de construir una identidad social e integrar al individuo a la sociedad. Es claro, el estudiante cuando entra al colegio se confronta a otra forma diferente de socialización a aquella que encuentra en el seno familiar. La socialización en la Escuela es difícil, tiene múltiples retos y límites, sobre todo hoy en día en el que conceptos claros anteriormente hoy en día son problemáticos, como el de valores. La Escuela debe propender por una “socialización democrática”.

**La evolución del conflicto en la Escuela, entendida esta como espacio de socialización, está determinada por la mayor o menor capacidad de un establecimiento “para construir la norma, compartirla y respetarla” (Carra, 2004<sup>a</sup>)**

Hay tres ámbitos de reglas: el moral, el convencional y el personal, y en los alumnos en algunas ocasiones, estos códigos entran en contradicción. Hay una transformación reciente ineludible constatable en muchos entornos: “los jóvenes de hoy son más abiertos, pero tienen muy poca disposición a obedecer las leyes y las reglas que hace diez años” (Cavet, 2009). La Escuela se enfrenta a una cierta incapacidad de justificar su existencia, más aún ante comportamientos anómicos que señalan “el desorden difuso y poco ritualizado, así como la desacralización de las reglas” (Prairat, 2008), lo que se manifiesta en actitudes hostiles contra el establecimiento y las personas que lo representen de alguna manera.

**Tiene tanta importancia la violencia real como la percibida.** La violencia no es una definición unívoca e indiscutible, de hecho, la violencia puede definirse a partir del punto de vista de “la víctima” o del “autor”. En el primer caso, un niño puede no ser consciente de que es víctima de un acto violento o del victimario, quien considera que su acto no es violento. Los actos violentos pueden ir desde posturas corporales, mímicas, pasando por violencias verbales a violencia verbal agravada, como insultos y obscenidades. En todo caso parece ser particularmente importante “la violencia sentida”, que es más un sentimiento que una situación objetiva y que se puede derivar, por ejemplo, de “pérdida de status o reconocimiento social” (Faggianelli y Carra, 2006).

**Existe una “cifra negra” de la violencia escolar, eso es una “diferencia” entre la violencia real, aquella que realmente sucede, y la violencia medida.** Es conocido en el ámbito internacional el “natural” subregistro de los hechos violentos, lo que se explica por una multiplicidad de posibles causas como la incapacidad o el desinterés institucional; la ignorancia ciudadana y la falta de confianza en las instituciones por parte del ciudadano; desconocimiento del carácter transgresor o delictivo de la conducta; pereza o concepción, por parte de la víctima, de que el daño o la ofensa son asuntos menores; por último, uno de los más preocupantes, la no denuncia por miedo de la víctima. En el ámbito escolar el registro plantea un desafío adicional: “los establecimientos escolares no reportan, pues no desean ser estigmatizados” (Feyfant, 2010) y en Estados Unidos “los investigadores encontraron, de manera consistente, subregistro de los crímenes que tuvieron lugar en las Escuelas”(Welsh, 2000).

**La complejidad de la violencia escolar y la existencia de una “cifra negra” de eventos, implica que las herramientas de diagnóstico deben ser múltiples e incluir las encuestas de victimización y de clima escolar.** A pesar de la información existente, sin duda queda planteada la necesidad de colmar los vacíos de información. La pregunta es entonces ¿cómo resolver esos vacíos de información? Gran parte de los autores coincide en que la amplitud del fenómeno pueda ser captada y que se puedan construir series que arrojen información sobre las características y transformaciones de la violencia, pero para ello es necesario recoger información en niveles tales como “la ciudad o la familia” (Feyfant, 2010). Por ejemplo, Francia que ha construido el (SIVIS) Sistema de Información y Vigilancia sobre la Seguridad Escolar, recolecta información a partir de una muestra de 1.000 establecimientos públicos de secundaria que se compone de dos cuestionarios: El primero, trata de dar cuenta de los incidentes graves y sus características y el segundo, recoge la apreciación del rector o responsable del establecimiento en lo que concierne al clima escolar. El caso anterior ratifica las afirmaciones realizadas por el Observatorio Europeo de Violencia Escolar que considera que “solo las encuestas de auto-reporte o de victimización permiten conocer la violencia “escondida”” (Feyfant, 2010), o es necesario acudir a herramientas como las encuestas de victimización y el clima escolar, como afirma una de las más afamadas especialistas mundiales (Carra, 2009<sup>a</sup>).

**La violencia en la Escuela es dinámica y los diagnósticos deben dar cuenta de sus características y transformaciones.** Otro aspecto a ser considerado en relación con la violencia escolar, es ¿cuál es realmente la situación de clima escolar en el mundo?. Según un estudio de Cécile Carra llevado a cabo en 30 escuelas primarias de Lille en Francia, “el 37% de los alumnos consideraban que había bastante violencia en su escuela; 47% consideraban haber sido víctimas y 30% confesaban haber sido violentos al menos una vez” (Carra, 2009d). Al observar el índice de victimización, a partir de los datos del Observatorio Europeo de Violencia Escolar, se encuentra que el más alto es para Inglaterra (36,7%), seguido de Francia (33,92%), Bélgica (31,08%) y Burkina Fasso (28,45%) entre otros. Una de las recientes transformaciones indica que podemos haber pasado de los casos en que pocos victimizaban a muchos, a los casos en los que muchos victimizan a pocos es decir, que se constata una “violencia de grupo” (Hayden, 2009).

**La violencia escolar puede ser, entre otras, verbal o física.** De acuerdo con los reportes de los años 2008-2009 en Francia, el 80% de los incidentes graves son acciones contra las personas, tales como violencia física y violencias verbales. Sin embargo, menos de un alumno en mil ha estado implicado en incidentes “que conmueven a la opinión pública” (Troger, 2009). En Estados Unidos “al comparar los resultados entre 1989 y 1995, las Encuestas mostraron que el porcentaje de estudiantes que reportaron uno o más crímenes violentos o contra la propiedad en la escuela, durante un período de seis meses, permaneció estable con 14,5% en 1989 vs. 14,86% en 1995, pero en lo que respecta el porcentaje de estudiantes que reportaron “victimización violenta” hubo un aumento pues pasó del 3,4% al 4,2%”(Welsh et al, 2000, p. 245).

**La violencia verbal puede ser real o aparente y el “ciberbullying” es su nueva manifestación.** La violencia es aparente cuando los profesores, por ejemplo, consideran como agresivas manifestaciones verbales normales para los alumnos. La violencia verbal es real cuando implica pugna por imposición de normas lingüísticas y cuando se convierte en actos de hostigamiento. La violencia verbal no es fácil de definir y al abordarla desde la lingüística, se debe tener en cuenta que la Escuela “es un lugar privilegiado de lucha permanente de imposición de normas lingüísticas” (Declercq y El Karouni, 2007). Varios autores, especialmente franceses, consideran que la violencia verbal es “esencialmente normativa”, está ligada a la frustración y a las prohibiciones y obligaciones que “un grupo o un individuo imponen a otro grupo o a un individuo”(Feyfant, 2010). En la relación entre pares la violencia verbal está constituida por actos de hostigamiento que son, con frecuencia, “la acción de un grupo de agresores” (Rodríguez y Salarich, 2009). La novedad en términos de este tipo de agresión es la nueva dimensión del “ciber-bullying”.

**El clima escolar afecta de manera evidente los resultados escolares de los alumnos.**

El clima de clase es esencial pues está profundamente ligado a los resultados escolares. La encuesta TALIS, desarrollada en 23 países de la OCDE, arrojó algunas cifras que señalan problemas de indisciplina, interrupciones inapropiadas, ruido y problemas en llevar la clase, de acuerdo con la información entregada por el 28% de los profesores (OCDE, 2009). La violencia afecta de modo significativo el ambiente escolar y tiene profundos efectos, no sólo en la víctima, sino en la calidad de la educación y aún en el agresor, cuyas repercusiones negativas llevan a que éste pase de la satisfacción inicial a la culpabilidad. Así las cosas, un ambiente escolar hostil perjudica las relaciones entre las

personas que componen la escuela (profesores y alumnos, profesores y administración, alumnos y alumnos, y alumnos y la administración). El deterioro generado por este tipo de conductas, a su vez, afecta la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos (Abramovay, 2005, p.61). Es así como “cuando un sujeto recibe las agresiones de otro de manera sistemática, generaliza la percepción hostil al conjunto del ambiente escolar, generando graves estados de ansiedad y aislamiento, además de la consiguiente pérdida del interés por aprender (Cerezo, 2009 cita a Cerezo, 2002 y Rigby, 2000).

La violencia escolar destruye los principios básicos de ciudadanía: además se favorece “la falta de consideración hacia los demás” (Cerezo, 2009, cita a Cerezo, 2006<sup>a</sup> y Roland y Galloway, 2002).

**El diagnóstico del “clima de Clase” es especialmente deficiente, y ello lleva a realizar generalizaciones imprecisas.** Dentro de las mediciones que se hacen hay un diagnóstico particularmente deficiente y es el relacionado con el “clima en la clase” (Feyfant, 2010).

**Debe observarse si la Escuela es percibida por los alumnos como violenta e injusta y si ofrece posibilidades de éxito a los alumnos y los niveles de violencia .** Los estudiosos franceses han acogido dentro de sus miradas aquella planteada por Bourdieu respecto a la violencia simbólica y consideran que la Escuela puede ser un lugar de abuso simbólico de autoridad, en donde el alumno sufre por su degradación individual o colectiva, injuria ligada a la incompetencia escolar, juzgamientos desvalorizantes, ironías hirientes utilizadas por los maestros, de tal suerte que las víctimas son, principalmente, alumnos con dificultades, es decir, aquellos de origen social modesto” (Troger, 2006). Es decir, la violencia escolar puede partir de un presupuesto falso, equívoco o, al menos, peligroso que interpreta “que los alumnos son libres y responsables de sus actos, que la escuela hace todo por su éxito, y que los individuos son culpables de sus fracasos” (Duber y Fournier, 2004). Por ejemplo, ciertos estudios han demostrado una fuerte correlación entre alumnos violentos y percepción de evaluación injusta. En Lille Carra encontró “cerca del 30% de este tipo de alumnos “consideraban que sus resultados escolares eran injustos” (Carra, 2009b), lo que podría incidir en respuestas de tipo oposición/adaptación que los lleva a conductas desviadas, pues las reglas del establecimiento profundizan su sensación de injusticia. Parte importante del problema son los profesores, quienes llegan a desvincularse por “agresiones verbales e indisciplina”

(Feyant, 2010) lo que indica que muchos de ellos no han trabajado de manera suficiente sus emociones o pueden imponer una lógica vencedor-vencido que envía mensajes equívocos. Así mismo, su actitud puede llevar a excluir al alumno violento lo que "externaliza el problema" (Meirieu, 2009).

**Los programas de medición de la violencia y promoción de la convivencia escolar deben observar al maestro, instruirlo y acompañarlo.** Aprender juntos implica, diferenciar, simbolizar, estabilizar. Diferenciar no es solo reconocer las diferencias, sino aceptarlas de manera positiva evitando las "etiquetas". Simbolizar implica entregar las herramientas al alumno para traducir y transmitir su pensamiento, preguntarse acerca de su pertinencia y relacionarse con el mundo sin agredirlo. Estabilizar implica definición de rol, responsabilidad, implicación y participación (Meirieu, 2009). En definitiva la prevención y el tratamiento escolar implican formación a los profesores, formación que puede ser caracterizada de la siguiente manera: Observación y evaluación de la situación local y de la motivación de los profesores por parte de especialistas; elaboración de una estrategia común; puesta en marcha del proceso de prevención y de un régimen de protección de los alumnos; organización de colaboración con los padres, los establecimientos especializados y las escuelas próximas; evaluación de los programas.

## CAPITULO II

### FACTORES DE RIESGO

#### Presentación:

La mayor parte de trabajos investigativos sobre violencia escolar y en particular la Encuesta que aquí se presenta se inscriben como herederos del “ecological developmental theory” desarrollado por Bronfenbrenner’s (1979) que concibe la violencia como una interacción entre varios subsistemas relevantes. Ese modelo fue descrito por Goldstein (1994) como “interactionist theory” (Benbenishty and Astor, 2005, p. 65).

Este género de teorías considera el comportamiento humano como un “dueto” de las características de la persona y el contexto y las variables ambientales (sociales y físicas). El ambiente puede incluir a otras personas como estudiantes, profesores así como el ambiente físico (escuela, tamaño de la clase, infraestructura escolar) (Benbenishty y Astor, 2005, p. 66).

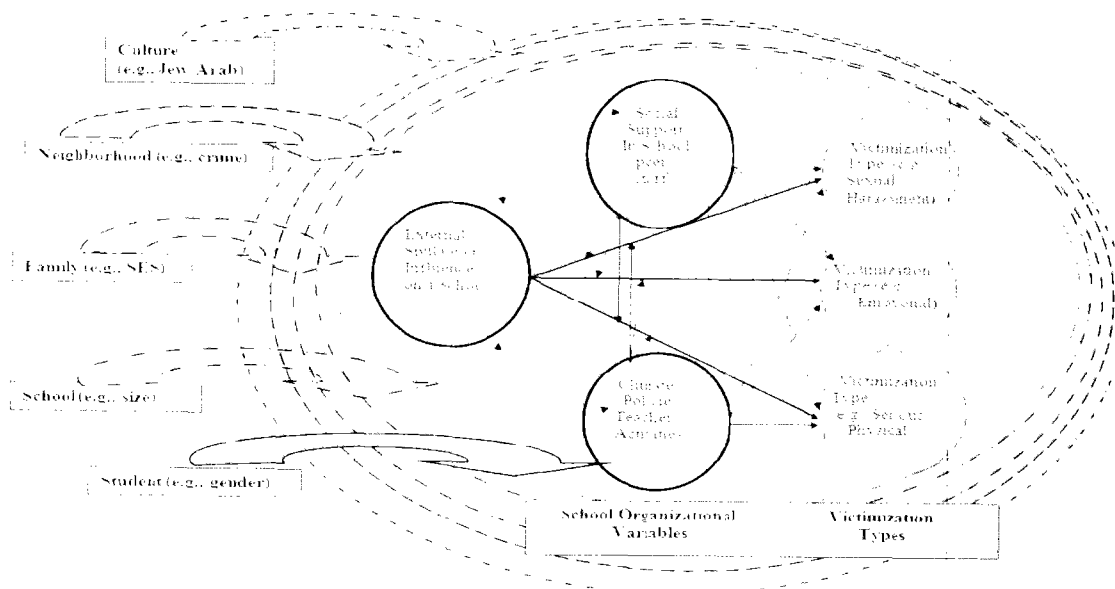


Figure 1: A Model of Social-Ecological Influences on Student Victimization

El modelo socio-ecológico, en pocas palabras, busca determinar en qué medida y de qué manera la familia (educación, estructura, consumos), el vecindario (pobreza, organización social, crimen), el origen y/o entorno cultural, así como la situación económica, social y política del país influye, determinan o interactúan con la escuela (v gr. características

estructurales) y, a su vez, con los estudiantes de acuerdo con sus características (Benbenishty y Astor, 2005, p. 66)<sup>2</sup>, para explicar los niveles de victimización. En el caso colombiano la escuela puede estar siendo fuertemente influenciada, tal como lo señala Brendan O'Malley en su estudio para la UNESCO en 2007, por el conflicto armado y otras violencias organizadas.

## 2.1.- Definir la Violencia Escolar:

La violencia escolar es heterogénea y compleja. La mayor parte de los autores coincide en considerar como desorden en la escuela a una serie de conductas que oscilan entre eventos menores y otros que “claramente se constituyen en crimen”. Sin embargo, la manera como se entiende éste fenómeno y se prioricen los posibles factores de riesgo, está profundamente relacionada con el punto de vista desde el cual se aborde. En términos generales cuando hablamos de conflictos escolares damos cuenta de problemas “activados por la agresividad destructiva que tiene como protagonistas a los alumnos”, que comprenden una “amplia gama de acciones que tienen por objeto producir daño, y que alteran en mayor o menor cuantía el equilibrio institucional” (Martínez-Otero, 2005, p 35), de tal suerte que se puede afirmar, sin ambages, que es uno de los factores que más peso tiene en la afectación de la calidad en la educación.

La violencia escolar puede ser definida como un «fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático). Las violencias practicadas en el universo escolar deben ser jerarquizadas para poder ser comprendidas, explicadas y corregidas. La jerarquía, establecida a partir de la naturaleza de los actos en cuestión podría comprender, en primer lugar, aquellos actos asociados con lo que es denominado como *violencia* (robo, violencia sexual, daños físicos, crimen, etc.); y, en segundo lugar, con el grupo de actos de *violencia institucional y simbólica* (violencia en las relaciones de poder) (Abramovay, 2005, p.56).

---

<sup>2</sup> Astor, Benbenishty, Vinokur, and Zeira, 2006; Astor, Benbenishty, Zeira, and Vinokur, 2002; Benbenishty, Astor, Zeira, and Vinokur, 2002; Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor, and Zeira, 2004).

De otra parte Moreno y Torrego (1999) en relación con la violencia escolar establecen las siguientes categorías: *Disrupción en las aulas*. Se refiere a las acciones de «baja intensidad» que interrumpen el ritmo de las clases (comentarios, risas, juegos, movimientos, etc.); *Indisciplina (conflictos entre profesorado y alumnado)*, falta de reconocimiento de la autoridad del profesor; *Vandalismo y daños materiales*, relacionado con la destrucción de las instalaciones escolares y que se traduce en la afectación de mesas, cristales, paredes y armarios; grafitos obscenos, amenazantes o insultantes, quema de libros, etc; *Violencia física*, en la que particular consideración merece el *bullying*, término inglés que designa los procesos de intimidación y de victimización entre pares, o, lo que es igual, entre compañeros de aula o de centro. La violencia se clasifica en: *Física*. A través de empujones, patadas, puñetazos, etc. Es un tipo de maltrato más frecuente en la escuela primaria que en la secundaria. — *Verbal*. Es quizá el más habitual y se expresa por medio de insultos, de motes, de humillaciones públicas, de burlas acerca de algún defecto real o imaginado, etcétera. — *Psicológica*. Este componente está presente en todas las versiones de maltrato. Su finalidad es infundir temor a la víctima. — *Social*. Se busca aislar o desprestigiar a la víctima. Se debilita o se rompe el soporte social del sujeto, para que este quede del todo indefenso. — *Agresión sexual*. Hay pocos datos sobre este problema, que por regla general pasa inadvertido. Es un tipo de violencia «invisible», que sufre más la población femenina que la masculina, y que, por lo común, se concreta en hostigamientos, en tocamientos, y, en menor medida, en violaciones.

La definición de Olweus (1993), una de las más acogidas, está basada en el concepto «*school bullying*» que comprende las acciones repetidas y el hostigamiento, acoso entre pares. El *bullying* implica la intención deliberada de un estudiante o un grupo de estudiantes de causar daño a uno de sus pares, en un desbalance de fuerzas y a través de actos reiterados.

La definición de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2005) comprende una serie de categorías basadas en las lesiones sufridas o daños inflingidos. El concepto incluye violencia autoinflingida (suicidio, intento de suicidio, consume de psicotrópicos) u otros como homicidio, agresión, daños a la sociedad (vandalismo, discriminación). El concepto clave es “comportamientos de riesgo”, objeto central de las encuestas epidemiológicas.

Al definir el término violencia los participantes en la reunión de expertos convocada por la ONU identificaron algunas características comunes a todas sus formas. Observaron que la violencia presentaba dimensiones físicas y psicológicas, como el aislamiento y la vergüenza, y abarcaba la discriminación por motivos de género, la homofobia y el racismo. (Unesco, 2007 p. 16)

Otra definición toma como punto de partida la delincuencia y el uso de categorías legales, centradas en "comportamientos antisociales" (violencia física o amenazas entre personas, otras formas de comportamiento delincuenciales como el robo o el consumo de drogas, ofensas asociadas al estatus de menor como la visita de prostíbulos, y violación a las reglas y normas del colegio) (Carra, 2009 p. 101).

La definición que aquí se adopte debe dar respuesta a una pregunta central: **¿Qué tipo de comportamientos, y en especial, que tipo de comportamientos violentos deben ser observados y, por ende, incluidos en una herramienta de medición sobre violencia escolar?**

Benbenishty Rami y Astor Avi Ron (2008, p.72) proponen que la noción sea tan comprehensiva como posible, pues la violencia escolar tiene muchas formas y tipos, cada una con diferentes frecuencias y diversos patrones asociados a las características de los estudiantes (edad, sexo), así como a variables del contexto escolar (pobreza, vecindario). Estos autores sugieren se examine la prevalencia de un amplio rango de conductas que debe contemplar al menos las siguientes:

- **Violencia verbal:** Utilización de sobrenombres, apodos, motes, ofensas raciales, difamaciones (slurs) y maledicencias (cursing)
- **Violencia social:** Aislamiento de un estudiante o un grupo de estudiantes;
- **Violencia indirecta:** Incluye victimización relacionada con medios como exhibición de fotos en internet, circulación de rumores sea por internet u otros medios como teléfonos celulares.
- **Violencia física:** Incluye tanto violencia moderada, como empujones, empellones así como otros tipos de violencia física más severa como golpizas.
- **Relacionada con la propiedad.** Incluye vandalismo, robo y daños a las propiedades de los estudiantes y de la institución

- **Violencia sexual:** Incluye acoso verbal y formas físicas de comportamientos sexuales no deseados.
- **Relación con armas:** Incluye la posesión y uso de un conjunto de posibles armas como navajas y armas de fuego (Benbenishty Rami y Astor Avi Ron, 2008, p. 72).

Más allá de la definición que se aplique los resultados, afirma Carra, muestran que la violencia en esencia permea la vida cotidiana en forma de “micro-violencia, victimizaciones menores, brusquedad, ruptura del orden escolar y, de manera más amplia, del orden social” (Carra, 2009 p. 102). Dado que la violencia escolar es vista en general como “violencia de baja intensidad”, es necesario redefinir el carácter de “severo” de un evento violento, pues la severidad está determinada no por la forma en sí, sino por el hecho de tratarse de “una victimización repetida” (Carra, 2009 p. 102). Veamos algunas definiciones básicas a manera de ilustración:

El bullying es una manifestación especial de la violencia escolar. Este término es hoy en día utilizado para referirse a una de las violencias más frecuentes en la escuela definida por Smith como “una forma de comportamiento agresivo que es deliberadamente hiriente, repetido en el tiempo y sucede típicamente en situaciones donde es difícil para la víctima defenderse” (2002b, p.117). El “bullying” se expresa en agresión física y agresión verbal, sin embargo, no se deben tipificar todas las conductas de agresión verbal como “bullying”, y en la labor de diagnóstico son fundamentales tanto la escuela como la familia. Se dice que alguien está siendo **objeto de bullying**, cuando otro estudiante o un grupo de estudiantes dicen cosas desagradables de él o ella. Es también bullying cuando una persona es golpeada, pateada o amenazada, encerrada dentro de una sala, cuando le mandan mensajes desagradables, cuando nadie alguna vez les habla. Estos hechos ocurren frecuentemente, además de existir una dificultad para el estudiante que está siendo objeto de bullying, de defenderse por sí mismo. Es también bullying cuando un estudiante es molestado de diversas formas desagradables. Sin embargo, **no es bullying** cuando “dos estudiantes de aproximadamente la misma fuerza tienen una pelea” (Smith et al, 2002, p. 1120). Este tipo de violencia que se da esencialmente entre iguales, se manifiesta a través de situaciones de abuso, opresión, intimidación y amenazas que se producen intencional y repetidamente, y que pueden llegar a causar daños emocionales graves, como la pérdida de autoestima y la exclusión social. Cerezo en España la define

como "forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento" (Cerezo, 2009, p. 364).

Las "incivildades" afectan la vida escolar. Debarbieux, una de las autoridades mundiales en la materia, entiende las "incivildades" como "violencias antisociales y antiescolares". También son entendidas como el conjunto de comportamientos que afectan el orden escolar y que se manifiestan a través de la pinta de grafitis, el deterioro intencional de las instalaciones educativas, las riñas entre estudiantes, los disturbios y protestas, entre otros (Roudil, 2006). Dada la dimensión de estas "incivildades", la discusión se ha dado en torno a la posible utilización de otros términos como "microviolencias", lo que según ciertos autores permitiría una mejor calificación de determinados actos de violencia que ocurren en los procesos interactivos entre los diferentes participantes, a tal punto que aún se discute acerca de la relevancia de diferenciar entre "agresión y violencia". Esta definición que confirma la complejidad de las violencias en el ámbito escolar, nos obliga a tener en cuenta que estas conductas, cuanto más sean resguardadas y transformadas en acontecimientos banales para proteger a la escuela, más se vuelven, muchas veces, una forma de violencia simbólica» (Abramovay, 2005, p. 57).

Los actos graves de violencias escolar constituyen una categoría especial y han llevado a que ciertos autores consideren la pertinencia del concepto de "crimen de odio", como útil para subrayar la verdadera dimensión del comportamiento y poner énfasis en la necesidad de debilitar estos comportamientos en la juventud (Hall, 2007). Estos actos graves también han generado una incomodidad moral en ciertos autores que se resisten a calificar como violencia escolar ciertos actos especialmente violentos (Ortega, 2001), lo que en Estados Unidos, por ejemplo, ha llevado más al estudio de pandillas o al campo de la "delincuencia juvenil".

Una de las preguntas que se ha tratado de responder tiene que ver con cuál es el momento crítico, el punto de partida o de inflexión de la violencia escolar. El desorden parece hacerse más grave cuando los colegios caen en un círculo vicioso que parte de una primera pérdida de confianza, derivada de un inicial aumento del miedo. Una vez aumenta el miedo en los estudiantes "la confianza en los administradores escolares y los

adultos disminuye y, luego, los controles sociales informales sobre la violencia se debilitan” (Welsh et al, 2000, p. 244) lo que genera, a su vez, un aumento del desorden escolar y, por ende, del miedo. Pero, ¿Qué tan frecuentes son las conductas de la violencia escolar? ¿Cuál es su dimensión? ¿Qué factores determinan que ésta se pueda dar?

## **2.2.- Dimensiones y Factores de la Violencia Escolar:**

Al aplicar herramientas de medición de la violencia escolar, una de las primeras preguntas que surge es cuál es la dimensión de dichas conductas y cómo estamos como país.

En relación con la prevalencia de conductas Ortega (1996, pp.246-247), señala que las relaciones de maltrato entre compañeros afectan a un porcentaje que oscila entre el 5% y el 25% de los alumnos, y se da con más frecuencia en los propios centros escolares (aulas, patios, etc.) que en la calle. En Estados Unidos “al comparar los resultados entre 1989 y 1995, las encuestas mostraron que el porcentaje de estudiantes que reportaron uno o más crímenes violentos o contra la propiedad en la escuela, durante un período de seis meses, permaneció estable con 14,5% en 1989 vs. 14,86% en 1995; pero en lo que respecta el porcentaje de estudiantes que reportaron “victimización violenta” hubo un aumento pues pasó del 3,4% al 4,2%”(Welsh et al, 2000, p. 245). Este fenómeno debe ser abordado con suma atención, pues genera múltiples y dañinos efectos.

La comunidad, la familia y la escuela constituyen los tres principales factores de riesgo. La identificación de problemáticas asociadas a la presencia de comportamientos violentos en las escuelas, puede cimentar su diagnóstico en disposiciones psicológicas propias de los actores involucrados, así como en condiciones del entorno que reproducen estas conductas. Un estudio en Brasil realizado en 14 capitales estatales determinó “la importancia de brindar una persistente atención al entorno inmediato de la escuela y a su ambiente interno. Eso implica poner el acento en la interacción entre la escuela, la familia y la comunidad” (Abramovay, 2005, p.62). Es en estos tres ámbitos en donde encuentra la mayor parte de los “factores de riesgo” y es hacia estos ámbitos donde debe dirigirse el diagnóstico, pero aún es necesario profundizar en el análisis.

Ciertas condiciones sociales estructurales ayudan a entender el desarrollo, potenciación y permanencia de la violencia escolar, pero no son suficientes. Si bien las aproximaciones

al tema son múltiples y complejas e involucran diferentes niveles, las categorías de riesgo abordadas regularmente en los estudios científicos y que son mencionadas por diversos autores son: la exclusión social o percepción de exclusión; ausencia de límites; exposición a la violencia a través de los medios de comunicación; integración en bandas violentas; facilidad para acceder a armas, y la justificación del uso de la violencia. A estos factores de riesgo señalados por María José Díaz (2005), se suman otros como pobreza en la comunidad, entorno familiar conflictivo, presencia de mafias y grupos delincuenciales en los entornos. Otras autoras, como Carmen Torres (2005), argumentan que no depende de la condición de pobreza de la población, sino de otros factores asociados, como: las rupturas familiares, el mal uso del tiempo, la desintegración de los valores tradicionales, la marginalidad, etc. Los grupos de amigos que se forman, comparten en muchas ocasiones los anteriores puntos y reemplazan a la familia y a la escuela como medios de socialización. Por su parte, un estudio de caso de la sociedad brasilera que da cuenta de las limitaciones de las explicaciones estructurales fue realizado por Rosana Nogueira (2005) quien, al demostrar que el 60% de los jóvenes entre 14 y 19 años fueron víctimas de algún tipo de violencia expuso, además, que la pobreza y la miseria presentes en la sociedad brasilera no son el único factor para la generación de comportamientos violentos, pues dicho hallazgo pone en evidencia que los menores de clase media y alta también se han visto envueltos y están expuestos a este tipo de situaciones. Pero, ¿Cuáles son las dimensiones de la violencia escolar? ¿Cuáles los factores de riesgo? Realizaré una aproximación a partir del estudio de caso llevado a cabo por Welsh et al en Filadelfia USA.

### **2.3.-Los Diagnósticos:**

#### **2.3.1.-El caso Filadelfia como ilustración.**

El estudio que Welsh et al adelantaron para analizar la violencia y desorden escolar en Filadelfia, se basó en la teoría del clima escolar y la desorganización social. Dicho estudio concluye que los predictores de desorden escolar son principalmente: pobreza de la comunidad y estabilidad residencial; crimen en la comunidad donde está la escuela; el tamaño del colegio y la estabilidad escolar (Welsh et al, 2000, p.243).

La diversidad de los factores de riesgo permite sugerir, como lo hace el estudio de Filadelfia, que un estudio multinivel es la respuesta para un adecuado diagnóstico. El

estudio multinivel debe abordar “un análisis macrosocial (concentración de la pobreza); microsocia (dinámicas comunitarias e interacciones, desorganización familiar e influencias organizacionales); psicosocial (diferencias individuales de aprendizaje, actitudes y temperamentos; y biológicas (características neurocomportamentales y genéticas) (Welsh et al, 2000, p.247). En el nivel microsocia al mirar las comunidades en las cuales los alumnos residen, en el trabajo se utilizó información relacionada con el crimen.

Para éste estudio los autores consideran desorden a una serie de conductas que oscilan entre eventos menores y otros que “claramente se constituyen en crimen” (Welsh et al, 2000, p.244 cita a Gottfredson p.26). Una vez los colegios caen en un círculo vicioso que parte de una primera pérdida de confianza debida a un inicial aumento del miedo “la confianza en los administradores escolares y los adultos disminuye y, luego, los controles sociales informales sobre la violencia se debilitan” (Welsh et al, 2000, p.244) lo que genera a su vez, un aumento del desorden escolar y, por ende, del miedo.

#### Desorganización social:

En relación con el primer factor de riesgo el estudio concluye que la comunidad que rodea la escuela ejerce una muy fuerte influencia sobre los niveles de desorden escolar. Sin embargo, los autores insisten en la necesidad de que los estudios establezcan una clara diferencia entre “la comunidad alrededor de la Escuela” y la “comunidad de procedencia”, en donde viven los alumnos. La comunidad de procedencia es más importante en la medida en que avanza el grado del alumno, pues en los colegios los niveles medios son mucho más barriales y comunitarios que en los niveles altos.

Los aspectos comunitarios y de vecindario que son frecuentemente asociados al desorden y violencia escolar, están relacionados con “densidad de la población, alta movilidad residencial, altas tasas de pobreza; disponibilidad de armas y drogas y altas tasas de involucramiento de adultos en el crimen” (Welsh et al, 2000, p. 252). Los factores anteriores determinan una incapacidad para que los miembros de las comunidades establezcan lazos estrechos y puedan prevenir ciertos eventos, además de la incapacidad de reproducir valores convencionales y de ejercer debido control a los miembros de su comunidad. Esto ha quedado demostrado en la relación frecuente “entre

pobreza y altas tasas de delincuencia y entre pobreza y altas tasas de homicidio” (Welsh et al, 2000, p. 253 cita a Reiss y Roth, 1993).

El entorno determina victimización escolar ante la “importación” de normas que se hace en la escuela para resolver disputas, es decir, que si en un entorno escolar se resuelven las disputas violentamente, existe una alta probabilidad de que al interior de las escuelas las disputas y diferencias se resuelvan violentamente. De otro lado, un entorno barrial con altas tasas de delincuencia hace que ir y volver de la escuela sea un desafío como señaló en 1995 Louis Harris quien encontró “que cerca de la mitad de los 2.000 estudiantes de high school entrevistados dijeron haber cambiado su rutina diariamente debido al crimen y la violencia” (Wels et al, 2000, p. 253). La situación de violencia en el entorno barrial genera miedo y con ello deteriora el clima escolar.

La relación entre la situación de la comunidad y el miedo que deteriora la convivencia escolar, se reporta en un estudio de Skogan y Maxfield que encontró que el 37.4% de los estudiantes tenía miedo de ser atacado por las pandillas que hacían presencia en los barrios en los que residían y en los que se registraba, adicionalmente, una alta tasa de crimen. El miedo y el entorno peligroso implican que uno de los lugares ciertos en donde los estudiantes corren el riesgo de ser víctimas es cuando van camino a la escuela o regresan de ella, además de lo que sucede al interior de éstas (Welsh et al, 2000, p.245 cita a Anderson, 1998). El punto a determinar es cuál es el conjunto “de condiciones del entorno local que contribuyen al desorden escolar” (Welsh et al, 2000, p.247).

#### Clima Escolar:

La teoría del clima escolar es un concepto amplio en cuatro niveles: 1) Cultura escolar; 2) Estructura organizacional; 3) Medio social; 4) Entorno ecológico (Welsh et al, 2000, p.248 cita a Anderson, 1982).

La cultura escolar comprende creencias no escritas, valores y actitudes que caracterizan el estilo de interacción entre estudiantes, profesores y personales administrativo. El segundo nivel, estructura organizacional, se refiere a la estructura administrativa que incluye los patrones de funcionamiento escolar y “las reglas que gobiernan las prácticas escolares...tales como curriculum escolar, proporción estudiantes-profesor, toma de decisiones, liderazgo, reclutamiento, tamaño del salón, salarios de los profesores” (Welsh et al, 200, p.249). El tercer nivel, el “social milieu” se refiere al promedio de las

características de alumnos, profesores y personal administrativo, tales como raza, género, ingreso, estatus socio-económico y, en el caso de los profesores, experiencia y entrenamiento. El cuarto nivel, entorno ecológico, se refiere a la planta física del colegio y aspectos como las condiciones del inmueble, número de pisos, metros cuadrados, número de entradas y salidas.

A manera de ejemplo, y en relación con la cultura escolar se ha encontrado una relación importante entre "las tasas de asistencia y el desorden escolar"(Welsh et al, 2000, p.250). De otro lado, y en relación con el segundo nivel, un aspecto como el tamaño del colegio parece importante de tal suerte que este aspecto está "en relación con el desorden escolar...pues las grandes escuelas facilitan una cultura de anonimidad, impotencia e impersonalidad" (Welsh et al, 2000, p. 250 cita a Mc Partland and Mcdill, 1977) y generan dificultades "para monitorear y regular el comportamiento escolar" (Welsh et al, 2000,p.250 cita Toby 1983). En este segundo nivel el predictor más importante es la relación entre estudiantes y profesores, a más alta esta relación mayores problemas. En relación con el tercer nivel y a pesar de que no se ha encontrado una relación directa o suficiente entre estos aspectos y el desorden escolar, si se observa que los eventos violentos y crímenes reportados "se dan con mayor frecuencia en los lugares en los cuales la supervisión es más débil como "corredores, zonas de descanso, salas de estantería, escaleras y cerca de las entradas y salidas no monitoreadas" (Welsh et al, 2000, p. 252 cita short 1990; Toby 1983)

Por lo anterior, según los autores es recomendable la organización de un estudio amplio, multinivel, que conjugue varias fuentes de información y que observe, entre otros aspectos el clima escolar y la desorganización social. Para este ejercicio es conveniente aplicar encuestas, y servirse de la mayor cantidad de información escolar disponible, incluida la disciplinaria, así como de la proveniente de la policía y otras fuentes que ayuden a caracterizar los entornos barriales sin descuidar la observación de las comunidades en las cuales los alumnos residen. El diagrama anexo muestra los diferentes aspectos a ser observados y los correspondientes niveles:

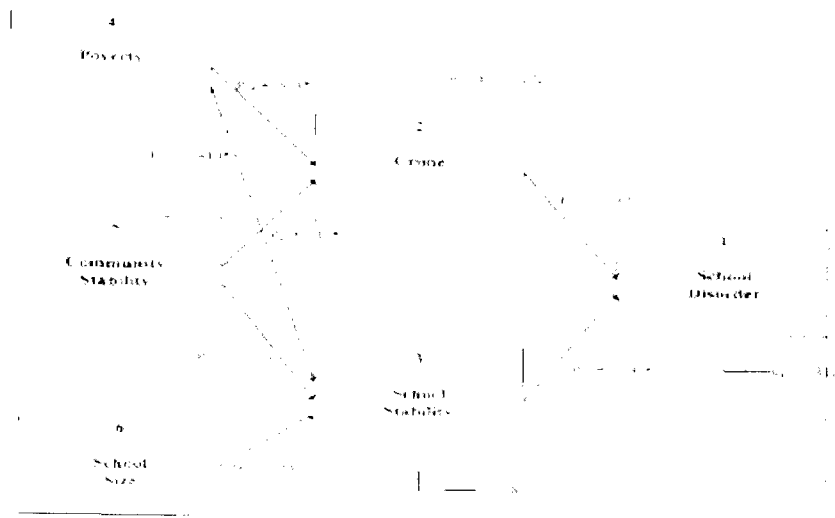


Figure 1. Local Community Path Model  
\*p < .05.

El caso de Filadelfia nos entrega elementos suficientes para ir perfilando un modelo de análisis de la violencia escolar a partir del siguiente postulado: **Solo nos podemos aproximar a la complejidad de la violencia escolar a partir del desarrollo de estudios multinivel y la aplicación de diversas herramientas.**

### 2.3.2.-La Violencia escolar en Argentina

Dentro de las primeras líneas de investigación en violencia escolar se destacan las relacionadas con la percepción de los *estudiantes*, donde predomina la pregunta por el *sentido y manifestaciones de la violencia* ( Kornblit, Mendez Diz. & Frankel, 1991; Kaplan, 2007). Posteriormente un proyecto de investigación en 2005-2006 se centró en la pregunta acerca del sentido de la violencia y el conflicto, lo que permitió identificar tres ámbitos de conflicto: institucional, áulico y de relaciones entre compañeros. Desde estos tres se desprenden sentidos y comprensiones diversos. Por ejemplo, a nivel de relaciones entre pares el sentido del conflicto y violencia pasa por la asumir la diferencia, por tanto la violencia es fundamentalmente intolerancia. A nivel áulico, el conflicto se entiende de acuerdo al compromiso o resistencia con el trabajo pedagógico y a nivel institucional, es decir el estudiantado busca la preservación de su mundo privado y su propia subjetividad.

Otra línea de investigación buscó la relación con la *convivencia, el clima escolar y el campo la normatividad y disciplina escolar*. En este estudio<sup>3</sup> se indican cuatro problemáticas en la escuela: la disrupción en el aula, el maltrato entre compañeros, fumar en la escuela y por último, los daños materiales sobre infraestructura y el mobiliario de la institución (Kantor, 2000, citado en Kaplan et al, 2007). El estudio encontró “cierta naturalización de las agresiones en el contexto escolar”. Un estudio de Dussel sobre reglamentos de convivencia en escuelas de Buenos Aires, autogestionados por las propias instituciones (2005, 2006), reveló como los reglamentos muestran exclusivamente las responsabilidades de estudiantes y no de los adultos, en lo que Dussel ve una desigualdad: “*la ley es asunto de débiles, de no poderosos*” (Dussel, 2005, pp.114) que indica falta de democratización en la relación estudiante-adulto.

En un estudio de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, se investigó la relación violencia e indisciplina, encontrando que la indisciplina no es un paso previo a la violencia y que ésta no es exclusiva acción de sectores de privados. Es de notar que el estudio afirmó que la escuela puede mantenerse ajena pese a contextos desfavorables.

En una investigación que busca establecer la relación entre jóvenes, delincuencia juvenil y sistema educativo Gabriel Kessler (2004; 2006) encontró que más de la mitad de los jóvenes procesados por delitos, asistían al sistema escolar formal (2006) y veían con desdén la educación. Así mismo, se evidenció una contradicción entre lo que los docentes veían como violencia y lo que estos jóvenes veían como un juego (2006).

En el año 2007 se publicaron los resultados de un estudio nacional sobre violencia escolar realizado por la Universidad de Buenos Aires y dirigido por Ana Lía Kornblit y centrado en las agresiones. El trabajo estableció una distinción entre hostigamiento (“mis compañeros me ignoran” “hablan mal de mí” o “me impiden participar”), con la violencia propiamente dicha como golpes, amenazas, constreñimiento (Kornblit et al, 2007). El estudio midió además de la victimización, la percepción que los estudiantes tenían de los docentes y el entorno familiar. De acuerdo con los datos arrojados por la investigación el 52,9 % de los estudiantes reporta haber sido víctima de hostigamiento, mientras que el 51,8% confiesa haber agredido de este modo y el 75,5% reporta haber sido testigo de ello. El 16,9 %

---

<sup>3</sup> Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la ciudad de Buenos Aires

reporta ser víctima de violencias propiamente tal, el 16,6% reconoce haber agredido a otro de esta forma y el 34,4% de los estudiantes reporta haber sido testigo de este tipo de agresiones. Así mismo, el 12 % de los estudiantes confiesa a su vez haber participado en peleas a golpes de puño en el último año. El 19,5% de los varones confiesa esto versus el 7% de las mujeres (Kornblit et al, 2007).

Dentro de los hallazgos importantes se debe anotar que “en colegios donde los docentes eran percibidos más autoritarios, se triplicaba el reporte de víctimas de hostigamiento. A su vez, entre aquellos estudiantes que percibían mejor diálogo entre docentes y estudiantes, el reporte de victimización de hostigamiento y violencia bajaba considerablemente (Kornblit et al, 2007). En relación con el entorno familiar, el estudio halló que el reporte de victimización y de agresores aumentaba de manera significativa en aquellos estudiantes que provenían de familias con mayores conflictos.

### **2.3.3.-La Violencia Escolar en Chile**

La violencia escolar aparece como tema en Chile a mediados de los años 90's luego de la caída de la dictadura. Dada la transición el enfoque que predomina en las políticas públicas para su tratamiento está asentado en los “valores democráticos” (Madriaza, 2007). La política de convivencia escolar en Chile es considerada como “incipiente” (Madriaza, 2007), solo con algunas directrices concretas, a partir de estudios principalmente cualitativos. De manera paralela se avanzó en la construcción de longitudinales a partir de la aplicación de la Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar<sup>4</sup>, un estudio esencialmente descriptivo centrado en tres objetivos básicos: Dimensionar y caracterizar los tipos de agresiones; Caracterizar la agresión (agresores, agredidos, tipo de agresión y lugar) e identificar la eventual relación entre la calidad de la convivencia escolar y las agresiones.

La encuesta arrojó que el 39.5 % de los estudiantes dice haber sido agredido alguna vez por otro estudiante y un 9,2 % reporta que estas agresiones han sido de manera frecuente. Las agresiones más reportadas corresponden a Agresiones Verbales (37%), seguidas de las Psicológicas (34,2%) y las Físicas (29, 7%). Más atrás se encuentra el reporte de agresiones Delictuales (7,3%) y las Amenazas y Hostigamiento Permanente o bullying (7,2%).

---

<sup>4</sup> Entrevistó alumnos de 7 y 8 básico y 1, 2, 3 y 4 medio por autoaplicación

La práctica ha llevado a que el programa de la JUNAEB "Habilidades para la Vida", sea el modelo de intervención. Se considera que las intervenciones se pueden organizar en tres enfoques: en *Educación para la Paz y la No Violencia*, en *Mediación y Resolución Alternativa de Conflictos* y en *Gestión Escolar*.

El 2004, la UNICEF realiza una encuesta para sopesar el problema en tres importantes ciudades del sur, norte y centro del 111. *Pingüino* es el nombre que se le da a los escolares de Chile, donde se asocia el uniforme al plumaje del ave Antártica, pero será sólo a partir del 2005 que se tienen encuestas específicas sobre el tema y representativas a nivel nacional.

El Sexto Estudio Nacional de Drogas en Población Escolar 2005, 8º Básico a 4º Medio realizado en el 2006 (CONACE, 2006) incorporó el tema de las agresiones en relación con el consumo de estupefacientes, encontrando que "a medida que aumenta la cantidad de episodios agresivos, aumenta a su vez, la prevalencia de consumo de drogas" (Madriaza, 2007).

En el 2004 se realizó el Estudio de Convivencia en el ámbito Escolar UNICEF en tres ciudades (Iquique, Santiago y Temuco), en el marco de los estudios "La voz de los niños y las niñas", que investiga sobre las percepciones en diferentes ámbitos en los cuales estos se desenvuelven (UNICEF, 2004). El informe se centró en la convivencia, la discriminación y la violencia escolar

Molestias y acompañamiento				Agresiones Físicas				Pelea Grupal				Pelea individual				Robo			
Exposición en grupo		Exposición individual		Agresión física		Agresión verbal		Participación en peleas		Participación en peleas		Comienzo de peleas		Es atacado		Agresión		Victima	
10	20	21	20	200	200	200	200	20	20	20	20	200	200	200	200	20	20	20	20
15	25	22	15	3	5	2	5	0,5	0,5	0,5	0,5	3	5	3	5	0,5	0,5	0,5	0,5
40	4			5	10	10		4	2	2	2			2	10	4	10	4	10

Fuente: elaboración propia a encuestas CONACE 2005

Gráfico No. Madriaza (2007, p. 120)

Al respecto el 31% de los estudiantes refiere haber sido discriminado a veces o siempre; Más del 50% de los estudiantes refiere que alguno de sus compañeros ha sido aislado por sus otros compañeros, porcentaje que sube a 76 % en colegios particulares pagados. El 32% de los estudiantes dice haber sido maltratado, abusado o amenazado en algún momento por algún compañero. Por el contrario, el 39% de los estudiantes dice haber participado en agresiones contra otros compañeros 1 o 2 veces, y el 21 % lo confiesa en 3 o más oportunidades.

Cuando se les pregunta a los estudiantes que cosa es violencia para ellos, el 89% refiere que hacer daño físico es violencia, seguido de peleas (82%) y un 78% refiere que insultos, mientras que solo el 38% de los estudiantes piensa que el rechazo o el aislamiento es violencia. Aún cuando este estudio es un antecedente relevante sobre este tema, sigue siendo muy general, con preguntas demasiado abarcales y poco específicas, lo que hace difícil someterlo a una generalización válida para la realidad nacional.

#### **2.3.4.- La Violencia Escolar en España:**

A partir de la aplicación del Test Bull-S Cerezo presenta la evolución del bullying en España para el período 1990-2006. El estudio incluye las características personales de los implicados, aspectos socio-métricos y situacionales en dónde ocurre, frecuencia y forma). El estudio toma como punto de partida la definición de Bullying de Olweus. Cerezo señala que “los componentes sociales y ambientales resultan evidentes en la adquisición de patrones de comportamiento agresivo o de sumisión, de manera que, aunque potencialmente podamos ser agresivos, los patrones concretos de comportamiento son aprendidos” (Cerezo, 2009, p. 385 cita a Díaz Aguado, Martínez y Mar). Como psicólogo se centra tanto en el perfil de los alumnos agresores como de los alumnos víctimas aunque a veces se encuentran “sujetos que participan de ambos perfiles, los llamados víctimas-provocadores” (Cerezo, 2009, p. 387 cita Olweus, 1998). El estudio define a los agresores como “algo mayores a la media del grupo al que están adscritos, fuertes físicamente que suelen exhibir conductas agresivas y violentas...que se autoevalúan como líderes,... con considerable autoestima alta asertividad...ambiente familiar con cierto grado de conflicto, (con) escaso contacto con los padres,... actitud negativa hacia la escuela” (Cerezo, 2009, p. 387). Las víctimas por su parte son algo menores, débiles física o psicológicamente, tímidos, retraídos con escasa ascendencia social, baja

autoestima ya alta tendencia al disimulo...introversión y escaso control en su relaciones sociales” (Cerezo, 2009, p 387).

El reporte de 2007, Informe del Defensor del Pueblo, en España señala que la agresión verbal oscila entre el 55,8% y el 49%. La exclusión social es del 22%. La agresión física directa como pegar es del 14,2%, robar cosas 10,5% y romper las cosas de otros 7,2%, las amenazas y el miedo llegan al 22,7% y las amenazas con armas al 1%. El acoso sexual llega al 1,3%. (Cerezo, 2009, p. 388). El autor señala que “las primeras investigaciones situaban el nivel de incidencia del fenómeno bullying en España en torno al 17%” (Cerezo, 1997). En los últimos sondeos el nivel llegó en algunos casos al 35%, pero se situó “en torno al 23%, siendo 23% en primaria y el 22,2% en secundaria” (Cerezo, 2009, p. 390). En relación con el sexo los hombres llegan al 32% en primaria y al 34% en secundaria y las mujeres al 12,7% en primaria y el 9% en secundaria.

*Tabela 1.* Educación primaria. Muestra aleatoria de centros públicos y privados concertados. Curso 2006. distribución por edades.

Edad	Neutral	Bully	Victima	Victima-P	Total N
6	84	5	4	4	50
7	79,9	8,9	5,8	5,8	139
8	76	7,4	9,9	6,6	121
9	78,5	10,8	7,7	3,1	65
10	67,9	12,8	15,4	3,8	78
11	82,8	9,4	7,8	-	64
12	78,9	21,7	-	4,6	33
13	-	5,6	2,8	2,8	4
Total %	77	10,1	8,9	4,6	544

*Tabela 2.* Educación secundaria obligatoria. Muestra aleatoria de centros públicos y privados concertados. Curso 2006. distribución por edades.

Edad	Neutral	Bully	Victima	Victima-P	Total N
12	77,9	9,8	18,9	1,7	89
13	69,2	8,5	21,5	9,8	130
14	77,7	11,5	11,1	6,7	206
15	76,6	9	13,2	9,8	244
16	85,6	7,8	5,6	1,1	90
17	82,6	8,8	8,6	-	24
18	100	-	-	-	5
Total %	77,8	9,4	11,7	3	848

#### 2.4.-Conclusión:

Puede decirse que los factores externos (exógenos) se refieren a explicaciones esencialmente de naturaleza socioeconómica. “Entre ellos hay que mencionar la intensificación de las exclusiones social, racial y de género, así como la falta de puntos de referencia entre los propios jóvenes. Otros factores externos son el crecimiento de los grupos y de las pandillas, como también el tráfico de drogas y el colapso de la estructura

familiar. La ausencia o la pérdida de espacios para la socialización se presentan como factores adicionales” (Abramovay, 2005, p.58).

De otro lado el estudio de Welsh que analiza la violencia y desorden escolar en Filadelfia, Estados Unidos, se basa en la teoría del clima escolar y la desorganización social. Dicho estudio concluye que los predictores de desorden escolar son principalmente: pobreza de la comunidad y estabilidad residencial; crimen en la comunidad donde está la escuela; el tamaño del colegio y la estabilidad escolar (Welsh et al, 2000, p.243).

La diversidad de los factores de riesgo permite sugerir, como lo hace el estudio de Filadelfia, que un estudio multinivel es la respuesta para un adecuado diagnóstico. El estudio multinivel debe abordar “un análisis macrosocial (concentración de la pobreza); microsociales (dinámicas comunitarias e interacciones, desorganización familiar e influencias organizacionales); psicosociales (diferencias individuales de aprendizaje, actitudes y temperamentos; y biológicas (características neurocomportamentales y genéticas) (Welsh et al, 2000, p.247)

Es por esto que no sólo deben tenerse en cuenta los factores de riesgo sino, en plena correspondencia, la posible presencia de mecanismos de protección y facilitación que pueden mitigar esas situaciones de vulnerabilidad, entre los que se encuentran: modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre familia y escuela, contextos de ocio y de grupos de pertenencia constructivos, o adultos disponibles para ayudar<sup>5</sup>. Para el desarrollo adecuado de estas iniciativas se deben forjar: i) la construcción de vínculos de calidad en los alumnos; ii) la eficiencia en situaciones de estudio-trabajo; iii) la integración a grupos de iguales constructivos; iv) y el desarrollo de una identidad propia que les permita a los alumnos apropiarse de su vida y de su futuro. Estas condiciones pueden llegar a superar el modelo *dominio-sumisión* tradicional como origen de la violencia y los factores externos a la escuela que pueden tener injerencia en su reproducción.

A partir de las lecturas generales y los casos aquí citados, hemos decidido aglutinar los factores de riesgo en cuatro (4) grupos: **1) Sociales-comunitarios 2) Entorno Escolar y Entorno de pares 3) Familiares 4) Personales.**

---

<sup>5</sup> Resultan interesantes hallazgos de algunas variables para la minimización del riesgo a la victimización como tener más amigos y “caer bien” (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

### **Sociales-comunitarios:**

En relación con el primer factor de riesgo el estudio concluye que la comunidad que rodea la escuela ejerce una muy fuerte influencia sobre los niveles de desorden escolar. Sin embargo, los autores insisten en la necesidad de que los estudios establezcan una clara diferencia entre "la comunidad alrededor de la Escuela" y la "comunidad de procedencia", en donde viven los alumnos, como esencial.

Welsh y sus colaboradores, listan una serie de trabajos en donde se encuentra una determinante relación entre las características de la comunidad y la violencia escolar, entendiendo que ésta puede conocer varias y muy complejas vías. La vía más frecuente en la que se permean es "a través de la importación de normas y comportamientos conducentes al uso de la violencia para resolver disputas y que resulta en el debilitamiento del efectivo control comunitario sobre el comportamiento de los niños que van a la escuela en un vecindario específico" (Welsh et al, 2000, p. 253). Sin embargo, es necesario señalar que el modelo que hace referencia a la "comunidad local" se refiere esencialmente a las comunidades alrededor de las escuelas, pues estas "ejercen una influencia mucho más fuerte en el desorden escolar que las comunidades de las cuales provienen los estudiantes". El trabajo de Hellman y Beaton realizado en 1986 en Boston señalaba que "las características de la comunidad eran predictores de la violencia en los high school, más fuertes que las características de la escuela" (Welsh et al, 2000, p.254).

El asunto comunitario es de alto peso, pues según la "Teoría de la Desorganización Social" "las tasas de crimen varían de acuerdo con la capacidad de la una comunidad para controlar el comportamiento de sus miembros". La capacidad de una comunidad está directamente relacionada con su cohesión y organización y esta está a su vez profundamente relacionada con aspectos estructurales. El trabajo clásico en 1942 de Shaw and McKay encontró "que tres factores estructurales fundamentales bajo estatus económico, heterogeneidad étnica y alta movilidad residencial, llevaban a una *disrupción* de la cohesión comunitaria y su organización y traía, como consecuencia, *altas tasas delincuenciales*" (Welsh, 2000, pp. 252-253).

Los factores comunitarios o del vecindario que son frecuentemente asociados con los problemas (misbehavior) y la delincuencia en la escuelas, "incluyen alta densidad poblacional, alta movilidad residencial, altas tasas de pobreza, disponibilidad de armas y

drogas y una alta tasa de involucramiento de adulto en el crimen”(Howell and Hawkins 1998 citado por Welsh et al, 2000, p. 252).

Estos factores dificultan la posibilidad de que los miembros de una comunidad establezcan lazos estrechos y puedan prevenir la ocurrencia de ciertos eventos ante la incapacidad de reproducir sus valores convencionales y la imposibilidad de ejercer control. Ciertos aspectos comunitarios inciden en la violencia escolar, pues las comunidades o bien pierden la capacidad de reproducir valores convencionales, ejercer debido control a los miembros de la comunidad y por ende, contener la violencia o bien porque potencian el desarrollo de la violencia. Uno de los aspectos que influye enormemente y genera círculos viciosos es el miedo.

Los factores anteriores determinan una incapacidad para que los miembros de las comunidades establezcan lazos estrechos y puedan prevenir ciertos eventos, además de la incapacidad de reproducir valores convencionales y de ejercer debido control a los miembros de su comunidad. Esto ha quedado demostrado en la relación frecuente “entre pobreza y altas tasas de delincuencia y entre pobreza y altas tasas de homicidio” (Welsh et al, 2000, p. 253).

La situación de violencia en el entorno barrial genera miedo y con ello deteriora el clima escolar. El miedo y el entorno peligroso implican que uno de los lugares ciertos en donde los estudiantes corren el riesgo de ser víctimas es cuando van camino a la escuela o regresan de ella, además de lo que sucede al interior de éstas. El punto a determinar es cuál es el conjunto “de condiciones del entorno local que contribuyen al desorden escolar”.

### **Personales:**

Torres Castro considera que “la violencia es un fenómeno que históricamente se ha relacionado con condiciones sociales particulares. Explicar su etiología por características individuales de origen biológico o psicológico reduce su esencia. La razón de la violencia hay que encontrarla en el cruce de factores negativos del individuo y de la sociedad” (2005, p.56). María José Díaz, desde una perspectiva ecológica, reitera la importancia de la compleja interacción entre individuo y ambiente, y las creencias que son transversales a dicha relación (2005, p.19).

Respecto al individuo específicamente se considera factor de riesgo la “personalidad con desorientación axiológica” que lleva a adscribirse al “todo vale”, que legitima el uso de la violencia, es impulsiva, tiene “tendencia a engañar y a manipular. La baja autoestima y unas relaciones superficiales” (Martínez-Otero, 2005, p.38). Otros hablan de personas “con graves errores cognitivos (fatalismo, pensamiento dicotómico, ideas sobrevaloradas, etc.). Es aquí pertinente tener en cuenta los siguientes conceptos: *La violencia Psicológica*. Este componente está presente en todas las versiones de maltrato. Su finalidad es infundir temor a la víctima. *La violencia Social*. Se busca aislar o desprestigiar a la víctima. Se debilita o se rompe el soporte social del sujeto, para que este quede del todo indefenso. (Martínez-Otero, 2005, p. 41)

Welsh et al también hacen referencia a las características personales y se refieren a las “diferencias individuales de aprendizaje, actitudes y temperamentos; y biológicas (características neurocomportamentales y genéticas” (Welsh et al, 2000, p.24), buscando su relación con las posibilidades de ser víctima o victimario.

### **Entorno Escolar**

Al hablar de “entorno escolar” no solo se debe hacer referencia a la planta física, sino a intangibles como el “Clima Escolar”, entendido éste como variable interna (endógena), determinado por factores como “los sistemas de normas y de reglamentos, así como en los proyectos político-pedagógicos (Abramovay, 2005, p. 58). Así las cosas, la mirada no puede recaer exclusivamente en los factores exógenos, sino que debe dirigirse hacia la comunidad escolar y el “clima escolar”. La importancia del clima escolar llevó a la formulación de una teoría que complejiza el concepto. Esta teoría define el clima escolar en cuatro niveles: 1) Cultura escolar; 2) Estructura organizacional; 3) Medio social; 4) Entorno ecológico (Welsh et al, 2000, p.248).

La cultura escolar comprende creencias no escritas, valores y actitudes que caracterizan el estilo de interacción entre estudiantes, profesores y personales administrativo. El segundo nivel, estructura organizacional, se refiere a la estructura administrativa que incluye los patrones de funcionamiento escolar y “las reglas que gobiernan las prácticas escolares...tales como el currículo escolar, proporción estudiantes-profesor, toma de decisiones, liderazgo, reclutamiento, tamaño del salón, salarios de los profesores” (Welsh et al, 200, p.249). El tercer nivel, el “*social milieu*” se refiere al promedio de las

características de alumnos, profesores y personal administrativo, tales como raza, género, ingreso, estatus socio-económico y, en el caso de los profesores, experiencia y entrenamiento. El cuarto nivel, entorno ecológico, se refiere a la planta física del colegio y aspectos como las condiciones del inmueble, número de pisos, metros cuadrados, número de entradas y salidas.

En relación con la cultura escolar se ha encontrado una relación importante entre "las tasas de asistencia y el desorden escolar". De otro lado, y en relación con el segundo nivel, un aspecto como el tamaño del colegio parece importante de tal suerte que este aspecto está en relación con el desorden escolar, en tanto dificulta el monitoreo. Una de las preguntas que deben tratar de resolverse es si hay un tamaño ideal y si hay tamaños críticos y qué factores influyen, como por ejemplo densidad escolar, zonas verdes, entre otros. En este segundo nivel el predictor más importante es la relación negativa entre estudiantes y profesores, a más alta esta relación mayores problemas. En el tercer nivel, y a pesar de que no se ha encontrado una relación directa o suficiente entre estos aspectos y el desorden escolar, se observa que los eventos violentos y crímenes reportados "se dan con mayor frecuencia en los lugares en los cuales la supervisión es más débil.

La pérdida inicial de confianza puede ser el resultado de ciertos eventos. Es claro que ciertos entornos físicos pueden facilitar la comisión de eventos transgresores pues es normal que los eventos violentos y crímenes reportados "se dan con mayor frecuencia en los lugares en los cuales la supervisión es más débil como "corredores, zonas de descanso, salas de estantería, escaleras y cerca de las entradas y salidas no monitoreadas" (Welsh et al, 2000, p. 252). De lo anterior no se puede colegir que la "causa" de un evento violento sea el estado de la planta física de una escuela, pero sí que dadas ciertas condiciones esto puede facilitar que sucedan ciertos eventos y que traigan como consecuencia pérdida de confianza y miedo.

#### **Pares:**

En relación con los pares, Roudil considera la necesidad de aproximarse a las formas de socialización entre adolescentes tanto dentro como fuera del aula. Analiza la "cultura de la calle" como un determinante de los comportamientos en la escuela, en donde esta última es un escenario de expresión privilegiada que permite establecer órdenes de jerarquización entre adolescentes para la búsqueda de prestigio social y valoración entre

pares, en cuyo sistema de valores los elementos más importantes son el honor y la reputación. En estas subculturas, se privilegia la exclusión del adulto y la infracción de la norma (2006).

### CAPITULO III

## BOGOTA: VIOLENCIA Y CONVIVENCIA ESCOLAR: ANTECEDENTES Y FACTORES ASOCIADOS

### 3.1-ANTECEDENTES Y DIAGNÓSTICO

#### Presentación:

Para el año 2011 la población de Bogotá alcanzaba 7.467.000 habitantes, un 17% de la población nacional. Alrededor de 2.471.000 habitantes tienen entre 0 y 19 años, lo que plantea enormes retos. Pese a que en las últimas administraciones distritales se han desarrollado avances en múltiples aspectos, la violencia muta, se transforma y se alimenta de muy diversas y complejas fuentes.

POBLACION BOGOTA 2011			
Grupos de edad	Total	Hombres	Mujeres
Total	7.467.804	3.601.370	3.866.434
0-4	596.257	305.226	291.031
5-9	596.190	305.514	290.676
10-14	623.726	317.591	306.135
15-19	655.443	332.841	322.602
20-24	629.549	318.600	310.949
25-29	652.621	313.663	338.958
30-34	627.428	299.200	328.228
35-39	549.179	261.880	287.299
40-44	521.551	245.633	275.918
45-49	503.618	233.799	269.819
50-54	431.580	197.073	234.507
55-59	337.090	152.258	184.832
60-64	256.642	115.185	141.457
65-69	185.477	82.499	102.978
70-74	127.792	53.861	73.931
75-79	87.224	34.704	52.520
80 Y MÁS	86.437	31.843	54.594
Fuente: DANE			

A la ya difícil situación social pre-existente se han sumado la necesidad y el desafío de establecer una política de atención e intervención con miras a garantizar la plena

ciudadanía, no sólo de los cientos de miles de niños y jóvenes, sino también de los miembros de grupos vulnerables por condiciones de pobreza, desarraigo, discriminación, dificultades de adaptación o cualquier otra manifestación de exclusión social, tales como población desplazada, reintegrada, y para los miembros de comunidades étnicas y con necesidades y expectativas particulares.

En Bogotá, de acuerdo con la Encuesta de Calidad de Vida, realizada por la Secretaría Distrital de Planeación y el DANE en el 2007, se evidencia que 98.276, es decir el 5% de 1.978.528 hogares en la ciudad, se encuentran en situación de pobreza, por tener una o más Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y 10.679, el 0,5% hogares en situación de miseria, por tener dos o más NBI, concentrados especialmente en las localidades de Ciudad Bolívar y Sumapaz, seguidas de Bosa, Rafael Uribe, Santa Fe y Usme. Si bien estas tasas son muy bajas respecto a los niveles nacionales, aún deben mejorar. La pobreza y la indigencia están relacionadas con el desempleo y coinciden de manera importante en la geografía. Es así como las más altas tasas de desempleo para el 2010 se encontraban en las localidades de Ciudad Bolívar con 11,94; Rafael Uribe Uribe y Santa Fe, con 10,45 y 10,38 respectivamente; y Usme con 9,05.

Aunque Bogotá ha sido siempre lugar de destino y refugio de quienes huyen en un país golpeado durante décadas por la violencia en búsqueda de una vida mejor, en los últimos diez años se ha transformado de manera sustancial el panorama. La incursión y presencia de las guerrillas, paramilitares, bandas asociadas al narcotráfico, así como la llegada de cientos de miles de desplazados y el asentamiento de miles de desmovilizados, han acelerado las transformaciones sociales y, así mismo, han incidido en los comportamientos delictuales, su prevalencia y el perfil de actores emergentes que trastocan la vida cotidiana.

#### El conflicto armado y sus efectos:

En el año 2006, según la Secretaría de Gobierno, los paramilitares que habían ingresado con particular fuerza a partir del año 2.000 con el Bloque Capital, hacían presencia en el 7,17% de los barrios de la ciudad. En ese año, estos grupos y las bandas asociadas ejercían presión en 106 barrios, ubicados principalmente en las localidades de Ciudad Bolívar, Usme, San Cristóbal y Rafael Uribe, y en zonas "calientes" como San Andresito, Siete de Agosto, y Santa Fé, en las que confluyen actividades como la prostitución, el

comercio de contrabando, expendios de drogas, comercio de autopartes robadas, entre otras. Al día de hoy, y a pesar de los múltiples golpes sufridos, estos grupos se han venido reacomodando con el objetivo de consolidar sus actividades ilegales y mantener el control o apropiarse de las rentas derivadas de este tipo de actividades, para lo cual se asocian con bandas organizadas de delincuencia común y pandillas conformadas en su mayoría por jóvenes. Su presencia se manifiesta en el desarrollo de la extorsión, la "limpieza social", el reclutamiento de menores y otros delitos como la apropiación del microtráfico.

Para ese mismo año, el 2006, se advierte la presencia importante de bandas organizadas en casi todas las localidades que despliegan sus actividades sobre los ejes viales como el hurto a comercios, vehículos y residencias. Entonces, la delincuencia organizada, a pesar de que actuaba en casi toda la ciudad, se asentaba en 145 barrios de la ciudad. En particular, en las localidades de Suba, Engativá, Chapinero, Barrios Unidos, Mártires, Antonio Nariño, Tunjuelito, Santa Fé, Kennedy, Ciudad Bolívar, Bosa, San Cristóbal. La presencia de bandas en estos barrios y sectores hace que éstos deban ser especialmente tenidos en cuenta por la incidencia y los efectos nocivos que pueden generar sobre los jóvenes y los establecimientos educativos allí ubicados.

De otro lado, el conflicto armado genera fuertes efectos en la ciudad. Según cifras de la Alta Consejería para la Reintegración Social y Económica de Personas o Grupos Alzados en Armas, hasta marzo del 2007, se reportó la llegada de excombatientes de grupos armados al margen de la ley, de los cuales el 44.8% son jóvenes entre 16 y 28 años de edad y el 23.7% son mujeres. Así mismo, de estos excombatientes jóvenes, el 49.1% tienen hijos tienen de 1 a 4 hijos y el 61.2% se encuentran desempleados (Acosta et al (eds.) 2007). Para el año 2009, se reportó en Bogotá la presencia de 4.445 excombatientes. De acuerdo con los registros existentes, siempre incompletos, 104 eventos conflictivos y de violencia que estuvieron relacionados con los procesos de reintegración de estos (Secretaría de Gobierno, 2010).

En relación con la población desplazada por el intenso conflicto armado, según cifras de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES), de 1999 a 2005 llegaron a Bogotá 265.921 desplazados. En el 2008, la Dirección de Derechos Humanos de la Secretaría Distrital de Gobierno reportó 327.565 desplazados atendidos en las Unidades de Atención y Orientación al desplazado (UAO) en la ciudad, de los

cuales 29.808 participan en programas especiales para desplazados y a estos se suman 10.131 nuevas familias atendidas. Por su parte, para el 2009 Acción Social reportó la llegada de 265.631 desplazados a Bogotá, de los cuales 116.894 fueron menores de edad, 51% hombres y el 49% mujeres. Estos menores entran al sistema escolar público en un porcentaje importante, y presentan una serie de necesidades especiales dadas las situaciones de violencia, trauma y frustración experimentadas. Así, los retos de la escuela son enormes.

Para el año 2010, al complejo panorama que afecta y dificulta la convivencia y la protección de los ciudadanos en la ciudad, se ha sumado la incidencia del micro-tráfico y la vinculación de menores a sus redes de mercadeo y de consumo. Es así como centros educativos ubicados en localidades céntricas como Santa Fé, los Mártires, Candelaria y en zonas periféricas y sitios de "rumba" de Ciudad Bolívar, Bosa, Kennedy, Chapinero, San Cristóbal, Suba y Usaquén son vulnerables al comercio de drogas y, por ende, se incrementa el riesgo del involucramiento de los estudiantes, tanto en grupos de consumo, como en redes de distribución. De otro lado, es constatable en ciertas zonas el asentamiento de ex miembros de grupos armados al margen de la ley y de redes de las mal llamadas Bandas Criminales BACRIM- reductos de las organizaciones paramilitares-, interesadas en generar ingresos y control permanente de los territorios y las poblaciones

La presencia de estos grupos coincide con presiones extorsivas, disputas sobre los mercados de psicoactivos y otras actividades como prostitución, venta de chance, así como un proceso de sofisticación organizativa que permea espacios legales de intercambio e interacción.

#### Seguridad ciudadana:

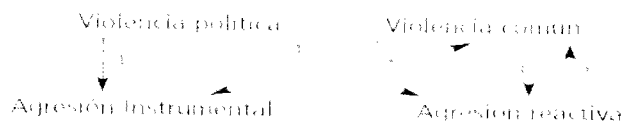
De manera paralela, y en términos de seguridad ciudadana, para el primer trimestre del 2010 se reportó un promedio de 6,7 muertes violentas con una tasa de homicidios anual calculada de 21.2, siendo las principales víctimas jóvenes entre los 15 y los 25 años (Secretaría de Gobierno, 2010). De igual manera, el sistema de seguimiento de la Secretaría de Gobierno ha registrado un promedio diario de 103.3 delitos de alto impacto en los que con frecuencia se ven involucrados jóvenes, incluidos muchos menores de edad. Según la Secretaría de Gobierno en el primer semestre del 2010, 1.614 jóvenes

habían tenido algún grado de participación en estos eventos delictivos (Secretaría de Gobierno, 2010).

A pesar de los importantes logros en materia de seguridad ciudadana, y de la posibilidad de afirmar que los delitos de alto impacto presentan tasas en general muy por debajo de la tasa nacional, aún se presenta un promedio de 4.0 a 4.3 muertes violentas diarias, con una prevalencia importante en las localidades de Santafé, Kennedy y Ciudad Bolívar. Así mismo, eventos que generan zozobra y miedo, como el hurto a personas y las lesiones personales registran niveles significativos en localidades como Suba, Kennedy, Usaquén y Engativá. Un asunto que llama particularmente la atención, es el alto involucramiento de jóvenes en este tipo de hechos violentos, tanto como víctimas o victimarios.

Es así como el rearme de los paramilitares, la dispersión de los carteles del narcotráfico, la dinámica de expansión de las BACRIM, los intentos de las guerrillas por re-asentarse en enclaves urbanos, las disputas de mafias de la gasolina, juegos de azar y prostitución; así como la marcada presión de diversos grupos y bandas sobre las redes de micro-tráfico y de prostitución, plantean un escenario que debe ser tenido en cuenta por la profunda y determinante relación entre entorno y escuela, pues la escuela se convirtió en un escenario en el que múltiples actores quiere lograr diversos niveles de incidencia con el fin de captar a los y las jóvenes para sus propósitos.

Figura 2. De la violencia política a la violencia común a través de la agresión instrumental y de la agresión reactiva. La violencia política puede estar en la base del desarrollo de la agresión instrumental y de la agresión reactiva. Ambos tipos de agresión pueden contribuir a la perpetuación de la violencia común, así como a su vez, pueden utilizar la violencia común como medio para sus fines.



Ver NNUU (2007)

Uno de los primeros síntomas que envía una señal de alerta es la deserción escolar, bien sea por amenazas o presiones directas sobre los menores o sus familias, o por los impactos en las comunidades o los centros educativos. Este fenómeno es particularmente grave, pues es consecuencia y causa de violencias en un círculo vicioso que se hace

necesario trastocar. Es necesario evitar que la deserción sea un intento de salida a situaciones económicas o una respuesta a necesidades emocionales o aún, como mecanismo de auto-protección y supervivencia social y material.

Adicionalmente, es necesario profundizar en la posible transformación cultural que lleva a la aceptación de conductas claramente disociadoras del equilibrio social, como tolerancia a la corrupción; aceptación de la violencia como recurso válido; justificación de la eliminación del otro; irrespeto a la diferencia y la denominada "cultura del atajo. Si bien hablar de una "cultura de la guerra" es asunto complejo, es indudable que la perpetuación de la violencia distorsiona las relaciones sociales, invierte los valores, otorga poder a quien maneja las armas y se desenvuelve en el mundo del "todo vale", genera "opciones de vida" antisociales y modifica los imaginarios, así como el real lugar de la educación. Las instituciones educativas son altamente permeables a las dinámicas cotidianas que enfrentan día a día los niños, las niñas y los jóvenes con un gran número de amenazas que dificultan su adecuado desarrollo en entornos pacíficos y de procesos educativos pertinentes y de calidad.

#### Los jóvenes y la violencia:

Según cifras del Instituto Colombiano de Medicina Legal y Ciencias Forenses, en el primer trimestre del 2010 se reportaron 4.022 eventos de violencia de pareja, con una gran representación de las parejas menores de edad en las que son víctimas las niñas de 15 a 17 años. También son preocupantes las cifras de violencia infantil 1.131 casos registrados, con una alta participación de niñas entre los 10 y los 14 años, siendo el agresor en igual medida los padres y las madres (CEACSC, 2010). Si los jóvenes viven difíciles situaciones familiares ¿qué tanta relación pueden tener este tipo de eventos con otras violencias? El asunto es hoy tenido en cuenta por muchos investigadores, y aunque es imposible establecer una relación de causa-efecto precisa, es claro que es una relación que constituye un factor de riesgo importante.

En el primer trimestre del 2010 fueron registrados 1.614 delitos de alto impacto en cuya comisión participaron jóvenes, de los cuales el 88% fueron hombres y el 12% mujeres. Los jóvenes participaron especialmente en la comisión de hurtos (60%), seguido de tráfico de estupefacientes (23%), y lesiones personales (5%) (CEACSC con base en cifras del ICBF- CESP, 2010).

Al observar las cifras relacionadas con la caracterización del homicidio en la ciudad de Bogotá, se revela la centralidad de la población de adolescentes y jóvenes como bien lo muestra la siguiente gráfica:

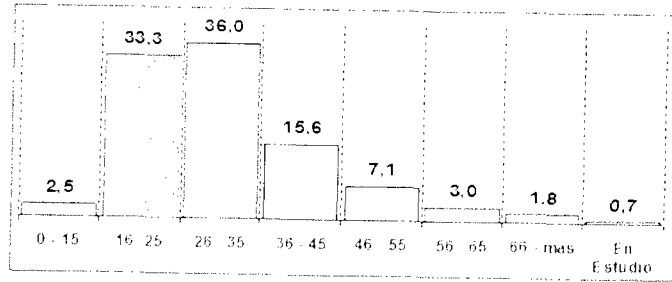


Gráfico . Caracterización de homicidio en Bogotá. Enero – Abril 2007. Fuente: Suivd.

En la investigación “Jóvenes como víctimas y victimarios” (2009), dirigida por Rodolfo Escobedo David, se presenta el perfil general de la delincuencia en Bogotá y la participación de los jóvenes en este tipo de redes. Así, de acuerdo con la información sobre capturas en flagrancia y por orden judicial suministrada por la Policía Metropolitana, se encontró que de un total de 29.464 capturados el 78.4%, es decir 23.108, se encontraban en el rango de edad entre los 12 y los 35 años. El punto de inflexión para las capturas se encuentra a partir de los 14 años (658 capturados por cada cien mil), se sube a 1,481 en los 15 años, se pasa a 2.772 en los 16 y a 2.314 en los 17; a partir de los 18 años se baja a 733<sup>6</sup>. El estudio señala, con base en entrevistas realizadas a 162 reclusos de las cárceles “La Picota” y “Distrital”, que la vida delincencial había comenzado entre los 11-15 años para el 54,7% de los indagados; entre los 16-17 años para el 15,6% y entre los 6-10 años de edad para el 10,2%. Entre las conclusiones del libro, se sugiere que entre menor es la edad de ingreso a la delincuencia, existe más riesgo de quedar involucrado en las redes de la delincuencia organizada.

De otro lado, las recientes cifras reveladas en enero del 2010 por la Gerencia Técnica de Responsabilidad Penal para Adolescentes, del área de Policía de Infancia y Adolescencia, y del Centro Especializado Puente Aranda (Cespa) del ICBF, muestran que siguen en aumento los delitos cometidos por menores de edad. En Bogotá éste tipo de eventos en el 2.009 alcanzó 4.357 casos, 809 casos más que en el año 2008. Además del hurto, cuyo

<sup>6</sup> Alcaldía de Bogotá – Secretaría de Gobierno Distrital – Centro de Estudios y Análisis en Seguridad y Convivencia Ciudadana (CEACSC) (2009). “Los Jóvenes como víctimas y victimarios”. P. 10.

aumento fue para el mismo período del 53,73%, también preocupa la participación cada vez más reiterada de menores en la fabricación y porte de estupefacientes que reflejan un aumento del 37,16% en comparación con el 2008 y que significó la captura de 662 menores<sup>7</sup>. Para el 2010 el aumento continuó, así durante el primer semestre de dicho año los delitos cometidos por menores aumentaron en un 21,7% según el CEASC.

### **3.2.- La violencia Escolar en Bogotá:**

#### **Presentación:**

El Sistema de Apoyo Escolar surge con el interés de "proveer a los colegios de una herramienta ágil, precisa, amigable y de última tecnología que les permita optimizar la gestión operativa que se desarrolla alrededor de las evaluaciones académicas" (SED, Sistema de Apoyo Escolar Manual del Usuario). El sistema consigna información concerniente al estudiante como datos básicos, información familiar, sobre salud, convivencia, asistencia e información académica. De manera particular el módulo de conflicto escolar contempla una serie de categorías (16) y subcategorías como eventos de agresión física o verbal, intencionalidad de agresión hacia otra persona de la comunidad educativa, dificultades en las relaciones interpersonales al interior de la comunidad educativa y acciones nocivas que estudiantes incorporan a su estilo de vida. Esta herramienta, de reporte directo por parte de los colegios, permite una aproximación a la realidad de la violencia y la convivencia escolar dando respuesta al qué, cuándo, quién y dónde de la violencia escolar, pero presenta deficiencias en las variables explicativas.

De acuerdo con las cifras reportadas en el 2.009 por los rectores de las instituciones educativas a la Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación Distrital (SED), en los colegios distritales de Bogotá se cometieron 73.249 faltas disciplinarias que afectaron de forma significativa la convivencia. La falta disciplinaria con mayor incidencia fue la agresión verbal o psicológica, seguida por agresiones físicas y/o con armas, en su mayoría en colegios ubicados en las localidades de Ciudad Bolívar, Kennedy y Usme. Al cruzar otros indicadores como seguridad ciudadana, pobreza y desempleo, encontramos una coincidencia de estos indicadores con los altos índices de violencia en la escuela. Son estas las localidades con mayores índices de homicidio, delitos de alto impacto (ver Diagnóstico de violencia en Bogotá y sus escuelas, en el documento de Política de

---

<sup>7</sup> Consultado mediante recurso electrónico el 29 de Enero de 2010, en el portal [www.eltiempo.com](http://www.eltiempo.com)

Convivencia y Protección escolar) y desempleo, lo que llama la atención con respecto a la posible relación de estos elementos de riesgo propios del entorno con la violencia dentro de la escuela. A continuación se presentan las discriminaciones estadísticas por género, localidad y tipo de falta disciplinaria.

**Tabla No. Faltas Disciplinarias por Localidad y Género. Fuente: Elaboración Nathalie Méndez con base en cifras de la Dirección de Planeación, SED, 2009**

Localidad	Total	Mujeres	Hombres
Antonio Nariño	994	295	699
Barrios Unidos	93	17	76
Bosa	1269	398	871
Chapinero	928	340	588
Ciudad Bolívar	8267	2929	5338
Engativá	3499	1018	2481
Fontibón	1771	699	1072
Kennedy	8374	2239	6135
Los Mártires	571	194	377
Puente Aranda	2666	1048	1618
Rafael Uribe	2813	1021	1792
San Cristóbal	6183	2282	3899
Sumapaz	34	8	26
Santafé	2210	670	1540
Suba	7167	3193	3974
Teusaquillo	297	140	157
Tunjuelito	4772	1996	2776
Usaquen	6462	3413	3049
Usme	8557	2975	5582

La información presenta limitantes como el hecho de estar consignada en números absolutos, lo que no permite determinar ratas ni tasas de riesgo. Sin embargo, prima facie se observa un elemento claro de los postulados de violencia. Los hombres perturban en una proporción mucho mayor la vida escolar, a partir de la comisión de "incivildades". De otro lado, las categorías son en exceso extensas o imprecisas, como aquella que agrupa "amenazas e intimidación y extorsión". Sucede lo mismo con la inclusión, dentro de la misma falta, del consumo de sustancias psicoactivas y su venta, cuando en realidad estas son conductas muy disímiles y con implicaciones sensiblemente diferenciadas. Un último ejemplo lo da "la agresión física o con armas". Estas categorías confunden la gravedad de

las conductas, pues no ponderan y le otorgan la misma gravedad y peso a una pelea a puños que a una pelea con armas blancas o aún armas de fuego. Por lo anterior se hace necesario redefinir las categorías del sistema, ajustarlas a las establecidas en la Encuesta de Victimización con el fin de guardar comparabilidad, facilitar el contraste de fuentes y permiten lecturas en relación con otros contextos y países.

**Tabla No Tipos de Faltas Fuente: Elaboración Nathalie Méndez con base en cifras de la Dirección de Planeación, SED, 2009**

<b>FALTA</b>	<b>TOTAL</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
Agresión Verbal o Psicológica	22493	9636	12856
Agresiones físicas y/o con armas	13692	4967	8725
Amenazas e intimidación, extorsión	4850	1836	3014
Consumo, porte expendio de sustancias psicoactivas	3214	890	2324
Daño o destrucción de elementos, equipos e instalaciones	5723	1812	3911
Enfrentamiento de grupos fuera del colegio	3683	1378	2305
Maltrato a personas en situación de indefensión	1335	345	990
Pandillas, parches, combos	2231	733	1498
Porte de armas	2249	384	1865
Presión de grupo ( matoneo )	4648	1814	2876
Robos, retenciones, hurto, estafa, extorsión	6082	2120	3962
Suplantación	558	164	394
Vandalismo	2493	868	1625
Otra	2085	789	1296
<b>Fuente: Dirección de Planeación, SED, 2009</b>			

### **3.2.1- La Encuesta de Victimización Escolar 2.006**

#### **Presentación:**

Para la comprensión de la violencia escolar en Bogotá el principal referente con serios fundamentos académicos lo constituye el documento "Convivencia y Seguridad en

ámbitos escolares de Bogotá D.C.<sup>8</sup>, presentado en el año 2006, por el Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, perteneciente a la Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y la Seguridad Ciudadana. La encuesta se planteó ante la necesidad de avanzar en la comprensión tanto de la violencia juvenil (jóvenes como principales víctimas y victimarios), como de la violencia escolar.

En este informe se expusieron los principales hallazgos de la aplicación de una encuesta promovida por la Secretaría de Gobierno con el apoyo técnico de Enrique Chaux y Ana María Velásquez en torno a la generación de diversas manifestaciones de agresión, violencia y delincuencia entre estudiantes de instituciones educativas oficiales y no oficiales en el Distrito Capital y los municipios aledaños de Cota, Chía, Funza, Mosquera, Soacha y Sibaté.

La encuesta tenía como objetivo principal “elaborar y aplicar una herramienta de medición de las distintas manifestaciones de violencia y delincuencia en estudiantes de grados 5 al 11 de Bogotá, e identificar factores relacionados con los niveles de violencia y delincuencia, para así diseñar políticas que permitan prevenir la violencia y mejorar la convivencia en el entorno escolar”. Así mismo, la encuesta permitió determinar la prevalencia de manifestaciones de violencia y delincuencia escolar, la percepción de seguridad (colegio, camino al colegio, barrio); la percepción de confianza en las instituciones; determinar la relación de la violencia escolar con el entorno barrial, escolar, familiar, interpersonal, así como con las características individuales de los estudiantes

La Encuesta fue aplicada a 87.750 estudiantes<sup>9</sup>, de 2.692 cursos de 807 colegios que, como se advirtió arriba, pertenecían al sector oficial y no oficial de Bogotá. Dicho instrumento, optó por un diseño metodológico de muestreo probabilístico entre estudiantes de grados 5º a 11º de Bogotá y su recolección se produjo en un intervalo de tiempo de cuatro semanas y media (6 de marzo al 7 de abril de 2006). Las unidades de análisis fueron los estudiantes y la institución escolar. Los niveles de desagregación

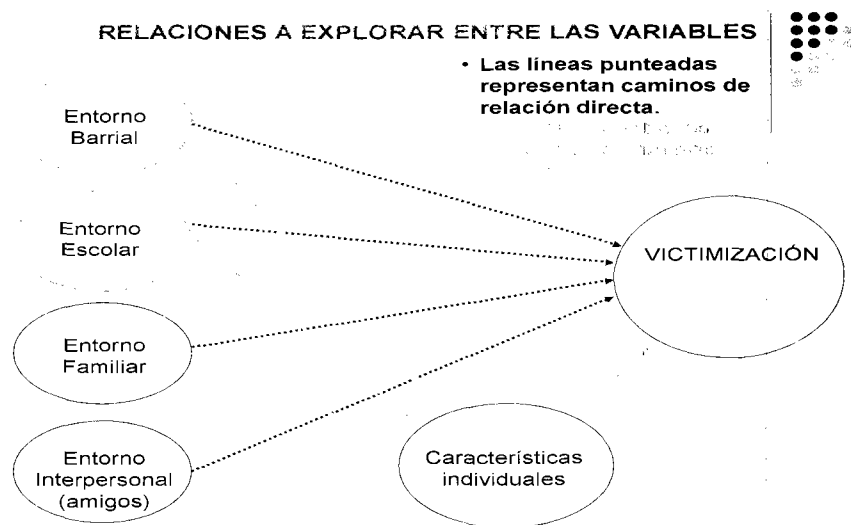
---

<sup>8</sup> Este documento fue avalado por un comité interinstitucional compuesto por la Secretaría de Gobierno Distrital, la Secretaría de Educación Distrital, la Oficina de Jóvenes sin Indiferencia y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

<sup>9</sup> El universo de la población estudiantil en Bogotá, ascendía en ese año a 826.455 estudiantes, por lo cual la muestra seleccionada representa el 10,62% del total de estudiantes.

fueron los siguientes: sexo; grado; edad; Naturaleza del colegio (público-privado); Localidad; nivel socioeconómico; jornada.

El muestreo probabilístico garantizó la representatividad de diecinueve localidades de la ciudad, además de los municipios ya mencionados. Las preguntas consideraban variables de caracterización socio-demográfica básica que reflejan la representatividad de todos los estratos sociales. En lo referente a las características de los estudiantes se indagó por datos personales (sexo, edad, grado), relación con pares, comportamientos de riesgo y otros valores. Las preguntas buscaban establecer las posibles relaciones entre diversas variables, con el fin de determinar su correlación y los factores de riesgo. Como punto de partida se entiende una interacción fluida y continua entre el alumno, sus pares, su familia, el entorno comunitario y la Escuela, como parte del modelo "ecological developmental theory".

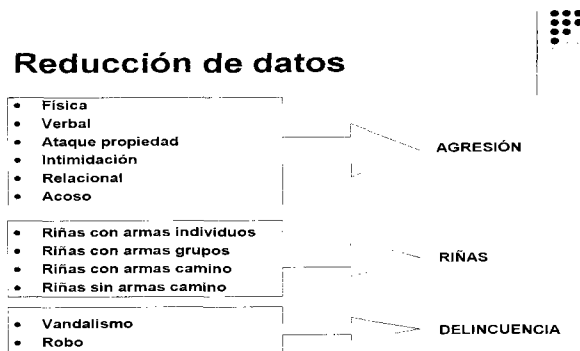


Autor:Chaux Enrique et alt.

Los capítulos del cuestionario fueron los siguientes: Información básica; Violencia leve; Intimidación; Armas; Peleas; Porte de armas; Robos y vandalismo; Violencia sexual; Violencia en entornos; Grupos delictivos; Drogas; Seguridad y confianza; Competencias; Normas<sup>10</sup>. En tanto la encuesta considera el diagnóstico de comportamientos y actitudes de los estudiantes, pero además reivindica el valor del contexto en el cual se producen, reproducen y refuerzan estas conductas, los campos temáticos son los siguientes: i) Características personales de los estudiantes, así como experiencias y percepciones

<sup>10</sup> Ver anexo comparado de los cuestionarios 2006 y 2011

individuales en relación con su seguridad personal dentro del establecimiento educativo; ii) El clima y cultura de convivencia dentro del establecimiento educativo; iii) La estructura institucional del establecimiento educativo; iv) El entorno social del establecimiento educativo. Además de estas categorías macro, la encuesta tiene una pretensión de rastrear valores asociados al desarrollo de competencias<sup>11</sup>, por eso hacia la parte final del instrumento se precisan pautas de diagnóstico de competencias emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras, indispensables para la comprensión y transformación de las dinámicas de la violencia física y psicológica en el aula. Es de notar la elevada coincidencia entre los campos temáticos y los factores de riesgo listados en el presente documento. Con el fin de facilitar el análisis y la interpretación de datos se aglutinaron las conductas de acuerdo con el modelo siguiente:



Autor Chauz Enrique et al.(2006)

### Hallazgos:

Los hallazgos básicos de la encuesta permiten establecer altos niveles de prevalencia en todas las conductas indagadas, una mayor violencia verbal y física de parte de los hombres, crecientes niveles de consumo de psicoactivos en la medida en que aumenta el grado; picos de la agresión en los grados 7, 8 y 9; mayor conflictividad en los colegio oficiales y focalización territorial de ciertas conductas. Así mismo se confirman los postulados básicos de la violencia escolar, pues entornos conflictivos, familias conflictivas, relación con pares con sistemas de valores paralelos o en contra y ciertas percepciones personales, se convierten en predictores de la violencia escolar, tanto de alumnos agresores, como agredidos. En diversos trabajos adelantados por estudiantes de la

<sup>11</sup> A manera de contexto, el tema de las competencias ciudadanas ha sido un eje central del trabajo investigativo y práctico del Dr. Chauz. Precisamente el programa "Aulas en Paz" definido por él y su equipo de la Universidad de los Andes, ha sido desarrollado desde el año 2005, buscando transformar los comportamientos agresivos de los niños y niñas de Bogotá. Este programa, entiende las Competencias Ciudadanas como "los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente" (Chauz, et.al, 2004:20).

Universidad de los Andes con material de la Encuesta se ha encontrado que entre más violento sea el ambiente del barrio, de la escuela y del hogar, mayores serán las creencias que favorecen la agresión en los estudiantes a partir de postulados de Guerra, Huesmann y Splinder (2003), es decir la exposición a la violencia en los tres contextos predice de forma significativa la presencia de comportamientos violentos en los estudiantes que la atestiguan<sup>12</sup>. Al respecto Guerra et al. (1995) sugieren que los ambientes en los que predomina la violencia, especialmente los barrios, pueden llevar a que los niños desarrollen creencias que legitimen la agresión, pues la exposición a la violencia hace que vean este tipo de comportamientos como un medio para ganar estatus, para obtener recompensas materiales o simplemente como una forma de sobrellevar el miedo a ser víctimas de los violentos.

De manera particular, los estudiantes reportaron haber sufrido maltrato emocional (en especial insultos) que hacen sentir mal a las víctimas en un 38%, durante la semana anterior. Así mismo el 22% reportó haber padecido exclusión o rechazo por un grupo de compañeros durante la semana anterior. En relación con la violencia física el 33% de los encuestados reportó haber sido víctima de violencia física como golpes o empujones, al menos una vez durante el mes anterior. Adicional a esto, el 15% aseguró haber sido testigo de un evento en el que alguien salió herido en los últimos 12 meses. En cuanto al acoso escolar (bullying), la prevalencia de tipo de maltrato escolar en Bogotá es del 15% durante el último mes por parte de compañeros de su curso. Una proporción similar (12%), reportan ser acosados por estudiantes de otros cursos. El siguiente gráfico permite identificar que los auto-reportes de abuso se presentan más que todo en los grados 5°, 6° y 7°, y tiende a disminuir en los grados superiores, y de igual manera, mayoritariamente en niños entre 8 y 12 años.

La prevalencia de formas de acoso sexual, es relativamente similar entre niños y niñas, llegando a un total del 13% con compañeros del mismo curso. El 2% admitió haber tenido incidentes violentos que forzaron o intentaron forzar al encuestado a tener una relación sexual sin su consentimiento. Prácticamente la mitad de quienes admitieron esta

---

<sup>12</sup> Ver Natalia Melgarejo y Adriana Ramírez "Exposición a la violencia, competencias ciudadanas y agresión: Contribuciones específicas y combinadas de los barrios, escuelas y familias: Un estudio con estudiantes bogotanos de quinto a once grado.

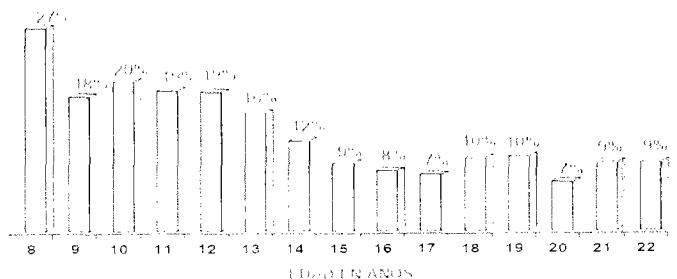
situación, accedieron a la propuesta y aceptan también haber recibido algo a cambio. Acoso sexual por medio de contactos sexuales 10%

El 56% de los alumnos reportó haber sido víctima de hurto sin violencia en el contexto escolar, situación que se debe asociar con una percepción de inseguridad en el colegio que asciende al 11%. Este es un nivel muy superior a los promedios internacionales.

En cuanto a la prevalencia de alcohol y drogas, el 66% de la muestra dijo no haber consumido alcohol nunca y el 94% dijo no haberlo hecho en el colegio. Con respecto al consumo de drogas, el 96% dijo nunca haberlo hecho y el 97% dijo nunca haberlas consumido en el colegio. Es de destacar el hecho de que la tercera parte de quienes admiten el consumo de alcohol de los encuestados en Bogotá consideran que esta conducta les ha traído problemas, mientras entre los consumidores de otras drogas ilegales esta proporción asciende a la mitad. En relación con las drogas, el 6% de los encuestados reportó que se venden drogas dentro del colegio (48% no sabe/no responde) y 18% manifestó que estas se venden cerca del colegio (56% no sabe no responde). En relación con la evidencia presentada por el informe de 2006, existen múltiples factores sociales que amenazan a los centros educativos. En esta medida, el índice relacionado con la percepción de inseguridad en el camino hacia y de regreso al colegio asciende al 28%.

El 3% reportó pertenecer a una pandilla y el 9% de los encuestados manifestó haber pertenecido a algún grupo de estas características. Adicionalmente, el 16% reportó que al menos algunos de sus amigos pertenecen a pandillas o grupos de esta naturaleza. Este porcentaje debe llevar a mirar que el 10% de los estudiantes reportó que durante el año anterior portó cuchillos, navajas, varillas, puñales o cadenas. En relación con el porte de armas de fuego este ascendió al 2%.

BOGOTÁ: DISTRIBUCIÓN POR EDAD SIMPLE DE AUTOREPORTES DE VÍCTIMAS PERMANENTES DURANTE EL MES ANTERIOR DE OFENSAS Y GOLPES POR PARTE DE COMPAÑEROS DE CURSO QUE LOS HACEN SENTIRSE MAL Y NO SABEN COMO DEFENDERSE



Gráfica No. "Distribución por edad simple de auto-reportes de víctimas permanentes durante el mes anterior de ofensas y golpes por parte de compañeros de curso que los hacen sentirse mal y no saben cómo defenderse". Fuente: SGD/DANE. 2006: Encuesta de Comportamientos y actitudes de escolares de 5° a 11° de Bogotá.

La Encuesta en tanto primera herramienta cuantitativamente sólida permite extraer las siguientes conclusiones básicas:

- Bogotá cuenta con una línea base para la violencia y convivencia escolar, así como acerca de las percepciones de seguridad y confianza institucional a partir del año 2006.
- Bogotá cuenta con una herramienta sólida en relación con consumos de psicoactivos, prevalencia, localidades críticas. La primera mirada señala un aumento de estos consumos, pero esta afirmación debe ser tomada con cuidado, pues las encuestas en EEUU dejan ver oscilaciones por períodos.
- La violencia escolar presenta elevados niveles de prevalencia en relación con las dinámicas internacionales.
- Entornos conflictivos, familias conflictivas, relación con pares con sistemas de valores paralelos o en contra y ciertas percepciones personales, se convierten en predictores de la violencia escolar, tanto de alumnos agresores, como agredidos
- Los colegios oficiales presentan mayores niveles de violencia escolar que los colegio no oficiales.
- La violencia física es más frecuente en los hombres que en las mujeres y estos son los mayores victimarios pero, así mismo, las mayores víctimas.
- La mayor parte de las conductas presentan comportamientos en U invertida lo que reafirma momentos críticos y descenso al final de la vida escolar.
- Existe una alta coincidencia entre localidades críticas en materia de violencia escolar y localidades críticas por pobreza y delincuencia. Un entorno violento no es, sin embargo, condición suficiente para una escuela violenta.
- Los incidentes considerados como graves tienen baja prevalencia. Así mismo, el porcentaje de alumnos que se autorreconocen como victimarios es menor. A partir de lo anterior se puede afirmar que pocos alumnos hacen mucho.
- Los niveles de consumo de alcohol y estupefacientes comienzan a temprana edad y aumentan con el grado. El consumo de drogas tiene a disminuir en los dos

últimos grados del colegio, mientras que el consumo de alcohol tiene un incremento sostenido.

### **3.2.2-Violencia escolar 2.009: Fundación CARARE:**

Otra de los antecedentes que resulta importante mencionar es el estudio de carácter cualitativo realizado por la Fundación Carare en el año 2009. Este estudio identifica las siguientes problemáticas en 18 colegios distritales de Bogotá: Hurto; Consumo y tráfico de SPA; porte y tráfico de armas; ejercicio de violencia física; matoneo; presencia de tribus urbanas y barras futboleras que suscitan comportamientos violentos; reclutamiento de niños y jóvenes por parte de grupos ilegales; trata de personas; acoso sexual; discriminación y conflictos entre profesores. Aunque los datos resultan interesantes, este estudio no preservó las mismas definiciones que la Encuesta aplicada por el DANE, por lo que las categorías no son comparables de manera estricta. Sin embargo, la similitud de los hallazgos permiten reiterar la dimensión y carácter de los hallazgos. El elevado porcentaje de consumo de SPA consignado en el estudio de la Fundación CARARE debe ser visto con cuidado pues, la muestra no es probabilística, de un lado y, en segundo lugar, el trabajo de esta organización se centró en focos percibidos como conflictivos, lo que presupone, de hecho, una mayor probabilidad de elevados consumos de psicoactivos.

La Fundación Carare profundiza en los distintos tipos de hurto que se presentan en los centros educativos, entre los que se encuentran el “raponeo”, el robo asociado al matoneo, el “cosquilleo” o robo clandestino, el robo que obedece a grupos organizados, el “campanero” (estudiantes que se avisan entre sí) y el atraco. El estudio identifica múltiples tipos de armas en el aula, entre las que se encuentran la “navaja callejera” (llevada para defenderse o para intimidar), “navaja de parche o pandilla” (revela la existencia de una organización), arma de “barras bravas” y revólveres, pistolas, fusiles o granadas.

Así mismo resultan significativos los altos niveles de conflicto entre docentes, estudiantes y los padres de familia. Dentro de los maestros hay problemáticas que se relacionan con sus conflictos personales, como son: las dificultades en su hogar y con su familia,

inconvenientes laborales, enfermedades propias, así como los conflictos que tienen que ver con la jubilación y la adquisición de las diferentes pensiones<sup>13</sup>.

La Fundación Carare encuentra que los estudiantes que ejercen el matoneo presentan otras problemáticas asociadas como el hurto, el consumo y venta de sustancias psicoactivas. Adicionalmente, se encuentra que existe una relación estrecha entre el estudiante que ejerce el matoneo y las pandillas o los grupos de delincuencia común. Esto confirma que al entorno y los pares como factores de riesgo.

De otro lado, el diagnóstico atribuye a la violencia intra-familiar un peso crucial en el desarrollo de la agresividad en el aula. En algunos casos obedece a que la familia está relacionada o pertenece a grupos de delincuencia común, venta y consumo de sustancias psicoactivas, violaciones sexuales y venganzas personales. Debido a que los colegios de la misma localidad son muy cercanos, estos tipos de violencias intrafamiliares se recrean en las diferentes instituciones, de forma que los estudiantes trasladan sus venganzas a los planteles educativos (Carare, 2009: 22).

En relación con el consumo el estudio estableció las siguientes categorías: Consumo callejero, consumo interno, consumo por presión o moda, consumo delincuenciales organizado y consumo y compra-venta simultáneamente.

El estudio advirtió acerca de la presencia de prostitución "Pre-pago", prostitución "tradicional", pornografía infantil y el distorsionado manejo de las preferencias sexuales asociado a la prostitución por redes provenientes fuera de las instituciones educativas, asociadas al consumo de SPA, chantaje sexual y acoso sexual.

Entre otros factores de conflictos permanentes, se encuentran las peleas de las estudiantes mujeres por chismes o por novios, a causa de barras bravas, la violencia física entre estudiantes integrantes de diversos parches o pandillas en los colegios, la violencia asociada al acoso escolar, laboral o sexual y la violencia relacionada con los grupos armados (Carare, 2009:22). Estos hallazgos dejan ver la importancia de la

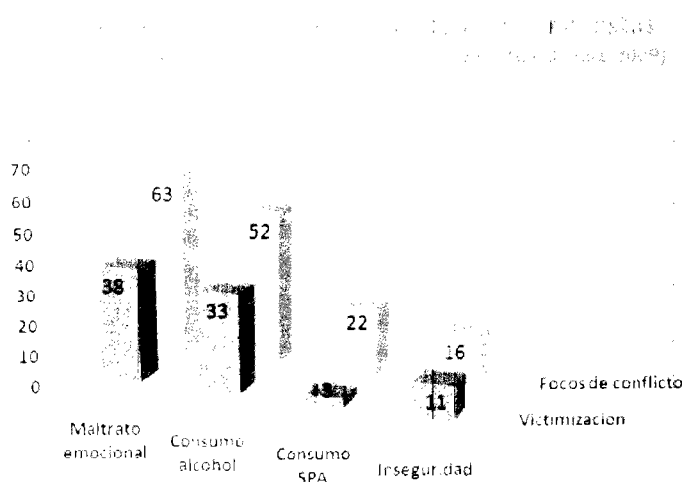
---

13 Fundación Carare (2009), "Propuesta para el manejo de focos y casos críticos de violencias y conflictos en 18 colegios distritales de Bogotá". P. 26.

“violencia indirecta” entre las mujeres y la notoria prevalencia de la violencia verbal y física entre los hombres.

Estas múltiples violencias se expresan en deserción, tema en el que hay que profundizar, y, de otro lado, van convirtiendo a la escuela en un espacio vulnerable y propicio para el mercado y control de bienes ilegales y la construcción de redes interesadas en ejercer ciertos controles sociales en espacios geográficos determinados.

**Gráfico No. Distribución porcentual comparada estudio Fundación Carare y Encuesta de Victimización Escolar. Elaboración Nathalie Méndez**

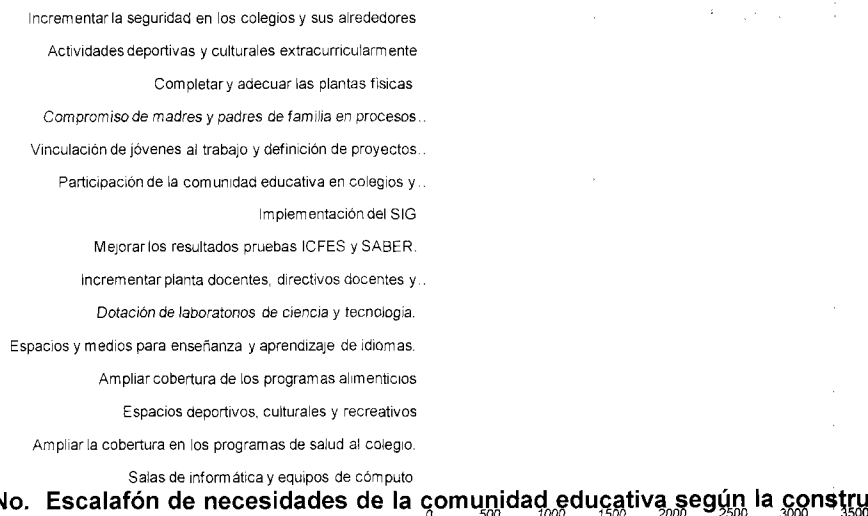


### 3.2.3.- Otras Informaciones:

Otro de los Informes que sirven al Diagnóstico de la Violencia y la Convivencia Escolar en Bogotá es el estudio “Seguridad en los Colegios” de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación Distrital presentado a la Policía Nacional. Se observan como preocupantes los factores relacionados con la presencia de amenazas para las comunidades educativas (mallas alrededor del colegio, bares y discotecas, burdeles, parques con riesgo, botaderos de basura y escombros, entre otros).

En esta misma vía, la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED, posee datos primarios recolectados en 47 colegios en el año 2008, que revelan problemáticas de seguridad en el entorno, en particular relacionadas con: Pandillas, hurtos, venta y consumo de drogas alrededor del colegio.

El estudio de “Seguridad en los Colegios” de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, antes referenciado en los factores de riesgo sociales, encuentra también un alto porte de armas, consumo y expendio de SPA. En concordancia con esta información, la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, indicó que dentro del escalafón de necesidades percibidas por la comunidad educativa, el primer lugar lo ocupa el “incremento de la seguridad en los colegios y sus alrededores”, como se establece en la siguiente gráfica:



**Gráfico No. Escalafón de necesidades de la comunidad educativa según la construcción participativa del POAI 2010. Fuente: Dirección de Inclusión e Integración de poblaciones.**

En el 2009 la Universidad Javeriana, en asocio con la Secretaría de Educación, adelantó un trabajo exploratorio con el fin de determinar el Síndrome de Agotamiento Profesional en docentes del Distrito Capital. El trabajo llevó a la aplicación de 343 encuestas (inventario Maslach para Burnout) autodiligiadas por docentes de tres colegios. El estudio solo cuenta con un antecedente similar aplicado en Medellín en 2005, en donde se encontró que “aproximadamente el 23% de 239 docentes encuestados podrían presentar esta entidad” (Gómez-Restrepo et al, 2009, p. 281). El estudio señala que en Bogotá la prevalencia mínima es del 15,6% “que podía aumentar al 29,7%, según el punto de corte que se estableciera para la medición “(Gómez-Restrepo et al, 2009, p. 281). Dentro de los factores de riesgo que establece el SAP están el hecho de que los maestros estén “a cargo de grupos numerosos de estudiantes, el mal comportamiento y las conductas destructivas o agresivas de sus alumnos “(Gómez-Restrepo et al, 2009 p. 281). Según el estudio el “más del 68% de los docentes siente que los enfrentamientos

con padres y estudiantes les generan malestar y conflictos; así mismo, a un 44,8% les disgusta trabajar con estudiantes que tengan problemas de comportamiento (Gómez-Restrepo et al, 2009 p. 286). El estudio recomienda “la realización de intervenciones de salud mental que lleven a mejorar la interacción docente-alumno, en aras de mejorar la calidad de la educación”<sup>14</sup>.

Entre las conclusiones que arrojan estos y otros informes, se observa que en la mayoría de las ocasiones estas situaciones pasan inadvertidas y se consideran parte de la cotidianidad de los planteles educativos. En esta medida, las recomendaciones se orientan a comprender la complejidad de las variables involucradas así como la necesidad de trabajar con todos los estamentos de la comunidad educativa.

Por último, una valoración de resultados de las Planillas de Convivencia en Colegios Distritales (2009), realizando un proceso preliminar de sistematización y con base en el compilado de faltas de convivencia entregado por la Dirección de Planeación, ofrece los siguientes hallazgos, sobre los cuales es necesario entender que no permiten desagregación para establecer posibles relaciones con el entorno familiar e individual y que, adicionalmente, las categorías son estrictamente comparables con las establecidas en las Encuestas referidas en el presente estudio:

Al revisar los resultados se encuentra que la mayor falta disciplinaria es la agresión verbal o psicológica en la que los victimarios son en su mayoría hombres. Luego aparecen, en prevalencia, las agresiones físicas y/o con armas y los robos, retenciones, hurtos y estafas. El hecho de que el uso de armas sea significativo implica una retroalimentación negativa con el entorno social-comunitario en el cual se entiende que estos artefactos tienen una relativa libre circulación, lo que permite su porte por parte de los estudiantes. Así mismo, los altos niveles de agresiones verbales y psicológicas dan cuenta de un entorno escolar violento, en el que valores como la comunicación asertiva o el respeto se encuentran deslegitimados.

---

14 En este sentido, el estudio “Investigación sobre SAP, docentes y ambiente laboral” (2009), encontró que los docentes afirman sentir disminuida su moral ante la presencia de estos grupos. Según los autores Carlos Gómez Restrepo y Andrea Padilla, es evidente el poder de las pandillas juveniles para afectar el rendimiento y la psicología de los profesores y causarles Síndrome de Agotamiento Profesional (SAP). Consultado mediante recurso electrónico el 10 de Mayo de 2010. Para ampliar véase: [http://www.eltiempo.com/vidadehoy/educacion/pandillas-acaban-con-la-moral-del-docente-en-bogota\\_7699700-1](http://www.eltiempo.com/vidadehoy/educacion/pandillas-acaban-con-la-moral-del-docente-en-bogota_7699700-1)

Por otro lado, el daño de materiales e instalaciones escolares con 5.723 casos da cuenta de una cultura escolar en la que no se presenta una valoración positiva de la institución educativa en términos de admiración y respeto, lo que podría verse reflejado también en la valoración del proyecto educativo y la importancia de la educación dentro de un proyecto de vida individual. Esto implica la necesidad de valorar cómo es vista la escuela por los alumnos, exploración que los franceses llevan muy adelantada. Al respecto, es necesario señalar que una escuela vista como injusta o no generadora de posibilidades hacia el futuro coincide con altos niveles de violencia.

El no respeto a la propiedad ajena y el uso de medios violentos para la resolución de conflictos o la consecución de utilidades individuales dan cuenta de una cultura escolar en la que posiblemente se brinda una valoración positiva a la violencia. Así mismo, los 3683 casos de enfrentamientos por fuera del colegio podrían ser indicio de un entorno social-comunitario en el que se toleran actos violentos. En este sentido y aunque menos impactantes en términos de publicitación y recordación, algunos problemas que persisten en los colegios son la extraedad de muchos estudiantes, la presencia del chisme, de lenguaje agresivo y ofensivo.

En lo cotidiano, las formas de resolución de problemas a través de las normas formales de la Ley o de los manuales de convivencia y demás códigos de las instituciones educativas quedan supeditadas y los docentes anulados e intimidados. A mediano y largo plazo, los valores son moldeados por prácticas informales de resolución de conflictos.

En términos colectivos queda abierta la pregunta por el tipo de relaciones de confianza, solidaridad y de legitimidad de la autoridad propias del ambiente marcado por la distorsión y la poca claridad de los límites entre lo legal y lo ilegal. Así, formas autoritarias de relación reemplazan los caminos y metas de programas educativos orientados a la profundización de valores ciudadanos, inspirados en el imperio de la ley y el respeto a los derechos humanos.

### **3.3.- Conclusiones Preliminares:**

Los factores de riesgo presentados y ajustados a la realidad de la ciudad, trazan una ruta de trabajo, tanto para realizar un adecuado diagnóstico, como para implementar las estrategias en pos de la convivencia escolar, entre otros cabe resaltar los siguientes resultados fruto del diagnóstico:

1. No hay una única razón suficiente que explique la violencia escolar. Los factores de riesgo de la violencia escolar son múltiples y se encuentran tanto en el individuo, la familia, el entorno de pares como en la escuela y la comunidad inmediata. En esa medida el diagnóstico debe estar dirigido tanto al micronivel (el individuo, la familia) y a los macroniveles (la comunidad y las localidades).
2. La inseguridad escolar y su percepción afectan gravemente la calidad de la educación e impactan especialmente a los niños de dichas comunidades. Con frecuencia, lamentablemente, esta incidencia suele ser mayor en entornos en donde además, confluyen la pobreza, el desempleo y la desestructuración comunitaria. La violencia escolar puede perpetuar los desequilibrios sociales.
3. En lo cotidiano, las formas de resolución de problemas a través de las normas formales de la Ley o de los manuales de convivencia y demás códigos de las instituciones educativas quedan subsumidas, los docentes anulados e intimidados. A mediano y largo plazo, los valores son moldeados por prácticas informales de resolución de conflictos.
4. Es preocupante la persistencia de la intolerancia a modos de vida alternativos que se asocian con la discriminación y la violencia étnica y de género.
5. Los valores democráticos se ven amenazados desde temprana edad, pues una cultura de respeto de la autonomía personal, la crítica y la participación no constituyen principios de acción efectiva para resolver problemas en un contexto como el que viven muchos colegios en la ciudad.
6. La seguridad en la escuela se permea y permea a la comunidad. Por lo anterior, ésta debe ser comprendida integralmente de tal suerte que toda estrategia, tanto de diagnóstico como de convivencia, debe abarcar todos los posibles entornos de riesgo y debe propender por un fortalecimiento comunitario.
7. Las transformaciones sociales y culturales, las variaciones del conflicto, la irrupción de actores armados, el potenciamiento de redes delincuenciales y mafias modifican las condiciones del entorno y, por ende, inciden en la escuela. Las

variaciones culturales que llevan a una tolerancia de la corrupción, la aceptación de la violencia como recurso válido, la normalización de conductas indebidas, el irrespeto por el otro y la diferencia afecta la convivencia y la vigencia de los principios de un Estado democrático.

8. Dado que la violencia vulnera la plena ciudadanía y la confianza cívica, disminuir la violencia en las escuelas y propender por la creación de entornos amables con una convivencia basada en principios democráticos, fortalece la ciudadanía y garantiza la plenitud de los derechos de los educandos, de los educadores, así como de todos los miembros de la comunidad escolar a largo plazo.
9. Problemas nacionales como la violencia incesante que vive el país, el flujo de desplazados, el asentamiento de desmovilizados y la expansión de las mal llamadas BACRIM, entre otros, se convierten en desafíos que debe afrontar el gobierno distrital. Estos eventos y actores aumentan los riesgos de que el menor se pueda involucrar en actividades, redes o grupos delictuales siempre, está claro, en conexión con otros factores como pobreza, violencia familiar, presión de grupo y aún necesidades psicológicas individuales.
10. Es necesario detener el círculo vicioso de la violencia escolar y para ello se hace necesario impactar rápidamente y de manera importante en la percepción de seguridad y en la confianza institucional por parte de todos los actores. De lo contrario, aspectos como la deserción escolar pueden capturar a los alumnos más débiles o más proclives en conductas con perversos efectos personales y sociales.
11. En los últimos años, además de las nuevas transformaciones del conflicto, la escuela parece estar en el centro de los intereses de las redes de microtráfico que contemplan a los alumnos como consumidores y posibles nodos de sus redes de venta.
12. Las acciones integrales de intervención deben comprender, de manera especial, a los docentes, el personal administrativo y los núcleos familiares, entregando instrumentos para las nuevas realidades y promoviendo su inclusión y no su marginación.
13. La intervención preventiva debe ser temprana. Así mismo, se debe asumir la existencia de poblaciones críticas en términos de consumo de psicoactivos, pertenencia a pandillas, prácticas sexuales que pueden llevar a la prostitución o el embarazo adolescente. En consecuencia, se deben desarrollar programas

focalizados hacia estas poblaciones con el fin de evitar el agravamiento de su situación.

## CAPITULO IV

### ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y SITUACIONES QUE LA AFECTAN BOGOTA 2011

#### PRESENTACIÓN

Las encuestas de victimización se han convertido en una herramienta de uso frecuente y comprobada eficacia internacional que sirven de complemento y contraste para aproximarse a la verdadera magnitud de determinadas conductas violentas, permiten develar la criminalidad oculta y acercarse al subregistro, ahondar en los efectos del delito y la violencia, conocer la percepción ciudadana y el miedo y sus efectos y ahondar en las actitudes, valores y los niveles de asimilación y aceptación institucional. Body-Gendrot, afirma que “los datos relacionados con el crimen son dudosos. Muchos delitos no son reportados o denunciados (por ejemplo, cuatro de cada cinco ataques sexuales en Francia), descartados en el registro o reclasificados por la policía de acuerdo con sus propios objetivos. Los datos relacionados con el crimen son, sin duda, parte de un esquema, de una estrategia de comunicación que sirve a múltiples intereses”<sup>15</sup>. Por lo anterior, es necesario trabajar en la disminución de la brecha entre la información disponible sobre la violencia real y la violencia expresada en los datos oficiales, y para ello una de las herramientas más importantes y de efectividad comprobada, son las Encuestas de victimización.

Otro de los aspectos a medir es el “miedo”, pues “el miedo al crimen es reconocido como un problema mucho más extendido, que el crimen mismo”<sup>16</sup> ¿Qué puede explicar esta disyuntiva entre crimen real y miedo al crimen? El miedo al crimen como problema empieza a registrarse en la década de los sesenta en Estados Unidos, luego de la aplicación de encuestas de victimización y el análisis de los datos realizados por Biderman et al (1967) y Reis (1967). El miedo, sin embargo, es complejo, se comporta, tanto de manera individual como de manera colectiva y su efecto inmediato es “reducir el

---

<sup>15</sup>Body-Gendrot Sophie, The Politics of Urban Crime, En: Urban Studies, Vol. 38, Nos 5-6, 915-928, 2001

<sup>16</sup> Jon Bannister and Nick Fyfe Introduction: Fear and the City, En: Urban Studies, Vol. 38, Nos 5-6, 807-813, 2001

deseo de participar en encuentros sociales”, lo que afecta la calidad y la construcción del sentido último de la ciudades.<sup>17</sup> El miedo afecta la vida en sociedad. Pero qué es el miedo? El miedo está relacionado con la percepción de una amenaza acompañada con un sentimiento de incapacidad para enfrentar el reto<sup>18</sup>, esta percepción, sin embargo, varía en naturaleza, intensidad, duración y de acuerdo con el espacio. Para elucidar el alcance del miedo, y sus relaciones causa-consecuencia, las aproximaciones existentes tienden a explicar el miedo como producto de la victimización, como consecuencia de una ruptura en el control social o como un asunto mediado por el medio ambiente urbano<sup>19</sup>. Sin embargo, si bien los jóvenes son víctimas reales y potenciales del delito, su actitud no es necesariamente de miedo. Medir el miedo es necesario, pero exacerbar su importancia puede promover intervenciones urbanas que potencian la supervisión y la vigilancia, a tal punto que “la cruzada universal para asegurar las ciudades deriva en la destrucción de cualquier espacio verdaderamente democrático”<sup>20</sup>, en contravía de quienes promueven la preservación de espacios en donde se encuentren e interactúen ciudadanos de diferentes clases sociales, razas, edades, culturas e ideologías. Estamos ante una posible paradoja: la exacerbación de medidas para ofrecer seguridad puede, de manera paralela, promover el miedo al potenciar la desconfianza entre los ciudadanos. El resultado, la destrucción de la ciudadanía, en su sentido lato.

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 Rami et Astor Avi Ron, 2008, p. 74)

El Observatorio de Convivencia Escolar (OCE) promovió el diseño y aplicación de la “Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan”<sup>21</sup> con miras a actualizar el diagnóstico distrital en la materia, establecer las dinámicas e interacciones

<sup>17</sup> Jon Bannister and Nick Fyfe Introduction: Fear and the City *Urban Studies*, Vol. 38, Nos 5–6, 807–813, 2001

<sup>18</sup> Jon Bannister and Nick Fyfe Introduction: Fear and the City *Urban Studies*, Vol. 38, Nos 5–6, 807–813, 2001 Cita a Van der Wurff and stringer 1988

<sup>19</sup> Jon Bannister and Nick Fyfe Introduction: Fear and the City *Urban Studies*, Vol. 38, Nos 5–6, 809, 2001 Sin

<sup>20</sup> Davis, M Fortress Los Angeles: the militarization of urban space, in: M. SORKIN (Ed.) *Variations on a Theme Park: The New American City and the End of Public Space*, pp. 154–180. New York: Hill and Wang.

<sup>21</sup> La Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan - 2011, se constituye en una actualización de la Encuesta de Victimización Escolar 2006 que realizó conjuntamente el DANE y la Secretaría de Gobierno Distrital.

que subyacen en los entornos locales y barriales e identificar los factores de riesgo que enfrentan las comunidades educativas. La Encuesta se aplicó con el fin de ilustrar el cumplimiento de los propósitos y metas establecidos en el "Plan de Desarrollo Bogotá Positiva para Vivir Mejor, 2008 – 2012, y el Plan Sectorial Educación de Calidad para una Bogotá Positiva y garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la ciudad las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad, la propuesta de la Política Pública de "Convivencia y Protección Escolar" pretende avanzar, entre otros, en la Resolución pacífica de conflictos y la Protección.

En el año 2006 la Secretaría de Gobierno con el apoyo de la Secretaría de Educación del Distrito Capital conjuntamente con el DANE a través de la Dirección de Regulación, Planeación, Estandarización y Normalización – DIRPEN, implementaron la Encuesta de Comportamientos y Actitudes de Estudiantes de 5° a 11° grado de la ciudad de Bogotá. Con el fin de construir una longitudinal en el estudio se realizó la Encuesta en el 2011 a partir del mismo formulario y solo con modificaciones menores. En este sentido, se celebró el contrato interadministrativo No. 1091 de 2011 entre el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE– FONDANE y la Secretaría de Educación del Distrito Capital, cuyo objeto es implementar, estructurar, aplicar, capturar y procesar la Encuesta de Victimización y Convivencia a estudiantes de los grados 5° a 11°, de los establecimientos educativos que ofrecen educación básica y media en Bogotá D.C.

Las encuestas de victimización tienen alcances limitados. Dado que la escuela es un mundo complejo en el que interactúan varios grupos –estudiantes, profesores, personal administrativo, padres de familia y miembros de las comunidades es frecuente que "cada uno de estos grupos tenga su propia perspectiva acerca de lo que está pasando; incluido qué tanta violencia hay" (Benbenishty Rami et Astor Avi Ron, 2008, p. 73). Es por ello que además de los métodos cuantitativos es necesario aplicar métodos cualitativos, sociológicos, etnográficos, "para entender de qué manera la sociedad y la cultura social moldean la escuela" (Benbenishty Rami et Astor Avi Ron, 2008, p. 75) y, adicionalmente, encuestar a padres, profesores y miembros de las comunidades.

#### **4.1 Objetivo y estructura de la Encuesta:**

El objetivo de la encuesta era elaborar y aplicar una herramienta de medición para

caracterizar las distintas formas de violencia, agresión y delincuencia, establecer los valores, comportamientos y actitudes, determinar los niveles de victimización y la participación tanto como víctimas como victimarios; medir la percepción institucional, la confianza y el miedo de los estudiantes de los grados 5° a 11° de la ciudad de Bogotá, relacionados con el tema de convivencia escolar que permitan generar resultados y visualizar la problemática de victimización en el Distrito Capital, con el fin de diseñar una política pública fundamentada.

El formulario está compuesto por dieciséis (16) capítulos a saber:

- Capítulo A. Información General;
- Capítulo B. Convivencia
- Capítulo C. Ofensas y Golpes en el Colegio
- Capítulo D. Agresión Repetida en el Colegio
- Capítulo E. Armas en el Colegio
- Capítulo F. Peleas en el Colegio
- Capítulo G. Porte de Armas
- Capítulo H. Robos y Vandalismo en el Colegio
- Capítulo I. Incidentes de Tipo Sexual en el Colegio
- Capítulo J. Incidentes en el Camino de Ida o Vuelta de Tu Colegio
- Capítulo K. Entornos
- Capítulo L. Pandillas
- Capítulo M. Alcohol y Drogas
- Capítulo N. Seguridad y Confianza
- Capítulo O. Actitudes y Competencias
- Capítulo P. Entorno Familiar

La muestra diseñada seleccionó 613 colegios ubicados en 19 localidades urbanas de la ciudad de Bogotá. La Encuesta fue aplicada mediante autodiligenciamiento a estudiantes de los grados 5° a 11° que se han seleccionado previamente en los colegios que conforman la muestra. Como Unidad de Observación se establecieron los estudiantes y las instituciones educativas. Los niveles de desagregación fueron los siguientes: sexo; grado; edad; Naturaleza del colegio (público-privado); Localidad; jornada. La Encuesta se

trabajo en 1828 cursos del sector oficial y 1508 del sector privado, con la distribución por localidad como está referida.

Distribución de cursos por grado según localidad. Sector Oficial.

Localidad		Grados							Total
		5	6	7	8	9	10	11	
1	Usaquén	10	10	10	9	9	8	7	63
2	Chapinero	5	5	5	5	5	5	4	34
3	Santafé	13	13	13	11	12	10	10	82
4	San Cristóbal	23	23	22	21	19	18	15	141
5	Usme	25	26	24	23	22	19	17	156
6	Tunjuelito	18	19	19	20	19	18	17	130
7	Bosa	19	19	18	17	15	15	14	117
8	Kennedy	20	20	20	19	19	17	15	130
9	Fontibón	14	13	13	13	13	12	10	88
10	Engativá	16	17	17	15	16	14	13	108
11	Suba	11	10	10	10	10	9	8	68
12	Barrios Unidos	15	16	15	13	15	14	12	100
13	Teusaquillo	3	6	5	4	4	4	4	30
14	Los Mártires	12	13	13	13	13	12	11	87
15	Antonio Nariño	10	10	9	10	9	9	10	67
16	Puente Aranda	15	16	16	17	17	16	15	112
17	La Candelaria	4	5	5	5	5	5	5	34
18	Rafael Uribe Uribe	22	24	23	22	20	18	16	145
19	Ciudad Bolívar	22	22	22	20	19	16	15	136
Total		277	287	279	267	261	239	218	1828

La selección de los cursos es probabilística y está orientada a preservar una confiabilidad del 95%. Bajo estos parámetros se diseñó el operativo de campo, que fue luego ajustado.

Distribución de cursos por grado según localidad. Sector Privado.

Localidad		Grados							Total
		5	6	7	8	9	10	11	
1	Usaquén	22	22	22	22	21	20	20	149
2	Chapinero	16	17	17	16	15	16	15	112
3	Santafé	8	8	7	7	6	7	6	49
4	San Cristóbal	10	7	7	7	7	6	6	50
5	Usme	7	5	5	6	5	4	4	36
6	Tunjuelito	9	7	7	7	7	7	6	50
7	Bosa	12	10	11	10	10	8	7	68
8	Kennedy	15	11	11	10	9	8	6	70
9	Fontibón	17	13	13	13	12	10	10	88
10	Engativá	19	16	15	15	15	14	13	107
11	Suba	28	25	25	24	23	21	18	164
12	Barrios Unidos	10	10	9	10	8	9	9	65
13	Teusaquillo	21	18	18	18	18	17	16	126
14	Los Mártires	11	9	9	9	8	8	7	61
15	Antonio Nariño	10	10	10	10	10	10	10	70
16	Puente Aranda	13	10	9	9	9	8	8	66
17	La Candelaria	10	9	10	10	9	8	7	63
18	Rafael Uribe Uribe	10	9	8	8	8	7	7	57
19	Ciudad Bolívar	13	9	10	8	7	6	4	57
Total		261	225	223	219	207	194	179	1508

#### 4.2.-Preguntas Básicas:

Este primer nivel de análisis pretende avanzar en la respuesta a una serie de preguntas básicas que se listan y justifican a continuación. Así mismo, presentaré las preguntas formuladas a manera de postulado (construcción afirmativa a manera de hipótesis) con algunos soportes partiendo de la literatura especializada.

- ¿Cuál es la dimensión de la violencia escolar en Bogotá y sus localidades? ¿Qué tan rápido evoluciona la violencia escolar? ¿Hay deterioros abruptos?

- ¿Quiénes son las víctimas de la violencia escolar? ¿En dónde? ¿Cómo? ¿Hay diferencias por sexo, grado, naturaleza del colegio o localidad?
- ¿En qué momento comienza la violencia escolar? ¿Cómo evoluciona con la edad?
- ¿Son los hombres más violentos que las mujeres? ¿A qué tipo de violencia recurren las mujeres?
- ¿Tiene algún efecto la exposición a la violencia en la familia, el entorno barrial, la escuela? ¿Es un predictor?
- ¿Hay alguna correlación entre vecindarios pobres y violentos y la violencia escolar?
- ¿Hay alguna transformación en la lógica y sentido de la violencia escolar?
- ¿Cómo son los consumos de psicoactivos de los estudiantes escolarizados entre 5 y 11 en Bogotá? ¿Hay alguna relación causa efecto entre el consumo de drogas y alcohol y la violencia escolar? ¿Hay relación entre el consumo en el entorno familiar y el consumo del menor?

**La violencia en las escuelas no varía sustancialmente, no hay explosión de la violencia:** Los resultados convergen en demostrar “que no solo no hay una explosión de violencia sino que es más, la violencia con frecuencia permanece en niveles claramente estables” (Carra, 2009 p. 100). Aunque no hay mayores variaciones de la violencia es necesario indagar las situaciones a partir de otro criterio “la inequidad social y la distribución del comportamiento violento: Este fenómeno está mucho más presente en las áreas de relegación social y parece incrementarse en ciertos países”(Carra, 2009 p. 100). Debarbieux señala que los medios de comunicación suelen resaltar acontecimientos aislados y dramáticos, por ejemplo, los casos excepcionales de asesinatos en escuelas o universidades( Unesco, 2007 p. 13 Cita a Debarbieux).

**La violencia tiene un pico en la edad:** “La violencia en las escuelas se desarrolla alrededor de los 12 años con un pico alrededor de los 16 años, momento a partir del cual la violencia cae a niveles más bajos” (Carra, 2009 p. 103).

**Con los años baja la violencia escolar** Smith, Madsen y Moody (1999) en una revisión literaria muestran que “hay un claro descenso en la victimización, en la medida en que los estudiantes devienen mayores. Estos hallazgos fueron replicados en múltiples estudios llevados a cabo en los países occidentales (Craig and Harel, 2004 en Benbenishty Rami et Astor Avi Ron, 2008, p. 68).

**Los hombres son más violentos que las mujeres:** Una de las preguntas esenciales en relación con la violencia escolar es la relación entre género y violencia escolar. “Hay un amplio consenso alrededor de que los hombres son perpetradores y víctimas de la violencia escolar mucho más que las mujeres. Craig y Harel (2004) notan que sin duda los hombres tienden a practicar más el bullying que las mujeres, como se demostró en la mayoría de los condados encuestados en el estudio HBSC. Sin embargo, hallazgos en varios países europeos demuestran que esto es menos consistente cuando se observa lo relacionado con “violencia relacional” y “violencia indirecta”<sup>22</sup>. “El cuadro es aún más complicado cuando se trata de determinar la interacción entre edad y género”. (Benbenishty Rami et Astor Avi Ron, 2008).

La literatura acerca de la violencia y género en otras partes de mundo genera muchas preguntas acerca de si este patrón es global o si, tal vez, “refleja normas sociales que varían alrededor del mundo” (Benbenishty Rami et Astor Avi Ron, 2008, p. 69). Por ejemplo, en un estudio de Trefe et al (1997) en Adisabeba, Etiopía, el 72% de los encuestados consideraban que las mujeres eran las víctimas principales y que esta iba desde intentos de violación hasta robo y despojo (snatching) de pequeñas propiedades. (Benbenishty Rami et Astor Avi Ron, 2008, p. 69).

**Las mujeres recurren más a la violencia Indirecta:** En estudios adelantados en Finlandia los niños son más proclives al uso de violencia y agresión física y verbal mientras que “las niñas adolescentes usan más la agresión indirecta, tal como esparcir rumores, excluir alguien del grupo”. Larry Owens en un estudio llevado a cabo en Australia a través de la realización de grupos focales encontró que las niñas “explicaban el uso de la agresión indirecta a otras niñas por dos razones principales: En primer lugar, para salir del aburrimiento y crea excitación en sus vidas y, en segundo lugar “because of a host of peer group and friendship processes” (Owens, Shute, and Slee, 2000, p. 27).

**La exposición a la violencia es un predictor de violencia:** De conformidad con el modelo adoptado, se considera que una familia violenta, pares violentos, una escuela violenta y/o un entorno comunitario violento permiten predecir mayor violencia. Guerra et al en un estudio llevado a cabo en 2003 encontró que “la exposición a violencia en la

---

<sup>22</sup> Ver Attar-Schwartz and Khoury- Kassabri, in press; Currie et al., 2004; Osterman, Bjorkvist, Lagerspetz, Kaukiainen, Landau, Fraczek, and Caprara, 1998; Salmivalli and Kaukiainen, 004; Tapper and Boulton, 2004

comunidad, como observar que alguien es golpeado o tener que esconderse por tiros en el vecindario permite predecir un incremento en el comportamiento violento un año después". Musher-Eizenman et al. (2004) también encontraron que fantasías agresivas, creencias en la legitimidad de la violencia y autoevaluación positiva luego de comportarse agresivamente "mediated the effect of exposure to violence (as observers) on aggression". Según Bandura (1991), adicionalmente, los niños al observar las interacciones que se dan en su alrededor "aprenden los estándares morales de su entorno". Es decir, si la violencia es común en sus comunidades, los niños son proclives a usar la violencia para defenderse u obtener sus metas, pues "la culpa" derivada del comportamiento violento, ausente en entornos violentos, ayuda a internalizar los estándares morales" (ver Hoffman, 1998; Kochanska et al., 2002). Las preguntas son: ¿Cuál es la relación entre la exposición a la violencia comunitaria y la agresión reactiva y proactiva? La pregunta debe ir más allá en relación con niños y adolescentes expuestos a crimen organizado y violencia política.

**Vecindarios más pobres y violentos-escuelas más violentas:** La primera pregunta que surge es si es lineal la relación, y en qué momento se franquea cierta barrera. "Se asume que entre más problemas criminales, pobre y desorganizada sea una comunidad mayores son los niveles de violencia en los vecindarios escolares" (Hence, Akiba et al. (2002) citado por Benbenishty Rami et Astor Avi Ron, 2008, p. 69). El mismo autor propone que una vez las características del contexto alcanzan cierto límite éstas tienen un fuerte impacto sobre la violencia. (ibid, p. 70). Lo anterior no quiere decir que la pobreza sea causa suficiente para la existencia de un entorno escolar violento, sino que hay una mayor probabilidad de que sea así. Un estudio realizado en el 2004 por la Universidad Centroamericana centrado en el vínculo entre pandillas y capital social descarta lo que denomina "los vínculos simplistas" entre pobreza y violencia. Al respecto señala «las pandillas aparecen en los barrios más abandonados por las instituciones del Estado, sea que estos estén integrados por las familias más pobres o que no [...] Es la vivencia de abandono la que promovería las condiciones que facilitan la aparición de pandillas en un lugar y no en otro». Un factor clave, en este sentido, es el vínculo entre pobladores y municipio: «en las localidades en donde las pandillas rigen, la gente no muestra confianza en sus gobiernos municipales y éstos tienen muy poco trabajo que sea reconocido por la misma comunidad en su propio bien» (UCA, 2004, p. 287 y 288).

**De la Agresión reactiva a la agresión instrumental:** Los hallazgos de estudios longitudinales hacen pensar que el ciclo de la violencia en realidad podría consistir de dos trayectorias, una relacionada con la agresión reactiva y otra relacionada con la agresión instrumental. El ciclo de la violencia empieza en el contexto familiar, escolar y comunitario en el cual crecen los niños y las niñas. Con respecto al contexto familiar, se ha encontrado que el maltrato infantil, el abandono y la permisividad exagerada pueden estar contribuyendo al desarrollo de la agresión reactiva y la agresión instrumental, respectivamente. Betty Reardon define la violencia como un «daño evitable que generalmente se perpetra con una finalidad». Se utiliza para liberar sentimientos internos o alcanzar un objetivo externo”(Unesco, 2007, p. 14). Si bien la agresión reactiva es preocupante, la agresión instrumental manifiesta un cambio cualitativo y puede implicar una progresión en la agresión.

**La violencia menor y cotidiana genera graves efectos:** El verdadero problema radica en los actos de violencia cotidianos, que a primera vista revisten escasa importancia, pero se repiten constantemente. Son precisamente esos actos los que provocan las consecuencias más frecuentes de la violencia en las escuelas, como el abandono escolar, la fobia a la escuela, la depresión y la falta de confianza en sí mismos de los alumnos. (Unesco, 2007 p. 13 Cita a Debarbieux)

**Relación causal violencia-consumo de drogas:** ¿Es la violencia causa o consecuencia del consumo de alcohol y drogas?

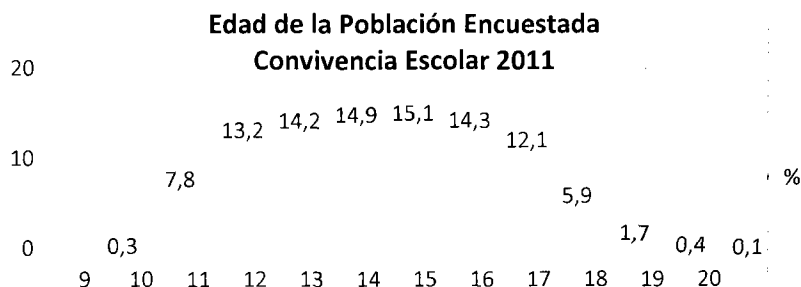
**La educación suele privilegiar el control a la construcción de ciudadanía:** Los contextos pedagógicos suelen promover la educación con fines de control en lugar de la educación con miras a la conciencia crítica (Clive Harber en Unesco, 2007 p. 11).

#### **4.3.-Resultados y Hallazgos:**

##### **4.3.1. Sociodemografía:**

Benbenishty Rami et Astor Avi Ron reafirman la importancia de recolectar datos de carácter demográfico tales como grado del encuestado, nivel educativo de sus familias, origen étnico, status socioeconómico, barrio (crimen), con el fin de “identificar el impacto que diversos contextos tienen sobre la violencia escolar” (2008, p. 74). La Encuesta se

aplicó a 103.741 alumnos, de los cuales el 52,4% eran mujeres y el 47,6% hombres, con una edad mínima de años cumplidos de ocho (8) años y una máxima de 20 años. Una mirada inicial indica una disminución en los rangos etéreos y un descenso en la población escolarizada en extraedad.

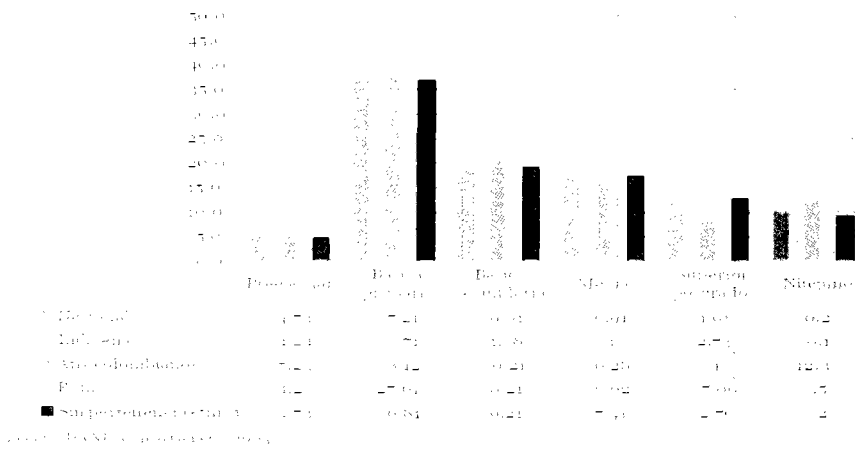


En términos de composición étnica se empleó el autorreconocimiento, tal como se determina en las herramientas internacionales y se aplicó en el Censo del 2005 en Colombia. Este se basa en la autoidentificación como rasgo de identidad, refiriéndose al sentido de pertenencia que expresa un individuo frente al colectivo, de acuerdo con sus características culturales específicas (Bodnar, 2000)<sup>23</sup>.

El 5,9% de la población se calificó como indígena, un número muy alto para Bogotá, dado que la población que se autorreconoció como indígena en el censo del 2005 en la ciudad equivalía al 0,2%. Un 3,96% (alrededor de 29.000 estudiantes) se reconoció como afrocolombiano, un porcentaje superior a la que lo hizo en el censo del 2005, un 1,2% de la población, y un 0,3% se autoidentificó como Rom. La población afrocolombiana escolarizada disminuye en la medida en que avanza el grado, pues parte del 5,13% en quinto hasta llegar a un 2,15% en 11, lo que señalaría el bajo promedio de edad y su carácter de población nueva. A pesar de la no coincidencia de los datos, la población afro aparece con un nivel educativo más bajo que las otras poblaciones. Esta situación aparece referida en el Censo 2005. Sin embargo, los datos que reportan los niños señalan un nivel educativo de los padres muy superior al registrado en otras herramientas. Esto es para todos los grupos. Es posible que los menores no tengan claro ciertos niveles educativos y sus diferencias.

<sup>23</sup> Bodnar, Yolanda (2000). Los grupos étnicos en los censos: el caso colombiano. En: Memorias Primer Encuentro Internacional Todos Contamos. Los Grupos Étnicos en los Censos. DANE, Banco Mundial, BID, pp. 69-100.

Gráfico 10. Distribución porcentual de la población nacional por nivel educativo alcanzado y pertenencia étnica, 2005



La población Afro reporta un bajo nivel educativo de sus padres. El 0,75% dice que su padre no han estudiado, y el 0,81 de las madres, respecto a un 0,49 de los padres de quienes no se identifican étnicamente y el 0,42% de las madres. Igual sucede con la primaria incompleta, que llega al 10% en los padres la población afro y un 9,65% de las madres, contra un 8,76% de los padres de aquellos que no se identifican étnicamente y el 7,7% de las madres. En relación con los estudios de posgrado el 5,17% de los afro señala que su padre ha logrado dicho nivel y el 5,7% de la madres, mientras que aquellos que no se identifican alcanzan el 6,54% para el padre y el 6,83% de la madre. A pesar de que las cifras no coinciden con los datos del censo 2005 pues los encuestados señalan un nivel educativo muy superior al registrado en el Censo, coincide la tendencia. La población afrocolombiana tiene el mayor porcentaje de población que alcanzó el nivel educativo de secundaria básica (20,2), pero el porcentaje alcanzado en la educación media (16,2) es superado por la población nacional con el 16,95 y por la población sin pertenencia étnica (17,4%)<sup>24</sup>.

La familia en Colombia sin duda se redefine y recompone. Esto ya es claro en el censo del 2005, así como en la Encuesta de Demografía y salud aplicada en Bogotá en el 2010. Los hallazgos generales señalan una disminución en la prevalencia de la familia compuesta por el padre la madre y los hijos, para dar paso no sólo a los hogares con un solo progenitor como cabeza de hogar, sino a la cohabitación con otros miembros de la familia, así como recomposición de familia por la nueva vida conyugal de los padres. Como lugar de acogida desplazada es natural encontrar familias extensas conviviendo,

<sup>24</sup> Ver DANE (sf), La visibilización estadística de los grupos étnicos colombiano

primos, tíos etc, como parte de las estrategias de supervivencia. Este tipo de cohabitaciones también se dan en escenarios de precariedad económica o, temporalmente, por rupturas familiares.

La madre se ratifica como eje fundamental de la familia pues el 92,2% manifiestan vivir con ella, mientras solo el 62,9% viven con su padre. Según la Encuesta de Demografía y Salud del 2010 aplicada en el Distrito Capital el 56% de los menores de 15 años viven con ambos padres y el 34% vive solo con su madre pero tiene el padre vivo y un 3% vive sólo con el padre aunque tenga la madre viva.

INFORMACION SOCIO.DEMOGRAFICA SEGÚN ENCUESTA CONVIVENCIA ESCOLAR 2011 Y OTRAS FUENTES				
	Alumnos de 5 a 11 grado de Bogotá que viven con sus hijos por localidad- Encuesta Convivencia Escolar Bogotá 2011		Acudiente diferente a los padres	Ranking* Analfabetismo
	Total	Porcentaje		
<b>Total</b>	<b>5.133</b>	<b>0,7</b>	<b>30,19</b>	
Ciudad Bolivar	692	1,21	34,5	2
Usme	474	1,18	33,99	3
San Cristobal	493	1,13	34,24	1
SantaFe	97	1,09	31,59	4
Los Martires	116	1,01	28,63	17
Barrios Unidos	143	0,96	37,39	16
Bosa	499	0,73	30,09	10
La Candelaria	41	0,7	36,4	4
Rafael Uribe	292	0,69	31,25	5
Kennedy	590	0,65	28,88	8
Suba	685	0,61	29,25	13
Antonio Nariño	82	0,59	31,36	18
Tunjuelito	167	0,54	21,9	6
Usaquen	205	0,53	31,51	14
Teusaquillo	46	0,44	33,42	19
Engativa	322	0,4	28,61	10
Chapinero	28	0,34	29,88	16
Fontibon	82	0,3	25	12
Puente Aranda	79	0,3	26,49	12

\*Fuente Encuesta Calidad de Vida ECV, 2003, DANE-DAPD  
Fuente:DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

Volviendo a la Encuesta de Convivencia Escolar un 10,8% vive con padrastro o madrastra en el proceso de recomposición familiar y un 0.8% de los alumnos vive actualmente con su pareja y recompone el núcleo familiar. Este último dato

coincide con aquellos que manifiestan vivir con sus hijos el 0,7%. Sin embargo, la diferencia entre localidades es enorme. El mayor porcentaje se encuentra en Ciudad Bolívar, Usme y San Cristóbal cuatro veces por encima de las localidades con menor incidencia como Chapinero, Puente Aranda y Fontibón. Una diferencia similar se nota entre los colegios oficiales y los no oficiales del 0,94% para los primeros y 0,39% para los no oficiales. Según la Encuesta de Demografía y Salud el 17,5% de las adolescentes de Bogotá (entre 15 y 19 años) ya es madre o está embarazada de su primer hijo. Esto, sin embargo registra un descenso respecto al 2005 cuando el porcentaje fue del 23%. Al respecto es importante la coincidencia entre analfabetismo y embarazo adolescente, lo que se convierte en una coincidencia entre pobreza y embarazo adolescente, es decir, jóvenes pobres pueden entrar, a través de prácticas sexuales no seguras, en la trampa de la pobreza.

#### 4.3.2.- Ambiente en Clase:

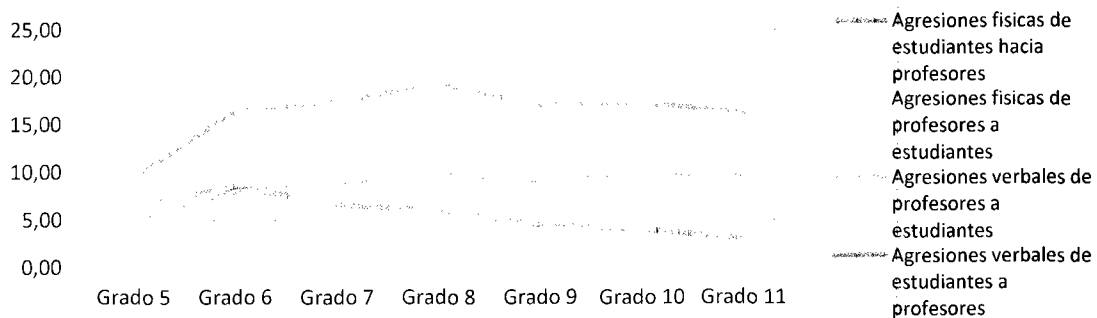
La Escuela tiene múltiples ámbitos, el más importante es el salón de clase, pues un ambiente agradable de clase favorece el aprendizaje. Un escenario contrario lo deteriora y entorpece, desestimula la participación, promueve la ausencia y rompe cadenas de valor positivas. El ambiente en el salón de clase está determinado por la Escuela, su entorno y sus alumnos, así como la capacidad de ésta de generar normas respetadas. En este primer nivel de análisis se observa que hay una relación inversamente proporcional, como es lógico, entre la percepción de un ambiente agradable y la prevalencia de los insultos entre compañeros del mismo grupo.

SITUACIONES QUE MÁS AFECTAN EL AMBIENTE DEL SALON DE CLASE, SEGÚN LOS ESTUDIANTES ENCUESTA CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011						
Grado	Robos	Agresiones físicas entre compañeros	Agresiones físicas de estudiantes hacia profesores	Agresiones físicas de profesores a estudiantes	Agresiones verbales de estudiantes a profesores	Agresiones verbales de profesores a estudiantes
Total	36,05	32,82	5,78	3,45	16,08	8,48
Grado 5	34,31	42,69	6,45	3,64	9,49	4,96
Grado 6	40,98	44,12	8,56	4,94	16,43	7,94
Grado 7	41,40	39,11	6,61	3,87	17,46	8,84
Grado 8	38,86	32,45	6,02	3,62	19,28	9,93
Grado 9	36,32	24,89	4,43	2,57	17,08	9,06
Grado 10	31,41	22,51	3,97	2,58	17,28	9,93
Grado 11	25,07	15,31	2,96	2,21	16,23	9,55

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

De acuerdo con los hallazgos internacionales las situaciones de indisciplina y agresión escolar tienen un comportamiento de U invertida, con un pico hacia 7 u 8 grado y un descenso hasta el grado 11. La gráfica siguiente permite observar cómo las agresiones entre estudiantes se ajustan a los hallazgos internacionales y cómo las agresiones de los profesores tienden a estabilizarse y mantenerse constantes a partir de 7 grado, sosteniéndose sin mayor variación hasta el grado 11. En el grado 8 coinciden tanto el pico de agresión por parte de los estudiantes hacia los profesores (19,28%), como por parte de los profesores a los estudiantes (9,93%), lo cual sugiere la necesidad de focalizar los trabajos de entendimiento en relación con el aula y el ambiente de clase en dicho grado y realizar trabajos preventivos en los grados 5, 6 y 7, cuando se da un incremento sostenido. El pulso de los adolescentes por vulnerar la autoridad y de los profesores por mantenerla de manera agresiva, se traduce en una grave perturbación del ambiente de clase. En la mayor parte de conductas señaladas los niveles más bajos se dan en grado 11 y en ningún caso dicho grado registra los niveles más altos.

#### SITUACIONES QUE MÁS AFECTAN EL AMBIENTE DEL SALON DE CLASE, SEGÚN LOS ESTUDIANTES POR GRADO-BOGOTA 2011



De acuerdo con los datos existentes para el 2007 en Estados Unidos la agresión física por parte de los alumnos a los profesores es más elevada en la escuela primaria 6% que en la escuela secundaria 2%. Ese mismo año el 6% de los estudiantes de las escuelas públicas reportó abuso verbal por parte de los profesores, el 4% reportó desorden generalizado en el salón de clase y el 4% reportó tensiones raciales (US Department of Education, 2010, p. v).

En Bogotá las localidades más afectadas por situaciones que perturban al salón de clase, tal como se verá a lo largo del presente texto, son esencialmente las mismas en todas las conductas y en este listado se encuentran San Cristóbal, Ciudad Bolívar, Usme, Rafael

Uribe Uribe, Bosa y Tunjuelito principalmente. Estos datos permiten plantear el salón de clase como escenario prioritario para trabajar la prevención de la violencia escolar.

<b>AMBIENTE DE CLASE SEGÚN LOCALIDAD ENCUESTA CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTÁ 2011</b>					
Localidad	Porcentaje Alumnos que manifiestan que existe un ambiente agradable y de sana convivencia en el salón de clase	Frecuencia con la que los estudiantes fueron víctimas de insultos por parte de sus compañeros, según localidad			
		Víctimas de insulto 2 o más veces por compañeros de su curso	PROPORCION 5 O MÁS VECES	2 a 4 veces	PROPORCION Ninguna Vez
Total	66,22	20,02	8,48	11,54	58,90
Ciudad Bolívar	56,92	23,72	10,93	12,79	53,47
Rafael Uribe	60,98	18,87	7,11	11,76	59,72
San Cristóbal	61,23	20,82	9,73	11,09	58,60
Bosa	61,40	21,6	9,30	12,30	56,49
Tunjuelito	61,93	21,26	9,32	11,94	56,79
Usme	63,65	20,37	8,63	11,74	57,79
Kennedy	65,50	21,2	9,52	11,68	56,37
Puente Aranda	65,92	17,64	6,48	11,16	61,47
Antonio Nariño	67,44	18,9	8,03	10,87	61,47
Fontibón	68,51	18,51	7,70	10,81	59,68
Barrios Unidos	69,59	18,27	7,17	11,10	62,14
Los Martires	69,62	17,75	7,34	10,41	61,98
Suba	69,65	20,12	8,64	11,48	59,77
Engativa	70,81	19,55	7,58	11,97	59,83
La Candelaria	71,28	19,35	8,26	11,09	61,08
Santa Fe	72,31	18,79	8,79	10,00	60,01
Teusaquillo	75,63	16,51	5,81	10,70	65,81
Usaquén	76,86	20,02	8,48	11,54	58,90
Chapinero	78,12	16,21	6,24	9,97	64,53

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

#### 4.3.3.- Maltrato Emocional:

El maltrato emocional normalmente intencionado, perjudicial y persistente en contra de un estudiante afecta a los más débiles y promueve el retraimiento, dado el carácter habitual de la agresión. En caso extremo puede llevar a la deserción escolar u otro tipo de fugas, como respuesta a la incapacidad de la víctima para salir de esa situación acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento. Los datos señalan que esta conducta permaneció estable entre el 2006 y el 2011, su prevalencia es mayor en los hombres que en las mujeres, particularmente en lo relacionado con amenazas de golpizas. Lo anterior, confirma las hipótesis planteadas: hombres más violentos física y verbalmente que las

mujeres; A menor gravedad de la ofensa verbal, menor diferencia entre mujeres y hombres. Es así como las amenazas de golpizas son llevadas a cabo esencialmente por parte de los hombres (más del doble), mientras que la exclusión presenta una relación mucho más pareja (superior en los hombres solo en un 25%).

<b>MALTRATO EMOCIONAL COMPARADO ENCUESTAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR 2006-2011</b>						
	2006			2011		
	TOTAL	Hombres	Mujeres	TOTAL	Hombres	Mujeres
Víctima de insultos al menos una vez durante la semana anterior	38,47%	41,89%	35,11%	40,95	46,42	35,88
Excluido por un grupo de compañeros al menos una vez durante la semana anterior	22%	26%	19%	25,02%	29,18%	21,14%
Amenazas por golpizas dentro del colegio por varios	9%	13%	5%	8,84%	12,76%	5,20%
Amenaza de golpiza por parte de un compañero. Mes anterior	11%	16%	7%	11,83	16,68	7,31

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

En la Encuesta del 2006 el 38% de los alumnos manifestó que al menos una vez durante la semana anterior había sido víctima dentro del colegio de insultos por parte de sus compañeros que lo hicieron sentir mal. En el 2011 se presentó un leve aumento y llegó al 40,95%, con una prevalencia mucho mayor en los hombres con un 46,42% respecto a un 35,88% de las mujeres.

En el 2006 el 22% manifestó haber sido rechazado o excluido de un grupo de compañeros al menos una vez durante la semana anterior con una prevalencia mayor en los hombres (26%) que en las mujeres 19%. Este porcentaje aumentó al 25% en el 2011 con un 29,1% para los hombres. Estos datos iniciales contradicen generan dudas acerca de las mujeres como mayores generadoras de "violencia indirecta". En el 2006 el 9% reportó haber sido amenazado con una golpiza a varios, con una incidencia del 13% para hombres y 5% mujeres. En el 2006 las amenazas de una golpiza durante el mes anterior por parte de un miembro del curso fue del 11%, 16% para hombres y 7% para mujeres.<sup>25</sup>

<sup>25</sup> El texto del SUIVD señala según Dinkes que dicha prevalencia está entre el 10% y el 15% en el mundo Ver Encuesta Centro Reina Sofía España 2005.

<b>MALTRATO EMOCIONAL POR LOCALIDAD ENCUESTA CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTÁ 2011</b>			
<b>Localidad</b>	<b>Amenazas por golpizas dentro del colegio por varios</b>	<b>Excluido por un grupo de compañeros al menos una vez durante la semana anterior</b>	<b>Víctima de insultos por parte de compañeros de su curso al menos una vez durante la semana anterior</b>
Ciudad Bolívar	11,76	28,29	46,39
San Cristóbal	10,59	26,14	41,26
Usme	10,35	27,69	42,1
Bosa	10,02	28,57	43,23
Kennedy	9,64	27,92	43,46
SantaFe	9,43	23,90	39,71
Total	8,84	25,02	40,95
La Candelaria	8,60	24,66	38,74
Suba	8,51	23,51	40,12
Fontibon	8,48	24,49	40,17
Barrios Unidos	8,33	22,44	37,76
Rafael Uribe	8,15	24,61	40,12
Tunjuelito	7,96	24,70	43,1
Antonio Nariño	7,74	23,51	38,47
Engativa	7,60	23,26	40,05
Los Martires	7,52	23,07	37,89
Chapinero	7,27	18,79	35,33
Usaquen	6,19	18,37	40,95
Puente Aranda	6,09	22,52	38,40
Teusaquillo	6,02	21,92	34,06

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

Las localidades con la mayor prevalencia de maltrato emocional y por encima del promedio son Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Usme, Bosa y Kennedy en las conductas seleccionadas, lo que demuestra la coherencia de las respuestas y permitiría construir un indicador de maltrato emocional plenamente consistente con una concentración espacial.

#### **4.3.4.-Violencia Física: Ofensas y Golpes**

La violencia física leve se mantuvo estable, fue ejecutada esencialmente por hombres y las localidades más pobres presentan los niveles más críticos. En el 2006 el 33% de los encuestados reportó haber sufrido golpes, cachetadas, empujones, pellizcos a menos una vez durante el mes anterior. El porcentaje fue del 43% en hombres y del 23% en las mujeres. En el 2011 casi no hay variación, llegó al 34,64% en el total con un 45,58% para los hombres y 24,46% para las mujeres. En el 2011 11,3% de los alumnos manifestó que durante el último mes un compañero de curso le pegó, ese porcentaje descendió al 8,2% en relación con otro curso, lo que señala el carácter de la agresión "entre pares". Al

mismo tiempo, el 9,9% de los niños manifestó haberle pegado a alguien, lo que denota una alta coincidencia entre agredido y agresor.

<b>EVOLUCION DE LA VIOLENCIA FISICA: GOLPES Y OFENSAS EN EL COLEGIO</b>						
<b>ENCUESTA CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011</b>						
	2006			2011		
	TOTAL	Hombres	Mujeres	TOTAL	Hombres	Mujeres
Víctimas de Golpes, cachetadas, empujones o pellizcos intencionales por parte de un compañero de su curso (mes anterior)	33%	43%	23%	34,64%	45,58%	24,46%
Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011						

La victimización como “observador” ascendió al 42,8%, lo que ayuda a explicar el difícil ambiente escolar. Este porcentaje coincide con el hecho de que al menos el 59,8% de los estudiantes manifestaron haber visto durante el mes pasado al menos una pelea y el 12,1% más de cinco. Sin embargo, el porcentaje de quienes dice haber participado en una pelea en el último mes al menos una vez llega al 25,6% y cinco o más veces 2,8%. Lo anterior ratifica que las manifestaciones extremas de violencia tienden a concentrarse en pocos alumnos.

Más allá de la estabilidad, las localidades con los niveles más altos de violencia física leve son Ciudad Bolívar, Kennedy y Bosa, en elevada coincidencia con lo que sucede con otras conductas, aunque aparecen Tunjuelito, Suba y Engativá, normalmente con una situación media para la mayor parte de conductas. Al igual que en los demás indicadores de violencia, Teusaquillo, Chapinero, Usaquén y Puente Aranda están entre los registros más bajos. Así mismo, la prevalencia en los colegios de zonas céntricas, Los Mártires y Santa Fé es baja, por lo que es necesario indagar cómo estos colegios logran mejores ambientes a pesar de estar en entornos tan complicados. Al respecto es necesario señalar que el carácter “periférico”, tal vez olvidado, de ciertas comunidades, su marginalidad en términos de inclusión institucional, parecería tener un mayor efecto que la sola pobreza o aún que la precariedad en las condiciones de seguridad. Esto daría una mejor respuesta al hecho de que comunidades céntricas, con altos niveles de pobreza y altas condiciones de inseguridad, presenten menores niveles de conflicto y violencia escolar.

<b>VIOLENCIA FISICA OFENSAS Y GOLPES EN EL COLEGIO ENCUESTA CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011</b>		
	Porcentaje de estudiantes que fueron víctimas de golpes, cachetadas, empujones o pellizcos de manera intencional por un compañero de curso, AL MENOS una vez durante el mes pasado	5 o más veces
Ciudad Bolívar	38,34	8,07
Kennedy	37,04	8,18
Bosa	36,73	7,21
Tunjuelito	36,13	7,11
Suba	35,25	7,15
Engativá	35,16	6,45
Total	34,64	6,81
Usme	34,63	6,42
Fontibón	34,09	6,40
San Cristbal	33,84	6,62
Rafael Uribe	33,5	6,00
La Candelaria	32,83	6,38
Barrios Unidos	32,51	6,82
Antonio Nariño	32,48	6,85
SantaFe	32,12	6,81
Puente Aranda	30,47	4,90
Los Mártires	30,42	5,53
Teusaquillo	29,86	6,05
Chapinero	27,67	5,59
Usaquén	27,66	4,45
Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011		

#### **4.3.5.-Bullying:**

El bullying tiene una altísima prevalencia en los cursos inferiores, 5 y 6 grado, y a partir de ahí registra un descenso. Este hallazgo es consistente con la consideración de un pico de la violencia escolar alrededor de los 12 años, la edad promedio del 6 grado. Sin embargo, es de notar que el pico de violencia para el bullying se encuentra en grados inferiores a otras manifestaciones de violencia o incivildades. Dado el alto porcentaje en grado 5, 17,4%, es claro que un trabajo de prevención y asistencia a víctimas del bullying debe empezar más temprano, pues en 5 grado no se produce una explosión, sino la manifestación de una situación acumulada. Es importante tener en cuenta que la frecuente ocurrencia de agresiones menores, que indican la comisión del bullying, tiene

un alto registro dentro de los compañeros del mismo salón, de tal suerte que absolutamente en todos los niveles la agresión proviene, con mayor frecuencia, de parte de los compañeros del mismo aula. Lo anterior permite ratificar la necesidad de trabajar el “salón de clase” como entorno principal para esta manifestación de violencia, de tal manera que responda a las agresiones puntuales que se dan en su contexto. Uno de los mayores riesgos de esta violencia no atendida es su posible transformación de violencia reactiva a violencia instrumental.

<b>AGRESION REPETIDA BULLYING POR GRADO ENCUESTA CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011</b>		
	El mes pasado ¿Un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te ha ofendido o pegado TODO EL TIEMPO, haciéndote sentir muy mal y tu no sabes cómo defenderte?	El mes pasado ¿Un(a) ESTUDIANTE de curso te ha ofendido o pegado TODO EL TIEMPO, haciéndote sentir muy mal y tu no sabes cómo defenderte?
<b>Total</b>	11,70	8,41
<b>Grado 5</b>	17,40	12,98
<b>Grado 6</b>	17,58	12,45
<b>Grado 7</b>	13,93	9,76
<b>Grado 8</b>	10,48	7,34
<b>Grado 9</b>	7,56	5,44
<b>Grado 10</b>	6,46	4,56
<b>Grado 11</b>	4,44	3,49
Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011		

Al igual que en la mayor parte de comportamientos el bullying no registra mayor variación en el 2011 respecto al 2006. Así mismo, se corrobora el carácter preponderantemente masculino de este tipo de agresión, y una significativa mayor prevalencia entre los hombres que entre las mujeres. Los datos iniciales señalarían un menor prevalencia del bullying en Bogotá que en Estados Unidos, pero el ejercicio debe ser consolidado tomando las diversas agresiones contempladas por las herramientas norteamericanas como son la exclusión, el rumor y el empujón, entre otros.

En Estados Unidos en el 2007 el 32% de los estudiantes entre los 12-18 años reportó haber sufrido bullying en el colegio. El 18% reportó haber sido objeto de rumores, el 11% señaló haber sido empujado, escupido (shoved, tripped); el 6% reportó haber sido amenazado con hacerle daño; el 5% fueron excluidos de actividades intencionalmente. En esa medida profundizar el nivel de análisis plantea la necesidad de aglutinar conductas para avanzar en la comparabilidad. La Encuesta aplicada en Bogotá cuenta con un

desglose que debe ser tenido en cuenta en el momento del análisis, pues se pregunta por la victimización por parte de estudiantes de otros cursos.

<b>AGRESION REPETIDA BULLYING</b>						
<b>ENCUESTA CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2006-2011</b>						
	2006			2011		
	TOTAL	Hombres	Mujeres	TOTAL	Hombres	Mujeres
El mes pasado ¿Un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te ha ofendido o pegado TODO EL TIEMPO, haciéndote sentir muy mal y tu no sabes cómo defenderte?	15%	17%	12%	11,7%	13,72%	9,82%
El mes pasado ¿Un(a) ESTUDIANTE de curso te ha ofendido o pegado TODO EL TIEMPO, haciéndote sentir muy mal y tu no sabes cómo defenderte?	12%	13%	11%	8,41%	9,09%	7,78%
Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011						

El bullying, a pesar de ser visto como una ofensa menor, tiene su mayor prevalencia en las mismas localidades en las cuales se presentan violencias consideradas como más graves. Ante la alta coincidencia se debe entender que los pequeños problemas de disciplina y perturbación de la convivencia escolar, generan espacios propicios para la ocurrencia de eventos más graves, como en un escenario de “bola de nieve”. Esta visión, aunque al inicio parece coincidir con la Teoría de la Ventana Rota, debe ser vista como una manifestación de escenarios familiares y comunitarios, es decir, tanto como causa, como consecuencia.

#### Cyberbullying:

Esta encuesta por primera vez indagó acerca de la prevalencia de los ataques por medios virtuales, internet. Los datos son reveladores y señala que la Escuela se convierte en un espacio “extendido” a partir de la existencia de las redes sociales. El 10,6% de los niños manifestó haber sido objeto de amenazas por internet y el 5,8 reportó haberlo hecho durante el mismo período, doce meses. Este porcentaje es superior al registrado en otros países.

En Estados Unidos en el 2007 el 4% de los estudiantes aseguró haber sido víctima de cyberbullying durante el último año. El 7% de estos aseguró que ello sucedió de una a dos veces durante el periodo; el 21% dice que ocurrió una a dos veces durante el mes y el 5%

una o dos veces durante la semana. Las mujeres fueron las principales víctimas de cyberbullying un total del 5%, en relación con el 2% de los hombres. La mayor prevalencia de las mujeres como víctimas ratifica la diferencia de las agresiones en relación con el género (US Department of Education, 2010, pp. v y 42-43).

<b>AGRESION REPETIDA BULLYING POR LOCALIDADES ENCUESTA CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011</b>		
	El mes pasado ¿Un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te ha ofendido o pegado TODO EL TIEMPO, haciéndote sentir muy mal y tu no sabes cómo defenderte?	¿Un(a) ESTUDIANTE de otro curso te ha ofendido o pegado TODO EL TIEMPO, haciéndote sentir muy mal y tu no sabes cómo defenderte?
<b>Ciudad Bolívar</b>	14,65	11,16
<b>San Cristóbal</b>	13,49	9,86
<b>Bosa</b>	13,19	8,99
<b>Usme</b>	12,97	9,39
<b>Kennedy</b>	12,4	9,4
<b>Rafael Uribe</b>	11,91	8,33
<b>Suba</b>	11,85	7,97
<b>Total</b>	11,7	8,41
<b>Tunjuelito</b>	11,44	8,15
<b>Fontibón</b>	10,95	7,25
<b>Barrios Unidos</b>	10,76	7,26
<b>Engativá</b>	10,47	7,26
<b>SantaFÉ</b>	10,27	9,28
<b>La Candelaria</b>	10,18	7,76
<b>Antonio Nariño</b>	10,01	7,65
<b>Los Mártires</b>	9,95	7,94
<b>Teusaquillo</b>	9,77	7,35
<b>Puente Aranda</b>	9,38	6,93
<b>Chapinero</b>	8,48	6,51
<b>Usaquén</b>	7,13	5,59
Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011		

#### 4.3.6.- Peleas en el Colegio y otras violencias:

En el 2006 el 4% de los alumnos manifestó haber participado en una pelea con armas dentro del colegio, durante los últimos doce meses; en el 2011 dicho porcentaje fue del 4,9%. EL 0,7% de los alumnos manifestó haber participado en ese tipo de peleas cinco veces o más. En el 2006 el 15% de los alumnos manifestó haber visto, al menos una vez durante los últimos doce meses, una pelea con armas y el 2011 fue del 9,5% y dos o más veces el 3,7%. Este descenso en términos de las peleas coincide con un menor

autorreporte de porte de armas. El asalto con violencia (sin armas) llegó al 10,9% al menos una vez durante el último año y un 3,3% lo sufrió dos o más veces.

En relación con niveles más graves de agresión el 1,7% de los alumnos manifestó haber sido amenazado en los últimos doce meses con un arma dos o más veces, y un 0,7 más de cinco veces, es decir que hay un grupo de alumnos gravemente amenazados. Los alumnos que manifestaron haber sido víctimas de atraco en el colegio en los últimos doce meses es bastante coincidente con las amenazas un total del 1,5%, dos o más veces, 0,5% más de cinco veces, y un 4,85% del total de los alumnos.

<b>ENCUESTA CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTÁ 2011</b>				
<b>Los últimos 12 meses cuántas veces viste que alguien hirió a otra persona con un arma</b>				
	Frequency		Cumulative	
	Total	Percent	Total	Percent
Total	103.741	100	0	0
5 o más veces	1.618	1,6	1.618	1,6
2 a 4 veces	3.120	3	4738	4,6
1 vez	10.853	10,5	15.591	15
Ninguna vez	87.689	84,5	103.280	99,6
No informa	461	0,4	103.741	100
Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011				

En el 2006 el porcentaje de quienes reportaron haber sido heridos intencionalmente al menos una vez dentro del colegio fue del 4% (6% hombres, 2% mujeres), y en el 2011 este porcentaje baja al 3,1%, de los cuales 0,8% más de dos veces y un 0,3% más de cinco veces. Se debe insistir en el descenso de conductas agresivas graves con armas, como posible consecuencia de un mayor control. En el 2006 el porcentaje de quienes fueron testigos de que alguien hiriera a otro dentro del colegio al menos una vez en el último año llegó al 15% (18% hombres, 12% mujeres), porcentaje que se mantuvo igual para el 2011 cuando se reportó un 15%. La cifra anterior ratifica que a pesar de una menor prevalencia de ataques el impacto en terceros se mantiene elevado debido a su gravedad, generando la sensación de un estancamiento en este tipo de eventos. Con el fin de detectar los efectos de este tipo de agresiones en los espectadores, es necesario profundizar en las creencias y percepciones de quienes presenciaron este tipo de eventos

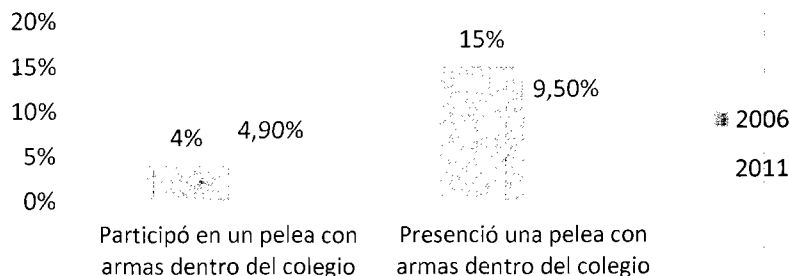
varias veces y, especialmente, en quienes presenciaron este tipo de eventos más de cinco veces, una frecuencia realmente crítica para un entorno.

En el 2006 el 5,04% de los encuestados manifestó que durante los últimos doce meses tuvieron que ser llevados al menos una vez al centro médico como consecuencia de una herida causada intencionalmente, este porcentaje tuvo una prevalencia del 7% en hombres y 3% en mujeres. Las lesiones se dan en el colegio de manera importante en donde fueron lesionados el 4% en el 2006, más de la mitad de los casos. Estos datos, sin embargo son, prima facie, menores que los reportes en estados Unidos, pero es necesario darle una mirada por grado

<b>VIOLENCIA GRAVE EVOLUCION ENCUESTA CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA</b>				
<b>2006-2011</b>				
Conducta	2006			2011
	Total	Hombre	Mujer	Total
Heridos intencionalmente al menos una vez dentro del colegio	<b>4%</b>	6%	2%	<b>3,1%</b>
Testigo durante los DOCE meses DE alguien hirió intencionalmente a otro con objetos	<b>15%</b>	18%	12%	<b>15%</b>
Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011				

Los datos de participación en peleas y presencia de peleas permanecen relativamente estables, pues la participación confesa por parte de los alumnos pasa de un 4% a un 4,9%. Sin embargo, los estudiantes reportan haber presenciado peleas en un porcentaje mucho menor en el 2011 que en el 2006, en un descenso de cerca del 40% del reporte, pues pasa del 15% al 9,5%. Aunque parece haber una leve inconsistencia, el paso que sigue es analizar si hubo “concentración” de éste tipo de violencia, de tal manera que los casos se dan en un menor número de centros escolares, lo que implicaría una menor victimización como testigos.

**VIOLENCIA GRAVE EVOLUCION ENCUESTA  
CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2006-2011**



En Estados Unidos en el 2009 el 8% de los estudiantes entre 9 y 12 grado reportó haber sido amenazado o lastimado con un arma de fuego o arma blanca. De manera más específica el 3% de los estudiantes fue amenazado o lastimado con un arma dos o tres veces, el 1% de 4 a 11 veces y el 1% doce o más veces. El porcentaje se mantuvo bastante estable entre 1993 y 2009 con una oscilación entre el 7% y el 9%. En el 2009 el 10 por ciento de los estudiantes de sexo masculino entre el 9-12 grado reportaron haber sido amenazados o lastimados con un arma en el colegio, en comparación con el 4% de las estudiantes de sexo femenino.

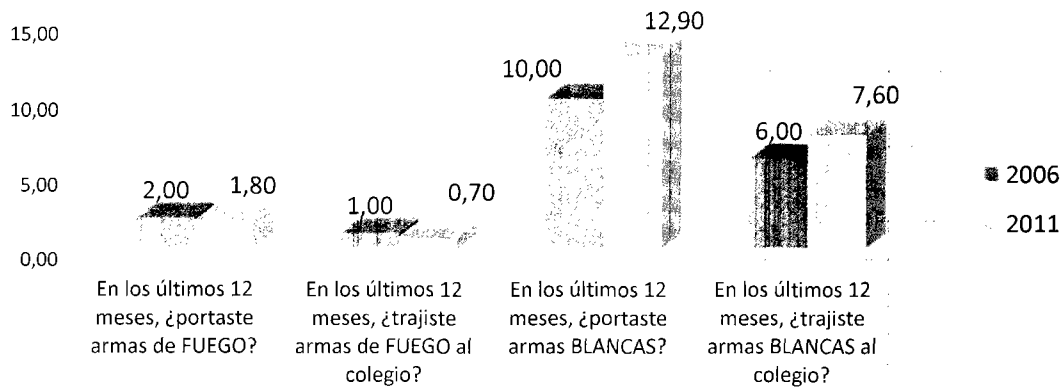
En Estados Unidos en el 2009 el 31% de los estudiantes entre grados 9 y 12 reportó haber tomado parte en una pelea física al menos una vez durante los últimos 12 meses en cualquier parte, un porcentaje menor que el registrado en el 2007 cuando alcanzó el 36%. De otro lado, el 11% aseguró que esta se dio en la escuela contra el 16% registrado en el 2007, afirma el estudio que los estudiantes de grado noveno fueron los que más tomaron parte activa en dichas peleas. El 24% de los estudiantes reporta haber estado en una pelea de una a tres veces, y el 8% cuatro o más veces. Los estudiantes de 9 grado en el 2009 participaron en una pelea en un 37%, contra el 33% de 10 grado, 29% de grado 11 y 25% de grado 12. En el 2009 la participación de hombres fue superior respect a las mujeres 39% contra el 23% (US department of Education, US department of Justice office of justice programs,, Indicators of school crime and safety: 2010, p. v y 50-52p. v)

**4.3.7.-Porte armas:**

El 1,8% de los alumnos manifestó haber portado en algún momento armas de fuego durante el último año en algún lugar, el 2,9% reportaron haber visto que esto era así. El

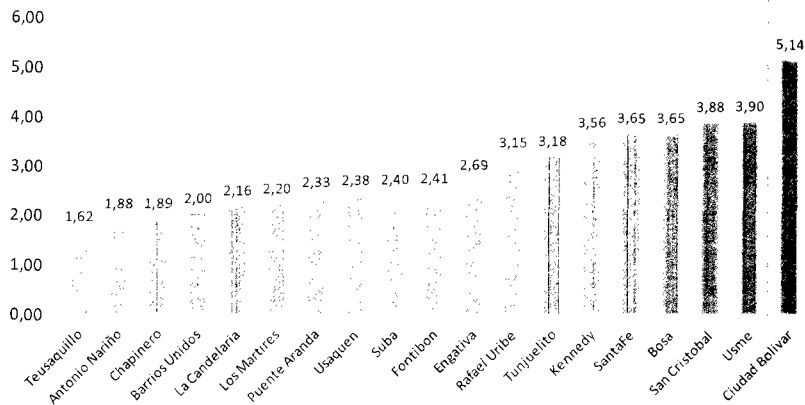
0,7% dijeron haberla llevado en algún momento al colegio. Este reporte señala un descenso, pues en el 2.006 el porte de armas de fuego había llegado al 2%.

### EVOLUCION DEL PORTE DE ARMAS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES BOGOTA 2006-2011



El porte de armas de los alumnos puede estar profundamente relacionado con el entorno. El 22,6% de los alumnos manifestó que en su barrio se consiguen armas, el 33,9% dicen haber visto personas que portan armas en su barrio (diferentes a vigilantes, policías) y el 5,4% reporta la existencia de armas en su hogar. Es necesario profundizar en la relación entre porte de armas por parte de los estudiantes y existencia de armas en la casa del estudiante; así mismo, es necesario ver la posible correlación entre existencia de armas en el barrio, análisis por localidad, porte de armas del estudiante e índices de criminalidad relacionados con presencia de bandas, pandillas y actores armados, seguros de la interacción entre el entorno barrial-comunitario su incidencia sobre la escuela. Un 1,8 % manifiesta que TODOS (0,5%) o la mayoría de sus amigos portan armas de fuego porcentaje que sube al 9,1% para armas blancas. Dado que los porcentajes son similares en relación con la pertenencia a pandillas, y sería lógica su conexión, es necesario profundizar en este análisis. El porte de armas de los pares coincide estrechamente con el porte de armas de fuego reportado.

**PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE SEÑALAN QUE ALGUN  
COMPAÑERO LLEVO ARMAS DE FUEGO AL COLEGIO POR  
LOCALIDAD 2011**



El porte de armas blancas es significativamente más alto y alcanza el 12,9% cuando se refiere a éstas. Un 7,6% manifestó haberlas llevado alguna vez al colegio.

En el 2.006 el porcentaje había sido menor con un 10%. Sin embargo, la percepción de riesgo puede ser alta pues el 30% fue testigo de que alguno de sus compañeros llevó un arma blanca en los últimos doce meses al colegio. La amplitud del término “arma blanca” que comprende algunos elementos que son de frecuente uso escolar, puede explicar la baja variación en la prevalencia.

<b>ENCUESTA CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011</b>				
<b>Cuántos de tus amigos portan armas blancas</b>				
	Frequency Total	Percent	Cumulative Total	Percent
<b>Total</b>	<b>103.741</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Todos	2.672	2,6	2672	2,6
Mayoría	6.765	6,5	9437	9,1
La mitad	4.399	4,2	13836	13,3
Pocos	26.348	25,4	40184	38,7
Ninguno	43.510	41,9	83694	80,7
No sé	19.653	18,9	103347	99,6
Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011				

En Estados Unidos entre 1993 y 2009 el porcentaje de estudiantes que reportó haber llevado un arma al menos una vez durante los últimos 30 días, bajó del 22% al 17%, así mismo bajó el porcentaje de quienes afirmaron llevar un arma al menos un día pasó del 12% al 6%. (US department of Education, 2010, p. v)

#### 4.3.8.-Hurto y Vandalismo:

En el año 2006 fueron víctima de hurto en el colegio el 57,9% de los alumnos de colegios públicos y el 54,2% de los alumnos de colegios privados, para un promedio del 56%. En el 2011 el 62,85% de los alumnos manifestó haber sido víctima de hurto en el colegio durante los últimos doce meses, a menos una vez, 35,74% dos o más veces y un 14,58%, en una situación ya crítica, más de cinco veces. El 20,3% de los alumnos aceptó haber "robado" al menos una vez y más de cinco veces el 2,8%. El entorno familiar puede ser determinante, pues el 9% de los alumnos manifiesta que alguna persona con las que vive ha robado alguna vez.

FRECUCENCIA CON LA QUE LOS ESTUDIANTES FUERON VÍCTIMAS DE ROBOS (SIN QUE VIERAN) DENTRO DE SU COLEGIO, DURANTE LOS ÚLTIMOS 12 MESES, POR GRADO ENCUESTA CONVIVENCIA ESCOLAR 2011						
	TOTAL	5 o más veces	2 o 4 veces	1 vez	Ninguna vez	No informa
<b>Grado</b>						
<b>Total</b>	731.792	14,58	21,18	27,09	36,93	0,21
<b>Grado 5</b>	116.279	10,63	13,60	28,17	47,28	0,33
<b>Grado 6</b>	119.877	14,67	19,67	27,58	37,80	0,28
<b>Grado 7</b>	114.494	18,38	23,26	26,65	31,55	0,16
<b>Grado 8</b>	107.034	17,38	24,07	27,25	31,08	0,22
<b>Grado 9</b>	101.356	15,57	24,05	27,21	33,04	0,14
<b>Grado 10</b>	89.961	14,10	24,10	26,66	35,00	0,14
<b>Grado 11</b>	82.791	10,44	20,77	25,60	43,05	0,15

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

Esta posible correlación podría confirmar el entorno familiar como un entorno de riesgo, por lo que se hace necesario ahondar en su predictibilidad. La prevalencia del hurto en las Escuelas bogotanas es alarmante si se le mira con lo que sucede en Estados Unidos 3% reportó haber sufrido hurto. Las víctimas son tanto hombres como mujeres en proporciones casi idénticas. Ejemplo de lo anterior, al menos una vez 26,6% hombres y 27,53% mujeres. Tampoco hay variaciones de acuerdo con el tipo del colegio, ni la jornada.

FRECUCENCIA CON LA QUE LOS ESTUDIANTES FUERON VÍCTIMAS DE ROBOS (SIN QUE VIERAN) DENTRO DE SU COLEGIO, DURANTE LOS ÚLTIMOS 12 MESES				
	5 o más veces	2 o 4 veces	1 vez	TOTAL
Total	14,58	21,18	27,09	62,85
Oficial	15,16	20,67	26,66	62,49
No oficial	13,84	21,84	27,64	63,32

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

En relación con la frecuencia por localidad la victimización por hurto no presenta mayor variación y es muy similar. Solo hay pequeñas variaciones con eventos más graves, los cuales son reportados en las localidades de Ciudad Bolívar, Bosa, Kennedy, Usme y Rafael Uribe Uribe, con una alta coincidencia con las demás conductas.

<b>FRECUENCIA CON LA QUE LOS ESTUDIANTES FUERON VÍCTIMAS DE ROBOS (SIN QUE VIERAN) DENTRO DE SU COLEGIO, DURANTE LOS ÚLTIMOS 12 MESES ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR 2011</b>						
<b>Localidad</b>	<b>5 o más veces</b>	<b>2 o 4 veces</b>	<b>1 vez</b>	<b>TOTAL</b>	<b>Ninguna vez</b>	<b>No informa</b>
<b>Total</b>	<b>14,58</b>	<b>21,18</b>	<b>27,09</b>	<b>62,85</b>	<b>36,93</b>	<b>0,21</b>
Ciudad Bolívar	18,62	20,27	26,56	65,45	34,21	0,34
Bosa	18,22	22,19	27,64	68,05	31,76	0,19
Kennedy	16,73	20,85	26,51	64,09	35,68	0,23
Rafael Uribe	16,29	21,99	26,38	64,66	35,23	0,11
Usme	15,12	19,1	25,81	60,03	39,57	0,4
Fontibon	14,43	20,82	26,73	61,98	37,77	0,25
Los Martires	14,11	22,74	26,61	63,46	36,42	0,12
San Cristobal	13,54	19,47	26,91	59,92	39,79	0,29
SantaFe	13,37	19,34	25,96	58,67	41	0,33
Tunjuelito	13,31	21,07	27,13	61,51	38,28	0,22
Antonio Nariño	13,16	22,68	28,23	64,07	35,76	0,18
Engativa	13,06	21,82	26,88	61,76	38,1	0,13
Suba	12,9	22,63	27,67	63,2	36,72	0,08
Barrios Unidos	12,69	19,29	27,79	59,77	39,95	0,28
Puente Aranda	11,96	21,62	28,22	61,8	37,88	0,33
La Candelaria	11,38	19,87	27,23	58,48	41,33	0,2
Chapinero	11,19	19,52	28,1	58,81	40,89	0,3
Teusaquillo	11,09	20,39	27,75	59,23	40,46	0,31
Usaquen	10,62	20,19	28,12	58,93	40,91	0,17

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

En relación con el vandalismo el 27,7% manifestó haber dañado intencionalmente alguna propiedad del colegio durante el último año, al menos una vez, y un 4,4% más de cinco

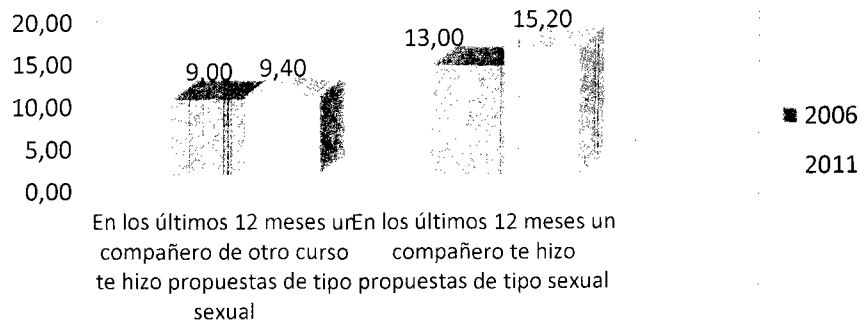
veces. El porcentaje de victimización del observador llega al 62,5% de los alumnos que ha visto que alguien dañe bienes del colegio.

En Estados Unidos en el 2007 el 4% de los estudiantes entre 12 y 18 años reportó haber sido victimizado en la escuela durante los seis meses previos, 3% reportó robo y 2% reportó victimización violenta. En el 2008 el reporte de robo pasó al 2,4% mientras que la victimización violenta se mantuvo en el 2%.

#### 4.3.9.-Agresión sexual:

La agresión sexual se ha dividido en tres niveles. El primero leve, comprende insinuaciones, el segundo “toques” y el más grave la violencia que implica “forzar” las relaciones. Una conducta adicional de riesgo y que aquí se asume como no deseada, es el pago por sexo a menores de edad, por la inducción a la prostitución. Así mismo, la encuesta plantea varios posibles agresores y varios escenarios o espacios, entornos de posible agresión. En relación con el 2006 las conductas sexuales no presentan mayor variación y están, esencialmente, estables

**EVOLUCION DEL ACOSO SEXUAL EN LA ESCUELA  
BOGOTA -2006-2011**

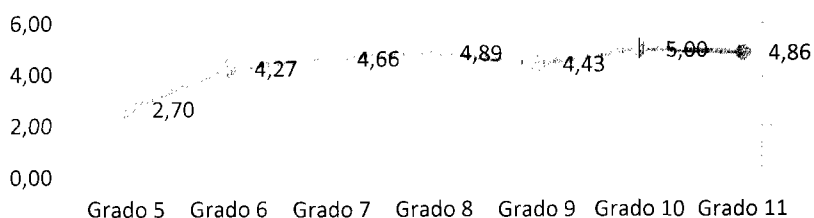


En esta materia es claro que la “casa” y los familiares o personas cercanas a la casa son agente y entornos de alto riesgo y que, de hecho, la mayor parte de éste tipo de agresiones tienen lugar en espacios privados y no públicos. Por ello la encuesta indaga acerca de éste tipo de agresiones en donde el agente activo es una persona “que debería cuidar” al menos, como familiar, amigo cercano o aún profesor. Cuando el agresor es una persona que debería velar por la seguridad del menor, se considera de mayor gravedad.

VIOLENCIA SEXUAL SUFRIDA POR LOS ALUMNOS- ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR 2011	
	2011
En los últimos 12 meses un profesor te hizo propuestas de tipo sexual	4,4
En los últimos 12 meses alguien te tocó sexualmente	8,8
En los últimos 12 meses alguien te forzó a tener relaciones sexuales	1,5
Alguna persona con las que vive alguna vez te ha forzado a tener relaciones sexuales	1,4
En los últimos 12 meses alguien exponer tu cuerpo	1,7
En los últimos 12 meses algo a cambio de exponer tu cuerpo	1
En los últimos 12 meses alguien te ofreció algo a cambio de tener relaciones sexuales	1,8
En los últimos 12 meses recibiste algo a cambio de tener relaciones sexuales)	1,1
En los últimos 12 meses alguien de tu curso recibió algo a cambio de tener relaciones sexuales	3*
Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011	

La Encuesta señala que quienes más agreden con insinuaciones de tipo sexual son los compañeros del mismo curso con un 15,2% por encima del 9,4% de las insinuaciones de los miembros de otros cursos. Es preocupante constatar que un 4,4% de los alumnos ha recibido propuestas por parte de algún profesor. El segundo nivel de violencia sexual, “el toque”, es muy elevado, pues el 8,8% de prevalencia es muy cercano al 9,4% de “insinuaciones”. La violencia sexual en la casa es elevada, el 1,4% la ha sufrido, y seguramente dicho porcentaje es más alto, pues esta herramienta no es idónea para su registro. Sin embargo, esto plantea no sólo la necesidad de ahondar acerca de los entornos más críticos, sino de abrir programas de apoyo temprano a dichas niñas. En materia sexual es claro que en la medida en que se avanza en la educación y prevención se disparan los casos de denuncia.

**Porcentaje de alumnos incómodos por propuestas, comentarios de tipo sexual del Profesor**



En relación con la agresión sexual por parte de los profesores ésta empieza en un momento muy temprano, pues ya en 5 grado lo reporta el 2,7% de los alumnos y en sexto grado alcanza el 4,27% para sufrir un aumento de carácter vegetativo y estabilización a partir de grado 8. Este tipo de agresión, contrariamente a lo que podría pensar *prima facie*, afecta de igual manera a los estudiantes de ambos sexos, pues los hombres lo sufren en un 4,02% y las mujeres en un 4,65%. Esta es, igualmente, una de las agresiones que no registra mayor diferencia de acuerdo con el tipo de colegio 4,74% para colegios oficiales y No oficiales con el 3,85%. En el mismo sentido el tipo de jornada 3,90% mañana, 4,52 tarde y 4,9% jornada completa, tampoco plantea particulares diferencias.

#### **4.3.10.-PARES Consumos y Pandillas:**

##### **4.3.10.1.-Antecedentes:**

En el 2009 el Gobierno Nacional adelantó el Estudio Nacional de Sustancias Psicoactivas en Adolescentes en Conflicto con la Ley con el fin de “evaluar el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes en conflicto con la ley, vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal y que cumplen medidas de privación de libertad” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 27). El estudio, igualmente, se proponía plantear posibles soluciones y recomendaciones.

El estudio concluyó que el consumo de psicoactivos en esta población “es notablemente mayor que en la población en general y que entre los jóvenes escolarizados” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 13) y que, con frecuencia, “precede o acompaña la comisión de actos delictivos entre adolescentes” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 13). Es decir existe una relación entre el consumo de sustancias y conductas delictivas en este grupo humano.

A partir de Makkai y McGregor (2003), Pernanen *et. al.* (2001) y Valenzuela (2007), el estudio expone las tres formas utilizadas para asociar ambos fenómenos: la psicofarmacológica; la económico-compulsiva; y la sistémica. La asociación psicofarmacológica refiere a “delitos que se cometen bajo los efectos de cualquier sustancia psicoactiva que puede aumentar la excitabilidad, la irritabilidad o las disposiciones violentas por parte de quien comete el acto delictivo” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 20). Pese a esto, la asociación no es suficiente y no existe una relación

causa-efecto suficiente, es decir, presenta cierto grado de inestabilidad dado que las investigaciones han comprobado que "(...) ninguna droga produce agresividad por sí misma, pero bajo ciertas circunstancias o condiciones puede amplificar, potenciar o facilitar rasgos psicológicos y situacionales que desencadenan actos violentos o delictivos" (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 20). El alcohol, la cocaína, el éxtasis y el crack, son algunas de las sustancias que mayor relación presentan a la hora de evaluar la influencia de psicoactivos en la comisión de delitos.

La asociación económico-compulsiva "(...) comprende delitos que son cometidos para proveerse de drogas o que permiten obtener recursos necesarios para conseguirlos" (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 21). La mayoría de personas que aceptan ser parte de esta asociación son dependientes de la sustancia y manifiestan altos grados de compulsividad al consumo.

Finalmente, la asociación sistémica es aquella que está relacionada con "(...) delitos que resultan de las redes de producción y distribución de drogas (conflictos o luchas entre productores, intermediarios y expendedores cuyo objetivo principal es beneficiarse dentro del mercado). En estos delitos también se incluyen los organizacionales, en especial las luchas por el control territorial entre traficantes, o entre traficantes y la policía" (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 21).

De un universo de 1.686 jóvenes que se encuentran en conflicto con la ley, el estudio logró captar el 71% como muestra. De los 1.189 adolescentes encuestados, 1.070 (90%) son hombres, y 119 (10%) son mujeres. De los 1.189 adolescentes encuestados, 1.070 (90%) son hombres, y 119 (10%) son mujeres. La metodología del estudio se dividió en dos: un componente cuantitativo desarrollado a través de una encuesta sobre consumo, participación en actos delictivos y la relación de ambos factores; y un componente cualitativo que consistió en la realización de grupos focales en los que se tuvieron en cuenta aspectos como el tipo de comunicación que existe en el núcleo familiar, la ocupación del tiempo libre, el autoestima y el proyecto de vida.

Los resultados arrojados por el estudio son varios. Como primera medida, es importante tener presente que "(...) no toda la población infractora está involucrada con el consumo

de droga (...) estos adolescentes son en general menores entre 13 y 14 años que han sido detenidos por primera vez y que se encuentran en tratamientos ambulatorios” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 25).

En plena consonancia con la violencia escolar, el consumo de psicoactivos está fuertemente influenciado por el entorno familiar y sus consumos. El estudio dejó claro que el hogar puede ser “un factor de riesgo”, pues “existen serias dificultades en las estructuras familiares de muchos de los adolescentes encuestados. Sólo la cuarta parte viven con el padre y la madre; el 50% vive sólo con la madre y los hermanos; y aparecen altos índices de desempleo entre los padres” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 73). A estos factores se suma el hecho de que el 23% de los padres de los encuestados han estado presos alguna vez; asimismo, “el 30% de los hombres, y el 43% de las mujeres afirman haber visto delitos, consumo de sustancias psicoactivas o casos de violencia en sus familias” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 73).

Sin embargo, como resultado de los grupos focales se puede concluir que la comunicación en el interior de las familias de quienes participaron es buena y no se evidencian casos de maltrato. Aunque los lazos comunicativos son mucho más fuertes con el padre que con la madre, la figura de la madre es importante en la medida que es quien protege, y en los casos en los que no hay figura paterna, es quien está a cargo de todas las cosas en el hogar. Pese a esto, “la ausencia de la figura paterna es vista como un factor de riesgo importante” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 68). Es en el cumplimiento de normas y límites, la supervisión y el control de los padres, en donde se aprecia según el estudio la deficiencia en la dinámica familiar. “El 72% de los encuestados afirma que sólo algunas veces o nunca acepta las normas y límites impuestos por sus padres” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 74). Los “pares” constituyen, en relación con los consumos, factores de riesgo. El estar rodeados de amigos y familiares involucrados en la delincuencia y que sean consumidores, y que existan patrones de crianza ambiguos y exageradamente permisivos, aumenta la posibilidad de consumo y actividades delictivas por parte de los jóvenes.

De acuerdo con esto y a las respuestas obtenidas de las encuestas, se puede decir que el consumo de sustancias psicoactivas entre los adolescentes que tienen algún problema

con la ley es bastante preocupante. Para llegar a esta conclusión se tuvo en cuenta el primer estudio comparativo sobre uso de drogas en población escolar: *Jóvenes y Drogas en Países Sudamericanos: Un Desafío para las Políticas Públicas*, realizado por la UNODC y CICAD/OEA en el año 2006 y en el que se tuvo en cuenta a Colombia.

Comparativamente respecto al consumo, el consumo de marihuana en la población juvenil infractora es 10 veces mayor que el consumo de la población escolarizada. El consumo de tranquilizantes es 5 veces mayor. El consumo de cocaína es 20 veces mayor. El consumo de Inhalables 9 veces mayor y el de éxtasis 4 veces mayor (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 46-49). De lo anterior el estudio concluye que “no habría diferencia entre la población general de jóvenes y los infractores en lo que se refiere al consumo de alcohol, pero todas las otras sustancias son muy superiores en esta población, variando entre 3 y 20 veces más altos” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 49).

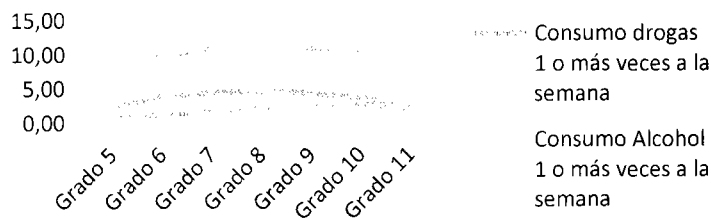
Ahora bien, respecto a la asociación entre consumo de sustancias y comisión de delitos, “el 60% de los encuestados afirma haber cometido el delito bajo los efectos de alguna sustancia psicoactiva; el 66,5% asegura que no habría cometido el delito si no hubiera consumido y el 23,8% dice que cometió el delito para comprar sustancias psicoactivas” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 75). “El 41% de los adolescentes asegura haber estado bajo los efectos de la marihuana a la hora de cometer el delito y 27% afirma haber estado bajo los efectos del alcohol” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 75). El 30% de los adolescentes encuestados atribuyeron haber cometido el delito al consumo de sustancias psicoactivas. Sin embargo, “la imputación de la causalidad debe ser tomada con cautela: este tipo de pregunta, tiene un amplio margen de especulación y una alta probabilidad de que quien responde lo haga diciendo lo que cree que se espera que responda, o atribuya la responsabilidad de sus actos al hecho de ser consumidor de drogas” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 75). “Si se contabilizan conjuntamente aquellos que afirman haber cometido algún delito relacionado con el tráfico o porte de psicoactivos, con aquellos que reconocieron haber consumido alguna sustancia el día de la comisión del delito, con los que dicen que cometieron el delito para comprar drogas, se obtiene que el 71,5% de los sujetos se ubica en alguna de estas condiciones, siendo el 71,7% entre los hombres, y el 69,7% entre las mujeres” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 62).

Respecto a la dependencia que tienen los jóvenes a las sustancias psicoactivas, “el 25,4% de los hombres y el 30,1% de las mujeres cumplieron los criterios de dependencia, lo que constituye una cifra alarmante puesto que el porcentaje de personas con dependencia a las sustancias psicoactivas en la población general no llega al 1%” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 76).

#### 4.3.10.2.- Pandillas:

La pertenencia a pandillas es un factor de riesgo según el estudio. Primero, y en lo que refiere a la ocupación del tiempo libre, las prioridades de los jóvenes cambian una vez entran al ambiente delincencial, pues sus actividades pasan de los videojuegos, el fútbol, los amigos, y las relaciones de pareja, al consumo y la vida de la pandilla. “Casi la mitad de los hombres y las mujeres, en proporciones idénticas, han pertenecido a pandillas” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 76). De igual forma tanto hombres como mujeres presentan niveles de autoestima muy positivos, es decir que tienen un buen concepto de lo que son y de lo que hacen y no desearían ser alguien más. Finalmente y respecto a las proyecciones hacia el futuro, aunque algunas de las posiciones tienen connotaciones positivas, “(...) un porcentaje importante de estos jóvenes (cerca del 20%) sigue pensando en actividades que los mantendrían inmersos en actividades delictivas” (GOBIERNO NACIONAL, 2010; 77). Es importante profundizar la correlación, seguramente alta, entre consumo de psicoactivos, pertenencia a pandillas y comisión de hurtos y porte de armas entre otros.

**COMPORTAMIENTOS DE RIESGO POR GRADO-Encuesta 2.011**



De acuerdo con los datos de la Encuesta el 3,8% de los alumnos manifestó pertenecer a una pandilla, mientras que el 9,7% dijo haber pertenecido en algún momento. El 48% dicen que hay pandillas en su barrio y el 26,8% manifiesta haber visto en el colegio violencia por pandillas, como peleas, ataques u otro tipo de actos.

En términos de factor de riesgo, el 3,2% afirma que alguien que vive con él pertenece a pandillas, por lo que es necesario ver la correlación y el 3,9% afirma que la mitad o todos (0,5%) de sus compañeros de curso pertenecen a pandillas. Este porcentaje sube al 6,7% cuando se trata de sus amigos. Es claro, el entorno de pares alienta esta conducta, por lo que se debe atacar la “masa crítica” que permita al menor salir del submundo creado.

<b>PERTENENCIA A PANDILLAS ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011</b>		
	<b>Han pertenecido a Pandilla</b>	<b>Pertenecen a pandilla</b>
<b>Sexo</b>		
Hombre	13,59	5,33
Mujer	6,21	2,40
<b>Jornada</b>		
Mañana	7,33	2,63
Tarde	10,52	4,15
Completa	12,74	5,30

<b>SI HA PERTENECIDO ALGUNA VEZ A UNA PANDILLA ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011</b>										
<b>Naturaleza del Colegio</b>	<b>TOTAL</b>					<b>PROPORCION</b>				
	<b>TOTAL</b>	<b>EE</b>	<b>IC 95%</b>		<b>CVe</b>	<b>TOTAL</b>	<b>EE</b>	<b>IC 95%</b>		<b>CVe</b>
			<b>L Inf.</b>	<b>L Sup.</b>				<b>L Inf.</b>	<b>L Sup.</b>	
<b>Total</b>	72.767	1.006	70.796	74.737	1,38	9,94	0,13	9,68	10,21	1,35
<b>Oficial</b>	49.180	753	47.704	50.655	1,53	12,01	0,18	11,65	12,37	1,53
<b>No oficial</b>	23.587	667	22.280	24.894	2,83	7,32	0,20	6,93	7,71	2,70

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

En Estados Unidos en el 2007 el 23% de los estudiantes entre 12 y 18 años reportó que había pandillas en el colegio. La presencia de pandillas fue reportada por el 25% de los estudiantes de las escuelas públicas en relación con el 5% de las escuelas privadas. En el 2005 el reporte había sido del 24% y el 2003 del 21%, es decir variaciones relativamente menores (US department of Education, 2010, p. v et alt)

La pertenencia a pandillas, así como otras conductas de riesgo siguen los mismos patrones. Son más frecuentes entre hombres que entre mujeres. Son más frecuentes en los colegios oficiales que en los no oficiales, y la jornada completa presenta los índices más elevados, mientras que la jornada de la mañana presenta los mejores indicadores. En relación con la presencia geográfica, las localidades problemáticas son, en esencia, las mismas que para la mayor parte de conductas, San Cristóbal, Ciudad Bolívar, Usme, Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito, con una total coincidencia entre la pertenencia actual a pandillas y la pertenencia anterior a pandillas.

<b>REPORTE DE PERTENENCIA A PANDILLAS POR LOCALIDAD- ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011</b>		
<b>Localidad</b>	<b>Han pertenecido a Pandilla</b>	<b>Pertenecen a pandilla</b>
San Cristobal	13,23	5,91
Usme	13,04	5,8
Ciudad Bolivar	13,34	5,38
Rafael Uribe	11,52	5,04
Tunjuelito	11,25	4,69
Kennedy	9,91	3,84
SantaFe	9,37	3,65
Barrios Unidos	8,87	3,59
Fontibon	8,94	3,48
Bosa	10,92	3,29
La Candelaria	8,35	3,27
Antonio Nariño	8,31	3,21
Engativa	8,86	3,19
Chapinero	6,76	3,14
Suba	8,44	3,03
Puente Aranda	8,35	2,73
Los Martires	7,89	2,61
Usaquen	7,16	2,55
Teusaquillo	5,92	2,15
Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011		

Al realizar una mirada más detallada entre los factores de riesgo, pertenencia a pandillas, consumo de drogas y consumo de alcohol, existe una alta coincidencia de localidades entre la violencia en el colegio, la pertenencia a pandillas y el consumo de drogas, mas no

sucede lo mismo con el consumo de alcohol que parece regirse por factores completamente diferentes y parece, así mismo, tener muy baja relación con otras

COMPORTAMIENTOS DE RIESGO POR LOCALIDAD ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011							
Localidad	Han pertenecido a Pandilla	Pertenecen a pandilla	Consumo Alcohol 3 veces a la semana o más	Consumo Alcohol Una o más veces a la semana	Consumo Drogas 3 veces a la semana o más	Consumo Drogas Una o más veces a la semana	No sé porque vengo
Ciudad Bolívar	13,34	5,38	2,14	6,36	1,19	2,41	1,41
San Cristobal	13,23	5,91	2,06	7,8	1,76	3,06	2,27
Usme	13,04	5,8	1,87	6,29	1,29	2,51	1,72
Rafael Uribe	11,52	5,04	1,9	6,74	1,34	2,4	1,43
Tunjuelito	11,25	4,69	1,84	7,16	1,56	2,61	1,96
Bosa	10,92	3,29	1,76	6,21	0,99	1,9	1,94
Kennedy	9,91	3,84	1,57	6,74	1,11	1,88	2,02
SantaFe	9,37	3,65	1,88	8,11	1,4	2,2	1,96
Fontibon	8,94	3,48	1,6	7,42	0,71	1,54	1,30
Barrios Unidos	8,87	3,59	1,71	8,83	1,13	2,12	2,72
Engativa	8,86	3,19	1,26	6,53	0,52	1,37	1,92
Suba	8,44	3,03	1,47	7,81	0,79	1,45	2,17
Puente Aranda	8,35	2,73	1,22	6,94	0,44	1,23	2,01
La Candelaria	8,35	3,27	1,7	7,69	1,22	2,26	2,23
Antonio Nariño	8,31	3,21	1,31	7,56	1,35	1,96	1,02
Los Martires	7,89	2,61	1,61	7,25	0,88	1,47	2,17
Usaquen	7,16	2,55	1,41	9,04	0,66	1,35	1,79
Chapinero	6,76	3,14	2,02	10,71	0,94	1,36	1,89
Teusaquillo	5,92	2,15	1,02	5,29	0,51	0,92	2,31

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

De la tabla anterior surge la necesidad de explorar las razones de un “fuerte pesimismo” y

visión de “no futuro” en los alumnos, tomando como punto de partida la manifestación “no sé porqué vengo al colegio”. Prima facie se puede afirmar que la relación entre entornos escolares difíciles, consumo de drogas no determina, al menos grupalmente pues no se puede afirmar ello individualmente, una visión positiva o negativa en relación con el colegio y las posibilidades. Es necesario explorar si hay una relación con el consumo de

alcohol o si hay otras razones que determinen dicha visión poco optimista. conductas de riesgo.

HA PERTENECIDO ALGUNA VEZ A UNA PANDILLA ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011					
Grado	PROPORCION				
	TOTAL	EE	IC 95%		CVe
			L Inf.	L Sup.	
<b>Total</b>	9,94	0,13	9,68	10,21	1,35
<b>Grado 5</b>	6,21	0,27	5,67	6,74	4,42
<b>Grado 6</b>	10,08	0,35	9,40	10,76	3,45
<b>Grado 7</b>	11,03	0,37	10,31	11,75	3,31
<b>Grado 8</b>	11,83	0,41	11,03	12,64	3,46
<b>Grado 9</b>	11,53	0,38	10,79	12,27	3,27
<b>Grado 10</b>	10,51	0,34	9,85	11,17	3,21
<b>Grado 11</b>	8,50	0,35	7,82	9,18	4,10

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

La pertenencia a pandillas se ajusta a los postulados internacionales cuando se da una mirada por grados presentando un pico en 8 grado y un descenso continuo hasta el grado 11, es decir, la violencia escolar tiene un pico y da un descenso en los últimos años.

La pertenencia a pandillas es altamente coincidente con la aceptación por parte de sus miembros con conductas agresivas, violentas y discriminatorias, como la homofobia.

ALUMNOS QUE PERTENECEN A PANDILLAS Y COMPETENCIAS ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011				
	Totalmente de acuerdo	Más o menos de acuerdo	Más o menos en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Tener un arma de fuego en la casa me da seguridad	26,99	22,91	14,27	35,19
Tener un arma de fuego en la casa me hace sentir más fuerte	14,19	15,74	16,59	52,50
Tener un arma de fuego en la casa hace que me respeten	15,90	12,90	16,00	54,13
Ver peleas entre compañeros es divertido	35,63	21,19	15,91	25,92
Si no se puede por las buenas, toca por las malas	31,21	21,15	17,00	29,11
El que me la hace, me la paga	37,18	19,55	16,06	25,46
Está bien tener amigos homosexuales	17,21	14,81	12,89	53,85

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

#### 4.3.10.3.- Consumo de Alcohol y Drogas:

En relación con los consumos, entendidos como conductas de riesgo, se señala que vivir en un hogar en donde hay consumo de drogas y alcohol es un factor de riesgo para consumo de los menores. El 10,8% de los encuestados afirma que algún adulto con el que vive ha tenido problemas con alcohol. El 7% ha consumido drogas y el 2,6% ha tenido problemas con relacionado con dicho consumo. Al examinar la prevalencia de alumnos que consumen droga que afirman que algún adulto en su casa consume droga se observa lo siguiente: Los menores que consumen droga reportan porcentajes muchísimo más altos de consumo de adultos en el hogar, que aquellos que no consumen. Por ejemplo, en 5 grado los menores que consumen aseguran que algún adulto en su hogar consume en un 17,28%, porcentaje que tan solo llega al 1,48% en aquellos que no consumen. En segundo lugar, en la medida en que avanza el grado aumenta el conocimiento del consumo de droga por parte de adultos en el hogar hasta llegar a un 51,78% en grado noveno, momento a partir de cual se mantiene estable. Este porcentaje es ocho (8) veces superior al de los menores que no consumen.

ALUMNOS QUE CONSUMEN DROGA Y QUE ASEGURAN QUE ALGUNO DE LOS ADULTOS CON LOS QUE VIVE EN SU CASA HAN CONSUMIDO DROGAS, POR GRADO			
ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011			
Consumo / Grado	TOTAL	PROPORCION	CVe
Total	731.792	6,94	1,54
Grado 5	Si consume	2.589	17,28
	No consume	112.915	1,48
Grado 6	Si consume	4.772	31,9
	No consume	113.858	2,11
Grado 7	Si consume	6.036	46,78
	No consume	107.728	3,44
Grado 8	Si consume	7.706	51,59
	No consume	98.488	4,77
Grado 9	Si consume	9.213	51,78
	No consume	91.380	6,11
Grado 10	Si consume	9.221	52,12
	No consume	80.302	6,88
Grado 11	Si consume	7.477	51,1
	No consume	74.915	6,12

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

El entorno familiar incide fuertemente en las características de los consumos. Al respecto se puede plantear como hipótesis, siendo necesaria mayor profundización, que el consumo de drogas por parte de un adulto en el hogar es un claro factor de riesgo. En segundo lugar, el consumo de drogas por parte de un adulto en el hogar no es causa suficiente para explicar el consumo por parte de un menor, pues un 6% de los alumnos que no consume reporta que algún adulto en su hogar consume.

En el año 2006 el 7,4% de los alumnos de colegios públicos afirmaron que se vendían drogas en su colegio, contra el 3,3% en los colegios privados

La disponibilidad de la droga en el entorno inmediato parece importante y ratificaría la validez de "la teoría de la interacción". El 37,6% de los estudiantes señala que en su barrio se vende drogas, el 25,6% cerca del colegio, el 11,2% que en su colegio, el 3,1% señala que un compañero de su curso vende drogas y el 1,6% afirma haber vendido drogas en su colegio. En Estados Unidos en el 1995 el 32% de los estudiantes entre 9 y 12 grado reportó venta de drogas en el colegio, este porcentaje bajó al 23% en el 2009. En este último año el reporte de venta de drogas fue del 26% para los hombres y del 19% para las mujeres (US Department of Education, 2010, p. v)

En relación con el consumo de alcohol el 60,1% de los alumnos señal NUNCA consumir alcohol. El 21,1% consume al menos una vez al mes, el 7,3% al menos una vez a la semana y el 1,6% 3 o más días a la semana. El 18,2% lo hace rara vez, menos de una vez al mes. En el colegio los alumnos también consumen pero, evidentemente, en proporción mucho menor, al menos una vez al mes el 2,8%. Este indicador registra un leve deterioro pues en el 2006 el 66% de los alumnos afirmó no haber consumido alcohol nunca y el 94% dijo no haberlo hecho en el colegio. El consumo de alcohol no coincide con ningún otro comportamiento ni consumo y se comporta de manera bastante autónoma. De hecho, los registros más altos de consumo periódico de alcohol, que implican un nivel de alerta, son más elevados en las localidades que presentan los menores índices de violencia y, de hecho, que pertenecen a los estratos socioeconómicos más altos.

En Estados Unidos el consumo de alcohol es mayor en los hombres que en las mujeres, aumenta con la edad y las variaciones en el mediano plazo son menores excepción hecha de la frecuencia del consumo. En el 2009 el 42% de los estudiantes entre 9 y 12 grado

reportó haber tomado alcohol al menos una vez en los últimos 30 días, una disminución respecto a 1993 cuando el 48% reportó dicho consumo. El consumo en la escuela alcanzó el 4% en el 2009. El estudio señala que desde el 2003 hasta el 2009 no se reportan diferencias entre los estudiantes de 9 a 12, hombres o mujeres, que reportan haber consumido alcohol en cualquier lado. Sin embargo, se reporta un aumento en la frecuencia del consumo.



Así las cosas las mujeres en el 2009 que reportan haber consumido una o dos veces en los últimos 30 días pasó del 18% al 23%. El 1% de los hombres reportó consumir alcohol, en cualquier lugar, todos los últimos 30 días, un porcentaje muy por encima del consumo reportado por mujeres. (US Department of Education, 2010, p. 56-58). El consume de alcohol aumentó en la medida en que aumentó al edad de los alumnos. Adicionalmente, la administración debe asumir que en los colegios se encuentra una población “adicta” con manifestaciones graves como el consumo de alcohol 3 o más veces a la semana y una población en riesgo que alcanza el 10,71% en localidades críticas como Chapinero.

FRECUENCIA CON LA QUE LOS ESTUDIANTES CONSUMEN BEBIDAS ALCOHÓLICAS DENTRO DEL COLEGIO SEGÚN NATURALEZA DEL COLEGIO ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011						
Naturaleza del Colegio	3 o más días a la semana	1 o 2 días a la semana	1 o 2 día al mes	Menos de un día al mes	Nunca	No informa
<b>Total</b>	0,57	0,67	1,55	4,50	92,03	0,67
<b>Oficial</b>	0,82	0,92	2,08	5,60	89,77	0,80
<b>No oficial</b>	0,25	0,36	0,86	3,10	94,92	0,51

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

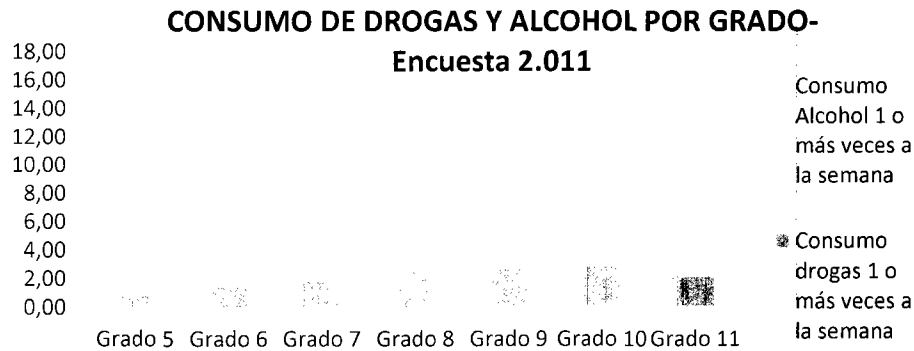


Al indagar sobre el consumo en el colegio las cifras tienen un comportamiento diferente, pues en los colegios oficiales es mucho mayor, alrededor de tres veces, que en los colegios no oficiales. Es decir, el consumo de alcohol a pesar de ser muy bajo dentro de las instalaciones del colegio, es mayor en los colegios oficiales y ello puede derivarse de la falta de control y supervisión en dichos planteles. Al respecto, es necesario continuar con la indagación.

Jornada	3 veces a la semana o más	Una o más veces a la semana
Total	1,65	7,30
Mañana	1,21	6,78
Tarde	1,81	7,42
Completa	2,17	8,02
TIPO DE COLEGIO		
Oficial	1,99	7,55
No oficial	1,20	6,97
SEXO		
Hombre	2,20	9,05
Mujer	1,14	5,71

Al igual que con varias de las conductas indagadas los patrones son similares: mayor consumo por parte de los hombres que las mujeres; mayor consumo en la jornada completa y menor en la jornada del día y mayor consumo periódico en los colegios oficiales, con una diferencia muy baja, que en los colegios no oficiales. Es necesario señalar que el consumo de alcohol de manera periódica y el consumo habitual de drogas tienen comportamientos muy diferentes. Mientras el primero es monótonamente

ascendente, el segundo se comporta a manera de U invertida con un descenso claro en grado 11.



En este punto es necesario hacer una inflexión y preguntarse cuáles son las razones que llevan a que los indicadores de jornada completa sean peores que en las demás jornadas? ¿Por qué la jornada de la mañana es la que presenta los mejores indicadores? ¿Hay acaso un tácito proceso de selección y “guetización” que envía a los alumnos con ciertas características a otras jornadas? ¿Cómo es el consumo de alcohol de los jóvenes en Bogotá en relación con otros lugares del país?

Para avanzar en una lectura comparada en este sentido, tomaré la encuesta Rumbos aplicada en varias regiones del país. Este es un estudio que tiene como objetivo principal “estimar la prevalencia de alcohol en jóvenes matriculados en los grados 6 a 11 en Instituciones Educativas de carácter formal” ( PÉREZ GÓMEZ, A. 2008; 187) en siete ciudades y dos municipios de Colombia, y que específicamente busca “conocer características asociadas al consumo de bebidas alcohólicas” (PÉREZ GÓMEZ, A. 2008; 187). Para esto se aplicó una encuesta en 173 instituciones educativas de las ciudades de Bogotá, Medellín, Cali, Bucaramanga, Barranquilla, Tunja, Florencia, Sabanalarga y Puerto Boyacá, a 9.666 estudiantes.

La encuesta aplicada por Rumbos arroja porcentajes bastante diferentes a los de la encuesta aunque, en términos gruesos, las “tendencias son similares”. Según ésta el consumo de alcohol en menores es de gran importancia pues el 90% de los encuestados respondió que ha consumido alcohol y el 70%, considerados bebedores activos, lo hizo en el último año. El 28% tomó alcohol en el último mes y el 13% la última semana. Estos

últimos son identificados como probables bebedores problemáticos. “(PÉREZ GÓMEZ, 2008; 177).

	VICTIMIZACION	RUMBOS *1	NACIONAL 2009 *2
Consume alcohol	39,3%	70% (ojo)	
Consume alcohol en el mes	21,1%	28%	
Consume alcohol semana	7,3%	13%	
Consume varias veces por semana	1,6%	4%	
Consume en el colegio	2,8%	15%	
Ha visto consumir psicoactivos en su Casa			43%
*1 Encuesta Rumbos			
*2: Desarrollado en 11 ciudades en Centros de Atención Especializados (Bogotá, Cali, Medellín, Itagüí, Manizales, Bucaramanga, Piedecuesta, Cartagena, Neiva, Pasto y Popayán			

La edad de inicio presentó una disminución; estudios previos mostraban que la edad era de 12 años. En este estudio la edad fue de 10 años para los hombres y de 11 años para las mujeres. La situación de consumo temprano de alcohol fue más evidente en las ciudades de Tunja y Medellín.

“El 77% de los jóvenes de este estudio o bien no toman o no toman más de seis veces al año. El 23% restante podría indicar una tendencia al consumo problemático teniendo en cuenta que consumen todos los meses, todas las semanas e incluso un porcentaje (4%) varias veces por semana” (PÉREZ GÓMEZ, A. 2008; 177).

Asimismo, el estudio determinó que existen algunos factores que incrementan el consumo de alcohol entre los grados sexto y séptimo, estos son: en primer lugar, que aparecen plenamente las características que identifican al adolescente. En segundo lugar, el ambiente propio del colegio. y en tercer lugar, un ambiente familiar poco ejemplarizante. (PÉREZ GÓMEZ, A. 2008; 177). Respecto a la relación que tiene el consumo de alcohol con la familia, el estudio demuestra que “el consumo de alcohol en fiestas caseras, así como la tolerancia de los padres y familiares con el consumo, pueden predecir el incremento del consumo de alcohol en la edad adulta” (PÉREZ GÓMEZ, A. 2008; 178).

Ahora bien, en cuanto al consumo de alcohol y el ambiente escolar, el 9% de los encuestados aceptó haber tomado alcohol antes de entrar al colegio y el 15% aceptó tomar dentro de las instalaciones del colegio.

La Encuesta referida arroja una prevalencia de consumo mucho más alta que la registrada en la encuesta de Convivencia escolar del 2011. Sin embargo, es necesario examinar los datos desagregados para Bogotá y tratar de realizar una comparación, con las limitantes existentes, de tal manera que se construya una longitudinal lo más extensa posible.

Con qué frecuencia consumes bebidas alcohólicas ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011					
	Frequency		Cumulative		
	Total	Percent	Total	Percent	
Total	103741	100	0	0	
13 o más días a la semana	1709	1,6	1709	1,6	
1 ó 2 días a la semana	5865	5,7	7574	7,3	
1 ó 2 días al mes	14334	13,8	21908	21,1	
Menos de 1 día al mes	18921	18,2	40829	39,4	
5 Nunca	62314	60,1	103143	99,4	
9 No informa	598	0,6	103741	100	
Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011					

#### Drogas:

En relación con el consumo de drogas en el 2011 el 92,8% de los alumnos manifiesta no consumir nunca drogas, el 3,5% consume esporádicamente (menos de un día al mes) y el 3,5% con cierta regularidad al menos una vez al mes. Sin embargo el 1% consume tres o más días a la semana. El consumo de drogas presenta un leve deterioro pues en el 2006 solo el 4% había consumido drogas, contra el 7,2% en el 2011. Estos porcentajes son consistentes con la disponibilidad de drogas dentro del colegio, reportada por el 6% de los alumnos en el 2006 contra un 11,2% en el 2011, un sustancial aumento que debe ser objeto de especial atención, pues esta variación es de las pocas que es muy superior al margen de error. La encuesta genera cierta dificultad en la comparabilidad, pues en estados Unidos se indaga, por aparte, acerca del consumo de marihuana.

En este país en el 2009 el 21% de los estudiantes entre 9 y 12 grado reportó el uso de marihuana (en cualquier lugar) en los últimos 30 días, mientras que el 5% reportó haberla usado en el colegio. El consumo de marihuana en 1993 fue del 18% y reportó un aumento hasta 1999 cuando se ubicó en el 27% para luego descender. Los hombres consumen con mucha mayor frecuencia marihuana y alcohol que las mujeres. Así en el 2009 el 23% de los hombres reportó haber consumido marihuana durante los últimos 30 días, contra el 18% de las mujeres. Así mismo, 6% de los hombres reportó usar 40 veces o más la marihuana durante los últimos 30 días, respecto al 2% de las mujeres. El consumo aumenta en relación con el grado en 9 es del 16%, en 10 21%, en 11 23% y en 12 del 25% (US Department of Education, 2010, p. 60-69).

#### **4.3.11.-Entorno Familiar**

La importancia de la familia como grupo de referencia y apoyo para el crecimiento y la formación del niño es fundamental. Sin embargo, en algunos casos excepcionales la familia, por una tergiversación de referentes, competencias y/o valores de algunos de sus miembros, puede convertirse en un factor de riesgo al potenciar o alentar la comisión de actos delictivos o transgresores. Scheper-Hughes considera “la familia como una de las más violentas instituciones sociales” (2004, p. 3).

Esta dura mirada de la familia sirve para tener especial atención y entender que en tanto primer espacio de socialización puede llevar a claras tergiversaciones de cómo se establecen las relaciones sociales. Según Carra y Sicot (1997) se halló una mayor predisposición a la violencia escolar en niños en niños con familias numerosas, mono-parentales, re-compuestas, con padres sin empleo, más vulnerables y en entornos “populares”.

Respecto a la familia se consideran factores de riesgo “la desintegración del grupo familiar, la utilización de la violencia en el hogar, los métodos educativos basados en la permisividad, en la indiferencia o en la punición. La falta de afecto entre los cónyuges, el insuficiente entramado socioeconómico de la familia. (Martínez-Otero, 2005, p.38). Una de las conductas que señala un clima “poco amable”, por decir lo menos, en la familia es el reporte de miedo a hablar o a expresarse libremente en el hogar por parte de los niños y las niñas en Bogotá (ver IDEP, 2010).

Uno de los argumentos que toca de manera directa la influencia del entorno familiar en la agresividad, es citado en el informe de 2006, que llama la sobre que “la exposición a la violencia en los contextos familiares, barriales e interpersonales parece llevar a más comportamientos agresivos, y esto puede deberse al efecto de la exposición a la violencia sobre las actitudes, el manejo de la rabia, la empatía y la asertividad. Quienes están más expuestos a violencia en sus vidas tienen más actitudes favorables a la agresión, tienen menos capacidad para manejar constructivamente su rabia, sienten menos empatía frente al dolor de los demás y son menos asertivos. Esto, a su vez, parece explicar por qué son más agresivos. Por otro lado, la supervisión por parte de los padres parece proteger a los estudiantes debido a que la supervisión parece fomentar la empatía y la asertividad”<sup>26</sup>.

#### **4.3.12.-El Ocio:**

La secretaría de educación distrital luego de lograr una cobertura del 100% respecto a la demanda a partir de la doble jornada y la construcción y ampliación de las sedes escolares, entiende la necesidad de ofrecer una educación integral a sus alumnos. El reto en el que se avanza lentamente es la jornada completa. Con el fin de indagar que hacen los alumnos luego de salir del colegio se indagó por primera vez, ofreciéndoles seis(6) posibilidades, con posibilidad de escoger tan solo una de ellas.

La casa, como el sitio natural al cual dirigirse luego de la actividad escolar, es de lejos el sitio más reportado por los alumnos con mayor prevalencia en 5 grado y menor en 10 grado. Al igual que las conductas de riesgo NO IR a la casa tiene un comportamiento en U invertida, con un pico en 9 y 10 grado. Salir a la calle a parchar, la segunda actividad citada tiene también dicho comportamiento, así como ir a maquinitas y billar e ir a discotecas que presentan picos en 9 y 10 grado.

Es decir que como hipótesis se puede plantear que consumos de alcohol, psicoactivos y pertenencia a pandillas están fuertemente correlacionados con los sitios a los que los alumnos se dirigen luego de terminar su jornada de estudios. Sin embargo, es más complejo demostrar si hay relación causa-efecto suficiente y, más complicado aún, demostrar cuál es la causa inicial o si son conductas que se retroalimentan.

---

<sup>26</sup>Chaux, E., Velásquez, A.M.; Melgarejo, N. y Ramírez, A, (2007). “Victimización escolar: Prevalencia y factores asociados”, Bogotá: Universidad de los Andes -Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, pp. 45 - 49.

Sitios frecuentados por los estudiantes después de salir del Colegio por Grado ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011							
	Directamente a la Casa	A un sitio de maquinitas y /o billar	Café Internet	Al Sitio de Trabajo	A la Calle a Parchar	A discotecas	NS /NR
<b>Total</b>	85,64	2,27	1,11	0,74	9,34	0,37	0,53
<b>Grado 5</b>	93,75	0,87	1,01	0,59	2,74	0,25	0,79
<b>Grado 6</b>	89,17	1,87	1,20	0,47	6,13	0,35	0,82
<b>Grado 7</b>	85,36	2,19	1,36	0,41	9,61	0,54	0,52
<b>Grado 8</b>	82,34	2,48	1,31	0,59	12,47	0,35	0,46
<b>Grado 9</b>	81,53	3,02	1,04	0,66	13,10	0,37	0,28
<b>Grado 10</b>	81,59	3,11	0,92	1,53	12,15	0,34	0,35
<b>Grado 11</b>	83,24	2,80	0,84	1,24	11,19	0,37	0,31

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

De otro lado, y contrario a lo que se suponía inicialmente, la jornada completa registra los niveles más altos de alumnos que “parchan en la calle” y frecuentan discotecas, billares y sitios de maquinitas, así como cafés internet. Este primer documento no permite sacar conclusiones, pero si surgen claras inquietudes acerca de la capacidad de “educar integralmente” de las jornadas completas, es decir, si bien la jornada completa se impone como un deber de la administración municipal, su diseño debe ser plenamente compatible y consistente con las necesidades de los alumnos.

Sitios frecuentados por los estudiantes después de salir del Colegio por Grado 2011 ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011							
Tipo de Jornada	Directamente a la Casa	A un sitio de maquinitas y /o billar	Al café internet	Al sitio de trabajo	A la calle a parchar	A discotecas	NS/NR
<b>Total</b>	85,64	2,27	1,11	0,74	9,34	0,37	0,53
<b>Mañana</b>	88,49	1,81	0,66	0,60	7,65	0,33	0,45
<b>Tarde</b>	85,30	2,69	1,06	0,97	9,07	0,34	0,58
<b>Completa</b>	81,27	2,51	1,95	0,70	12,52	0,46	0,59

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

#### 4.3.12.-Razones de escolarización:

A título experimental al encuesta de Convivencia 2011 indagó acerca de las razones que tienen los alumnos para ir al colegio. Esta pregunta surgió de postulados manejados en Francia que apuntan a deficiencias del sistema escolar para preparar para el futuro. El punto central es que un alumno puede comportarse mal en el colegio por la sencilla razón

de que “no hay razón” para estar escolarizado pues el colegio puede ser visto por éste como “inútil” o “injusto”.

Con este punto de partida se generaron varias opciones, una de las cuales fue la escolarización “por el almuerzo o el refrigerio”. El proyecto de refrigerio y almuerzo en el colegio tiene como uno de sus supuestos que la entrega de alimentación a los alumnos es un incentivo que promueve la escolarización de los más pobres. La asistencia de los más pobres a al escuela puede romper las “trampas de la pobreza”. Si bien la Encuesta es incapaz de dar respuesta a la última pregunta, si nos lleva a un dato aproximado del impacto específico del refrigerio en la escolarización. Al preguntar a los alumnos por qué van a colegio debiendo señalar la razón principal, un 4,6% indicó que porque tenían refrigerio y almuerzo.

<b>ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTA 2011</b>			
<b>Motivos para asistir al colegio: Tengo refrigerio y almuerzo</b>			
<b>Localidad</b>	<b>TOTAL</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>Hogares Pobres multi dimensionales (2007)</b>
<b>Total</b>	33.683	4,6	21,88
<b>Antonio Nariño</b>	894	6,49	22,29
<b>Ciudad Bolivar</b>	3.661	6,42	40,03
<b>Puente Aranda</b>	1.497	5,61	15,09
<b>Chapinero</b>	422	5,28	6,2
<b>La Candelaria</b>	310	5,28	21,41
<b>Bosa</b>	3.324	4,85	31,77
<b>Barrios Unidos</b>	712	4,79	14,57
<b>Kennedy</b>	4.298	4,77	21,67
<b>Fontibon</b>	1.297	4,69	13,07
<b>Engativa</b>	3.693	4,64	16,82
<b>Usme</b>	1.857	4,63	38,77
<b>Usaquen</b>	1.780	4,62	10,04
<b>SantaFe</b>	401	4,5	30,62
<b>Suba</b>	4.656	4,13	15,05
<b>Los Martires</b>	424	3,69	24,6
<b>Teusaquillo</b>	379	3,62	4,61
<b>Tunjuelito</b>	1.103	3,53	27,42
<b>San Cristobal</b>	1.510	3,47	32,44
<b>Rafael Uribe</b>	1.466	3,44	33,44

Este número equivale a cerca de 33.683 alumnos. Lo curioso es que el porcentaje no es necesariamente más alto en las localidades con los índices más altos de pobreza y de hecho en la localidad de Chapinero población pobre y población escolarizada gracias al refrigerio es altamente coincidente. Los datos consignados en la encuesta son bastante orientadores, pero se hace necesario dar una mirada más cuidadosa

Cuadro 2  
Bogotá D.C., Total de hogares, hogares pobres según IPM, 2003-2007

Localidad	Hogares		Hogares pobres multidimensionales		Incidencia %	
	2003	2007	2003	2007	2003	2007
Chapinero	127.176	117.979	29.019	19.849	15,74	10,04
Chapinero	46.833	50.351	3.943	3.119	8,42	6,20
Chita Pa	10.711	11.274	3.747	3.256	26,47	30,62
San Cristóbal	101.454	108.331	45.857	35.143	45,30	32,44
El Cope	71.303	77.391	37.677	28.936	52,01	38,77
Tunquelito	49.146	50.302	17.398	13.792	35,40	27,42
Ensa	131.488	141.951	51.173	43.636	39,93	31,77
Kenned	242.920	263.661	78.679	57.143	32,47	21,67
Fontibon	40.920	39.759	13.031	11.966	24,57	13,07
Engativa	220.307	241.964	48.284	40.630	21,92	16,82
Suba	294.605	307.791	54.067	41.239	20,43	15,05
Barrios Unidos	69.043	63.494	12.093	9.932	17,52	14,57
Teusaquillo	37.538	43.537	1.243	1.235	3,30	4,81
Los Mártires	25.776	25.893	8.328	6.616	32,31	24,60
Antioquia	31.311	33.493	3.263	1.737	26,33	22,29
Puente Aranda	69.224	79.679	17.367	10.664	25,09	15,09
San Antonio	7.947	7.109	1.167	1.674	27,03	21,41
Rafael Uribe Uribe	36.677	161.815	36.662	34.044	37,84	33,44
San Antonio	140.818	43.153	63.952	36.134	45,47	40,03
Bogotá San Sumapaz	1.856.928	1.977.166	538.501	432.039	29,00	21,85
San Rafael	1.000	1.000	1.000	1.000	100,00	100,00
<b>Total Bogotá</b>	<b>1.856.928</b>	<b>1.978.528</b>	<b>538.501</b>	<b>432.883</b>	<b>29,00</b>	<b>21,88</b>

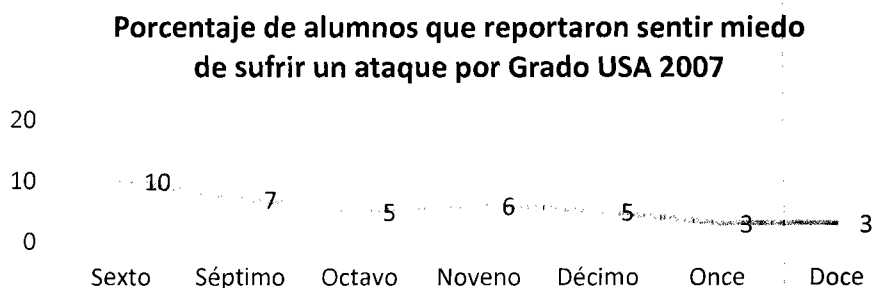
Nota: Fuente: Encuesta de Calidad de Vida, Bogotá, 2003 y 2007. Elaboración propia.

#### 4.3.14.-Miedo Y Camino al Colegio

El colegio no es un espacio totalmente seguro. Es claro que la "violencia en la escuela puede llenar de miedo al estudiante y afectar su rendimiento y habilidad para aprender" (Scheckner et al, 2002 citado en US department of Education 2010, p.66). Hay sectores vedados que producen miedo. El 13,9% de los alumnos manifiesta que no va a ciertos sitios del colegio por miedo. La agresión en el colegio lleva a que el 2,4% de los alumnos haya dejado de ir a estudiar algún día por amenazas y el 3,1% (Ver intersección) ha dejado de ir por miedo a ser atacado por alguien. El colegio no es un espacio totalmente

seguro. Hay sectores vedados, que producen miedo, así el 13,9% de los alumnos manifiesta que no va a ciertos sitios del colegio por miedo.

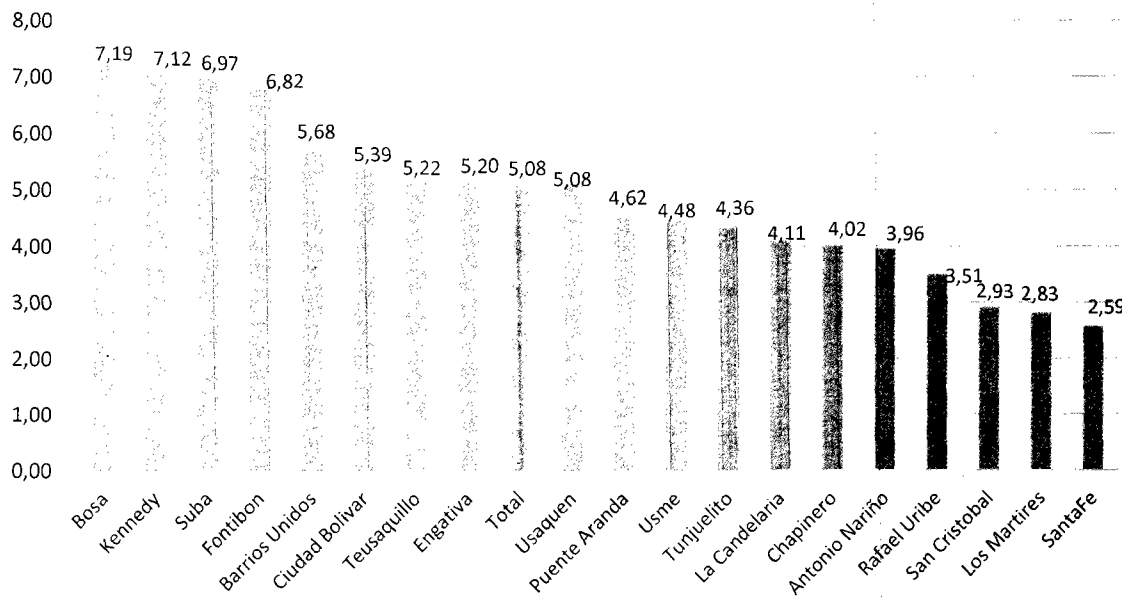
En los Estados Unidos en el 2007 el 5% de los estudiantes entre los 12 y 18 años reportó sentir miedo a ser víctima de una ataque o daño en el colegio, el 3% reportó dicho miedo en la ruta hacia o desde el colegio. En el 2007 el 7% de los estudiantes entre los 12 y los 18 años reportó haber evitado, durante los seis meses anteriores, actividades en la escuela o ciertos lugares, por miedo a un ataque o un daño. Los alumnos de los colegios públicos sienten más miedo pues un 6% dijo haber evitado un sitio, mientras que dicho porcentaje fue del 1% en los colegios privados(US Department of Education, 2010, p. vi y). El miedo en dicho país es mayor en los grados menores.



En Bogotá el miedo es mucho mayor al momento de ir al colegio. El 29% manifiesta que evita pasar por algunos sitios camino al colegio por miedo. Es necesario indagar más cuáles son estos factores de miedo. Este porcentaje sube en el barrio a un 39,7% ¿qué sitios? ¿Por qué razones?

Las amenazas a los alumnos camino al colegio varían por localidad. No hay consistencia ni un único patrón. Hay localidades en donde el atraco es particularmente alto, como Bosa, Kennedy, Suba, mientras que las amenazas de tipo sexual por “toques” o “ataques” son sustancialmente más altas en localidades como Usme, san Cristóbal, Rafael Uribe Uribe y ciudad Bolívar, localidades que coinciden con la presencia de pandillas y otras violencias del orden escolar.

**CAMINO AL COLEGIO: Porcentaje de estudiantes atracados dos o más veces en los últimos 12 meses**



La dificultad para sacar conclusiones es que en la mayor parte de preguntas acerca de las agresiones camino al colegio no se indaga por el victimario, por lo que no sabemos si las agresiones de tipo sexual sean un escenario extendido de la violencia escolar o simplemente el entorno de riesgo y los altos niveles de violencia escolar ratifiquen “la interacción” entre los dos. Merece una anotación aparte la localidad de Santa Fé que registra bajos índices de violencia, comparativamente hablando, pero que aparece dentro de las cinco primeras en ataques sexuales, una localidad que cuenta con amplias zonas de tolerancia.

<b>RIESGO CAMINO AL COLEGIO ENCUESTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR BOGOTÁ 2011</b>			
	<b>Atracado Dos o más veces</b>	<b>Relaciones Sexuales Forzadas o Intento</b>	<b>Acoso sexual (Toques)</b>
Bosa	7,19	1,41	4,68
Kennedy	7,12	1,17	5,16
Suba	6,97	1,04	4,14
Fontibon	6,82	1,06	3,49
Barrios Unidos	5,68	1,23	4,05
Ciudad Bolívar	5,39	1,66	5,44
Teusaquillo	5,22	1,02	3,22
Engativa	5,20	0,75	3,75

Total	5,08	1,23	4,25
Usaquen	5,08	0,90	2,54
Puente Aranda	4,62	0,63	3,68
Usme	4,48	1,73	4,59
Tunjuelito	4,36	1,35	5,47
La Candelaria	4,11	1,46	3,93
Chapinero	4,02	0,97	2,88
Antonio Nariño	3,96	1,18	4,06
Rafael Uribe	3,51	1,24	5,12
San Cristobal	2,93	1,73	4,79
Los Martires	2,83	1,17	4,10
SantaFe	2,59	1,83	4,35

Fuente: DANE - Secretaría de Educación de Bogotá. Encuesta de Convivencia y Victimización Escolar 2011

#### 4.3.15.-Confianza en el profesor.

Los niveles de confianza en el profesor deben llevar a una reflexión. El 44,4% de los alumnos (ver oficiales) manifiesta sentir POCA O NINGUNA confianza en sus profesores, en contraste con la lógica confianza en sus acudientes del 78%. Sin embargo, el 3,5% de los alumnos no confían NADA en sus acudientes o padres. La confianza de los pares es, obviamente, en tanto amigos, muy alta pues confían mucho o más o menos el 72,5%.

La Policía no es vista con confianza por el 50,8% de los alumnos, confían en ella mucho el 19,1% ver estratos si es posible. Las Iglesias son vistas con relativa desconfianza pues el 33,3% confían poco o nada en ellas.

#### 4.3.16.-HOMOFOBIA

En el 2006 el 25,1% de los alumnos de colegios públicos señaló que deberían expulsar a los compañeros homosexuales, porcentaje más elevado en los colegios privados con un 28,9%. El 67,15 están totalmente o en parcial desacuerdo con tener amigos homosexuales: Sin embargo, al momento de preguntar si “los deberían sacar” el 63,1% está en desacuerdo, es decir, no está bien tenerlos muy cerca, pero un porcentaje muy pequeño piensa excluirlos, un 14,9% que manifiesta estar totalmente de acuerdo.

#### 4.3.17.-CONFIANZA EN UN FUTURO

Un porcentaje alto de estudiantes sienten que educarse les permitirá un mejor futuro el 74,1%, les gusta aprender 53,3 %, les gusta el colegio 42,2%, les gusta aprender. Sin embargo, un 4,6% del total manifiesta ir al colegio por que tiene refrigerio (ver oficiales, un 5,6% manifiesta que lo obligan y un 1,9% manifiesta no saber por qué va al colegio. Esa visión negativa hacia el futuro se presenta en lo calidades en las cuales no ha necesariamente altos índices de violencia, lo cual señala que la falta de optimismo claramente está determinada por factores y entornos más allá del colegio.

## CAPITULO V

### MODELOS DE TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

#### 5.1.- Presentación:

La violencia Escolar ha cobrado hoy en día tanta importancia, que organismos internacionales como la UNESCO, Unicef y la Organización Mundial de la Salud han expresado su preocupación por el fenómeno y han planteado la necesidad de lograr que las escuelas sean seguras “frente a robos, a acosos y a intimidaciones, a intrusión, a intimidación y a acoso sexual y/o racial, al temor a la victimización, a la violencia estudiantil contra alumnos y alumnas o contra el personal del centro (Monclús, 2005, p.13).

Varios autores insisten en el valor de las actuaciones no represivas que invitan a la reflexión, la participación el diálogo y la responsabilidad y su importancia para contrarrestar la violencia, pues las “actuaciones represivas, aunque se acompañen de resultados visibles de tipo quirúrgico, suelen generar rebrotes agravados. (Martínez-Otero, 2005, p. 43)

Para dar efectivo tratamiento a la violencia escolar se recomienda realizar un “análisis de situación” con un “diagnóstico rápido y certero del problema, de los sujetos y de su circunstancia. (Martínez-Otero, 2005, p.43) que permita una “intervención” a partir de bases teóricas con un “enfoque humanístico abierto e integrador” (Martínez-Otero, 2005, p.43) que puede enriquecerse con intervenciones individuales a partir de una “perspectiva con técnicas cognitivo-conductuales”. Para ello debe haber una “planificación de la intervención” “con el fin de establecer las estrategias preventivas o terapéuticas” (Martínez-Otero, 2005, p.44), que pueden hacerse desde perspectivas diferentes como la “ecológica y sistémica” que considera particularmente importante “las características concretas del centro”(Martínez-Otero, 2005, p.44). Intervención y evaluación de la intervención que debe contemplar aspectos como “clima social, desarrollo moral, trama comunicativa, etc. (Martínez-Otero, 2005, p.46).

En Recife Brasil los índices anuales de peleas con armas de fuego entre los alumnos de las escuelas participantes cayeron de 51 a 5,1 por 100.000 jóvenes, mientras que los asaltos cayeron de 196 a 51,3, y el uso de drogas de 136 a 51 (siempre por 100.000

jóvenes). En promedio, un 60% de reducción de la violencia, y aunque no puede establecerse un vínculo mecánico entre implementación del programa y reducción de los indicadores de violencia, lo cierto es que los impactos son tan visibles como relevantes (Waiselfisz y Maciel 2003; Abramovay coord. 2003 citado por OPS ET GTZ, 2006, p. 118). El texto señala que las claves del éxito son simples: "(i) en la medida en que jóvenes y comunidades se «apropian» de las instalaciones educativas (las sienten como propias), en lugar de atacarlas, las defienden; (ii) en la medida en que las escuelas se vuelven «amigables», se generan sinergias que fomentan el retorno de los «desertores»; (iii) en la medida en que se brindan herramientas de «educación para la vida» (y no solo se transmiten «saberes» ajenos y de dudosa utilidad práctica en contextos de exclusión), se generan mayores «empatías» entre y con los actores implicados en el proceso educativo.

## **5.2.- Tratamiento de Conflictos:**

**Las acciones y las sanciones deben influir en los ámbitos ético, moral y político.** La situación normal entre alumno y profesor es el de una estructura cerrada, obligada "estable y jerárquica que no favorece la consideración ni el respeto mutuos"(Galand, 2008). Por eso existe una fuerte tendencia a manejar los conflictos a partir de medidas represivas, como campos de reeducación, campos militares, lecciones de moral que, para el profesor Debarbieux, "en una aproximación Pauloviana, no logran hacer retroceder la violencia de los jóvenes", por lo que la acción, o la sanción, deben tener un propósito triple: ético, social y político".

Desde el punto de vista ético puede apuntar a que el joven "tome conciencia de su responsabilidad y el alcance de sus actos" (Feyant, 2010), pero se hace necesaria una dimensión política que se constituye en "un llamado, un recordar a la ley, a las reglas sociales del grupo" y no como un acto de posicionamiento del maestro. Por último, el carácter social busca, ante todo, "recomponer un lazo social que la transgresión ha deshecho" (Feyant, 2010).

**Ante la relación entre sanción, castigo y violencia escolar, las terapias comportamentales y cognitivas parecen tener efectos limitados, y se revela como fundamental la relación de cercanía maestro-alumno.** La respuesta basada en la

recomposición del lazo social que la transgresión ha roto o deshecho, se aleja de los postulados “comportamentales”, muy en boga en Inglaterra, que a partir de reglas disciplinarias, basadas en la sanción individual, hacen responsable al individuo. Al parecer estas reglas se muestran como ineficaces, pues con frecuencia logran en el alumno sentimientos de vergüenza y tristeza que redundan en una sensación de injusticia, pérdida de confianza que, a su vez, deriva en un comportamiento más agresivo. Así, la relación entre castigo y violencia para ser fuerte. En el estudio de Cecile Carra en Lille ella encuentra que en las escuelas con altos niveles de violencia “el 61,8% de los jóvenes dicen ya haber sido objeto de sanciones contra el 38,6% en el otro tipo de escuelas” (Carra, 2009b). ¿Qué hacer entonces?

Aunque existe un gran debate acerca de los alcances y efectividad de las terapias comportamentales o cognitivas, Eric Debarbieux considera que “técnicas como el autocontrol y la reestructuración cognitiva pueden ser útiles”. Así mismo en Quebec se han encontrado resultados positivos en los programas de “gestión de la cólera” (Royer, 2005). Según estudios longitudinales llevados a cabo en Estados Unidos, una adecuada atención por parte del maestro aparece tener un efecto inmediato y sustantivo en el comportamiento de los alumnos. (Wilson, 2007).

**Las estrategias para mejorar el clima escolar, tanto el “whole school approach”, como aquellas que han registrado algún nivel de éxito, coinciden en la combinación de múltiples acciones que abarcan los conflictos desde sus primeras manifestaciones, como la indisciplina, y conciernen a los alumnos desde la más temprana edad.** En los países anglosajones numerosas experiencias de prevención de la violencia escolar son reportadas alrededor de la idea del “bienestar del niño”. Esta aproximación conocida como el “whole school approach” implica políticas, acuerdos y estrategias sobre los comportamientos, la lucha contra la intimidación, el hostigamiento y un intento por la igualdad de oportunidades, en búsqueda de la promoción de valores prosociales y buscando favorecer “los proyectos personales por razones comportamentales y sociales” (Hayden, 2009).

Ahora bien, ¿qué programas aplicar para mejorar el “clima escolar” y prevenir la violencia?. Las posibilidades son múltiples y complejas, como lo reseña J. Freiberg luego

de evaluar 40 de estos programas. Según el autor, los programas enfocados hacia la mejora del clima escolar, deben estar enfocados hacia los siguientes objetivos y deben cumplir con las siguientes características:

1. Prevención de la indisciplina, de los comportamientos antisociales y de las agresiones.
2. Gestión del programa esencialmente en el medio escolar y gestión de actividades e intervenciones en la Escuela y en la clase.
3. Trabajo con alumnos desde los 3 hasta los 18 años.
4. Acompañamiento con personal y recursos

Las intervenciones fueron clasificadas por Freiberg en ocho (8) categorías dentro de las cuales contempla los programas para manejo de la clase cuyo objetivo busca mejorar la organización, y la comprensión de sus competencias por parte de los alumnos. Así mismo, los Programas para manejo de "grupos de riesgo" o el manejo de "comportamientos desviados", con el objetivo de controlar la indisciplina e integrar estrategias de prevención en un curso en la clase. Así mismo se encuentran Programas de Resolución de conflictos; Programas de mediación entre pares y Programas Extracurriculares para alumnos en riesgo.

Según Feyant se observan cuatro tipos de estrategia para manejar los conflictos y estas son:

Nivel 0: reacciones impulsivas, agresiones física, como señales de protección

Nivel 1: Reacciones de tipo autoritario, asertivas que plantean una situación e argumentos o sumisión,

Nivel 2: Influencia psicológica, persuasión, conciliación

Nivel 3: Búsqueda de colaboración, adaptación y acuerdo mutuo.

Según Galand la estrategia del nivel 3 es la gran ausente mientras que la 1 se privilegia en un escenario para educadores y padres y la 2 para mediadores, sin lograrse que los alumnos se comprometan de manera voluntaria en procesos de aprendizaje. La Mediación entre pares se practica en Francia desde las escuelas primarias, orientada hacia la prevención de "broncas" en los cursos, en algunos casos han sido orientadas hacia el combate de las incivildades y podrían serlo hacia la coeducación.

Un aspecto que debe ser contemplado seriamente al observar y analizar el "clima de clase" es la autoridad y la crisis que enfrenta actualmente. La filósofa alemana Hannah Arendt señalaba que "existe un lazo entre la desaparición de la autoridad en la vida pública y política y la desaparición en las esferas privadas y pre-políticas de la familia y la escuela", de tal suerte que la educación se encuentra en un mundo en el que "no puede echar mano de la autoridad, ni de la tradición, y debe ejercerse en un mundo que no está estructurado por la autoridad ni retenido por la tradición". Educar no es imponer, educar es, eso sí, influenciar, no entendida ésta como manipulación, sino en el marco de la deliberación, como acción indirecta, temporal y, sobre todo, a partir del reconocimiento como "reciprocidad respetuosa" (Prairat, 2003). La crisis de autoridad de la escuela también está fuertemente signada por el hecho de que la Escuela ya no representa un escenario fundamental en el paso de la niñez a la adultez y, de otro lado, ya no parece tener un peso en un progreso en la escala social, pues es difícil creer "que pueda garantizar la inserción económica de todos los alumnos, así ellos vienen a poner en duda la legitimidad estatutaria de aquello que les enseñan" (Robbes, 2010, p. 44), posición que es más marcada en los estratos menos favorecidos. Así mismo, la Escuela está en pugna con los valores preconizados desde la televisión, los video juegos, el internet. La estrategia en la Escuela debe permitir una redefinición de la autoridad y una refundación de ésta a partir de los nuevos parámetros que reconozcan las transformaciones sociales.

Una de las vías más utilizadas hoy en los procesos de negociación escolar es la mediación, pues es alternativa, creativa, fomenta el desarrollo cooperativo, motiva las partes y promueve el respeto mutuo durante y después del proceso (Martínez-Otero, 2005, p.49). Se trata de un método de resolución de conflictos encaminado a la reconciliación o al acuerdo entre las partes enfrentadas. La persona encargada de establecer la comunicación y de buscar el entendimiento recibe el nombre de mediador (Torrego et al, 2000, pp. 11-12).

La UNESCO ha desarrollado sus proyectos de educación para la no violencia que pretenden "canalizar la energía subyacente hacia el objetivo de elaborar estrategias eficaces y respetuosas con los otros, excluyendo las actitudes de pasividad" (Monclús, 2005, p.14). La propuesta, organizada desde una perspectiva constructivista, editada por

Antonella Verdiani (2002) fue dada a conocer bajo el título de “*Buenas prácticas en la resolución de conflictos en el medio escolar. Algunos ejemplos.*” (Monclús, 2005, p.15), en la que se recopilan diversas experiencias como “Aprender a Vivir Juntos en Francia” realizado en la Escuela de la Paz de Grenoble. (Monclús, 2005, p.15). Esta práctica busca ayudar a los alumnos a analizar sus comportamientos pero, ante todo, “hacer reconocer a cada uno, en tanto que individuo el derecho de ser y de ser respetado por los otros” (Monclús, 2005, p.16).

Otro de los programas de prevención referidos tiene lugar en Finlandia a partir del trabajo de Christina Salmivalli (2002), realizado en 48 aulas de 16 escuelas de Helsinki y Torku. En este trabajo en Finlandia se considera que la agresión genera status y “ese desequilibrio supone que el agresor posee un estatus o una fuerza superior que le hace más poderoso que la víctima; es decir, que la brutalidad puede ser directa (golpes e insultos), o indirecta (expandiendo rumores para manipular al grupo contra el blanco y aislarlo). (Monclús, 2005, p.16). La agresión, según este trabajo, se entiende como grupal y por ello no es suficiente transformar el comportamiento del “tirano”, sino que se hace necesario modificar la conducta de aquellos que juegan roles como “los *supporteurs* o los *outsiders*, en definitiva, los «defensores» de ese comportamiento (Monclús, 2005, p.17), y eso se realiza a través de una intervención basada en un enfoque participativo.

Otro de los programas llevado a cabo en el Colegio Edouard Vaillant de Gennevilliers se centra en las posibilidades de la palabra para generar una evolución guiada por mediadores. En este proceso se pretende entender “cómo y por qué se ha llegado al desacuerdo y al deterioro de las relaciones entre dos o más personas. (Monclús, 2005, p. 17) para ofrecer una educación para la ciudadanía. El proceso forma al profesorado en mediación, que es una actividad voluntaria, y también involucra “al resto del personal de la escuela (equipo directivo, médicos y enfermeros, empleados de seguridad y laborales, etc.), e incluso a los padres de alumnos. (Monclús, 2005, p.18)

Otra de las iniciativas es la denominada “Clave en Paz” un programa pedagógico para el nuevo milenio, adelantado conjuntamente entre Brasil y España. Esta iniciativa, ejecutada en 122 centros y que abarcó 12.500 alumnos y 1.760 profesores, fue emprendida a partir del año 2000 por la Fundación Catalana de l’Esplai y tiene como objetivo “estimular la educación para la paz y los valores humanos con la ayuda de herramientas pedagógicas lúdicas durante el tiempo libre de los alumnos”.(Monclús, 2005, p.19).

Una de las iniciativas más interesantes adelantadas para gestionar los conflictos entre alumnos parte del "papel determinante que juega el lenguaje (Rosemberg, 1999). (Monclús, 2005, p.21). La idea central de este trabajo radica en tratar de transformar la cólera en energía positiva a partir de la implementación de la Comunicación No Violenta, que busca reforzar la actitud de conservar nuestras cualidades de «corazón», incluso en situaciones extremas.

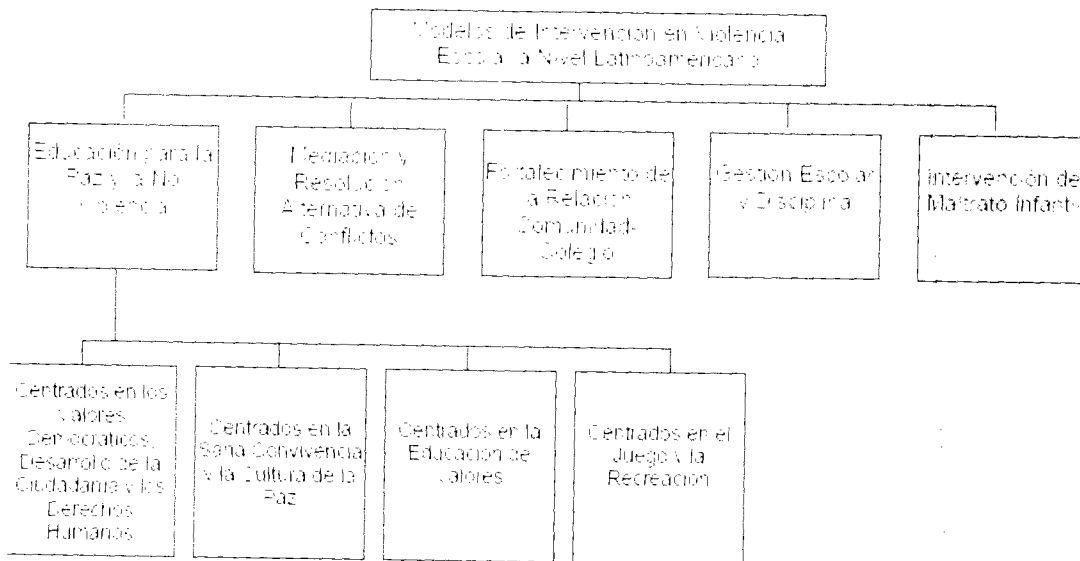
La Comunicación No Violenta nos lleva a reconsiderar la manera de cómo entendemos a los demás. Las palabras se convierten en respuestas reflexivas que emanan de una toma de conciencia de las percepciones, de las emociones y de los deseos. Se proponen dos tipos de lenguajes (Rosemberg, 2002, p.68): el «lenguaje jirafa», o lenguaje del corazón, ya que este animal posee el corazón más voluminoso de los mamíferos terrestres; y el «lenguaje chacal», que simboliza la manera en la que utilizan el lenguaje las personas que están preocupadas por la satisfacción de sus necesidades, y que también están motivadas por el miedo, la vergüenza y la culpabilidad. (Monclús, 2005, p. 21)

La propuesta metodológica de Rosemberg (2002, p.70) se focaliza en cuatro puntos: observación, sentimientos, necesidades, y demandas concretas, que ayudan a los demás a seguir este mismo recorrido, estableciendo una corriente de comunicación: «Yo digo lo que observo, lo que siento, lo que deseo, y lo que demando para mi bienestar. Yo comprendo lo que tu observas, lo que tú sientes y lo que deseas, y lo que demandas para tu bienestar». (Monclús, 2005, p.22)

Todo este proceso se focaliza de forma prioritaria en la figura del docente. El profesor ha dejado de ser el rector de la vida escolar, para convertirse en un técnico que pone en práctica principios, objetivos e instrumentos diseñados y definidos por otros, expertos en planificación, en tecnologías, en economía. Debe realizar su trabajo ejecutando roles como los de amigo, de psicólogo comprensivo, de orientador familiar, de evaluador de sus discípulos, de transmisor de los valores de tolerancia, de flexibilidad, etc., papeles que a menudo son incompatibles y que casi siempre chocan con la realidad. (Ruiz, 2005, p.110).

Académicamente la agresión se ha entendido como la acción que tiene la intención de hacerle daño a otra persona<sup>10</sup>. Esta agresión puede ser física (cuando busca hacer daño físico a la persona), verbal (cuando se quiere herir a través de las palabras), relacional (cuando se busca hacerle daño a las relaciones que tiene la otra persona o al estatus

social que tiene en su grupo), o de otras formas. Esta distinción en diversas formas de ejercer la agresión ha llevado a descubrimientos interesantes como, por ejemplo, que en muchas culturas, incluyendo la nuestra, la agresión física es más común entre niños mientras que la agresión relacional es más común entre niñas<sup>11</sup>. De otro lado, la consideración de distintos tipos de agresión, de acuerdo con sus funciones, parece dar mejores ideas sobre cómo prevenirla. En particular, parece fundamental diferenciar entre agresión reactiva y agresión instrumental.



Fuente: Elaboración propia en función de  
Soto

Agresión reactiva se refiere al uso de la agresión como respuesta ante una ofensa real o percibida. Es el insulto o el golpe con el que responde alguien cuando siente que otra persona lo ha herido. La agresión instrumental (también conocida como agresión proactiva), en cambio, no está precedida de ninguna ofensa.

**Detección temprana de violencia:** Un estudio reciente realizado en Montreal encontró que aquellos adolescentes hombres que a los 13 años eran considerados por sus profesores como los más agresivos reactivos tenían más probabilidad, a los 16 ó 17 años, de ser los que más ejercían violencia física contra sus parejas. En cambio, quienes eran considerados a los 13 años por sus profesores como los más agresivos instrumentales, tenían más probabilidad de ser quienes a los 16 ó 17 años ejercían más violencia física relacionada con pandillas y delincuencia<sup>31</sup>. Este estudio indica que mientras la agresión

reactiva parece predecir violencia en las relaciones íntimas, la agresión instrumental parece predecir una violencia más relacionada con actividades de grupo como las pandillas.

En ese sentido son fundamentales los programas para la promoción del buen trato de los niños. Los niños deben crecer en ambientes en los cuales puedan recibir tanto cariño y seguridad que adquieran una visión del mundo en la cual puedan esperar que haya quienes se van a preocupar por ellos y en la cual los demás no necesariamente van a hacerles daño. Por otro lado, los niños deben crecer en ambientes en los que haya quienes puedan promover el desarrollo de la empatía y el cuidado por los demás, por ejemplo, mostrándoles cuándo sus acciones pueden beneficiar o afectar negativamente a otros (Chaux, 2003, p 52).

## VI BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOVAY (2005), Violencia en las escuelas: Un gran Desafío, Revista Iberoamericana de Educación, No. 38.
- ACOSTA, MAURICIO, GABRYISCH, JULIA, GÓNGORA, MARISTELLA (eds.) Experiencias de Jóvenes excombatientes y en proceso de reintegración a la vida civil en Bogotá, D.C. Fescol, Alcaldía Mayor de Bogotá, Federación Nacional de Consejos de Juventud. Documento en línea en: [www.gobiernobogota.gov.co](http://www.gobiernobogota.gov.co)  
Ingreso: Mayo 24 de 2010
- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ – SECRETARÍA DE GOBIERNO DISTRICTAL – Centro de Estudios y Análisis en Seguridad y Convivencia Ciudadana (CEACSC) (2009). “Los Jóvenes como víctimas y victimarios”.
- CARRAS (2009) Approche contextuelle de la violence. Le rol du climat d'école" en: International Journal of Violence and School.No 8, Juin.
- ABRAMOVAY, M., y RUA, M. das G. (2002): Violences in the Schools, Brasília, UNESCO,
- Coordinación DST/AIDS del Ministerio de Salud, Secretaría de Estado de los
- Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, CNPq, Instituto Ayrton Senna,
- ALEXANDER Robin, HOFMANN Jan & PRAIRAT Eirick (2003). L'apprentissage de la civilité à l'École : Regards croi-sés. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, DESCO, p. 1-36.
- AMIGUES René & ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse (2009). Comment l'enfant devient élève : Les apprentissages à l'école maternelle. Paris : Retz.
- ARENDT Hannah (2003). La crise de la culture. Paris : Gallimard, (1re éd. 1972).
- UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundación Ford, CONSED, UNDIME.
- — (2001): La violence en milieu scolaire 3: dix approches en Europe , Paris, ESP Éditeur.
- CANDAU, V. M.; LUCINDA, M. da C., y NASCIMENTO, M. das G. (1999): Escola e violencia , Rio de Janeiro, DP&A.
- Jon Bannister and Nick Fyfe Introduction: Fear and the City, En: Urban Studies, Vol. 38, Nos 5–6, 807–813, 2001
- BARRÈRE Anne (2002). « Un nouvel âge du désordre scolaire : Les enseignants face aux incidents ». Déviance et société, vol. 26, n° 1, p. 3-19.

- BAYADA Bernadette & BOUBAULT Guy (dir.) (2004). *Pratiques d'éducation non-violente : Nouveaux apprentis-sages pour mettre la violence hors-jeu*. Paris : Charles Léopold Mayer.
- Body-Gendrot Sophie, *The Politics of Urban Crime*, En: *Urban Studies*, Vol. 38, Nos 5-6, 915-928, 2001
- Benbenishty Rami et Astor Avi Ron, 2008, *School Violence in an international context: A call for global collaboration in research and prevention* december, *International Journal of violence and school*
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G.W. (2000). *Developmental science in the 21st century: Emerging theoretical models, reasearch, design and empirical findings*. *Social Development*. 9, 115-125.
- BONNÉRY Stéphane (2008). « L'écart culturel entre l'école et les élèves des classes populaires : Espace d'appropriation, d'opacité ou de résistance ? ». In *Université de Nantes. Ce que l'école fait aux individus*, Nantes, 16-17 juin 2008. Nantes : Centre nantais de sociologie, p. 1-7.
- CARRA Cécile & FAGGIANELLI Daniel (2003). « Violences à l'école : tendances internationales de la recherche en sociologie ». *Déviance et société*, vol. 27, n° 2, p. 205-225.
- CARRA Cécile (2004). « Participation citoyenne et construction de normes : quels effets sur les violences sco-laires ». *Spirale*, n° 34, p. 41-53.
- CARRA Cécile (2009). « Tendances européennes de la recherche sur la violence et les déviations en milieu scolaire : Acquis, problèmes et perspectives ». *International Journal of Violence and School*, n° 10, décembre, p. 97-110.
- CARRA Cécile (2009). « Pour une approche contextuelle de la violence : Le rôle du climat à l'école ». *International Journal of Violence and School*, n° 8, juin, p. 2-23.
- CARRA Cécile (2009). « Violences à l'école et "effet-établissement" : Monographie d'une école "Freinet" en éducation prioritaire ». *Déviance et société*, n° 33, p. 149-172.
- Carra, Cecile, 2009, *European Trends in research in to violence and deviance in schools: Achivements, problems and outlook*. *International Jorunal of Violence and school*, December 2009

- CARRA Cécile (2009). *Violences à l'école élémentaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- CASALFIORE Stefania (2002). « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire : I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève ». *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 16, juin, p. 1-30. CASALFIORE Stefania (2003). « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire
- Cerezo, Fueanta, 2009, Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas, *International Journal of Psychological therapy*, pp 367-378
- FLANNERY, D. J. (1997): *School Violence: Risk, Preventive Intervention, and Policy*, Nueva York, ERIC Clearinghouse on Urban Education. Disponible en el sitio [http://ericcolumbia.edu/monographs/uds\\_109](http://ericcolumbia.edu/monographs/uds_109) [consulta: mar. 2003].
- DEBARBIEUX, É. y BLAYA, C. (2002): *Violência nas escolas: dez abordagens européias*,  
Brasília, UNESCO.
- — (2001): *La violence en milieu scolaire 3: dix approches en Europe*, Paris, ESP Éditeur.
- CENTRO DE ESTUDIO Y ANÁLISIS EN CONVIVENCIA Y SEGURIDAD CIUDADANA (2010). Balance Homicidio Enero-Marzo de 2010. Documento en línea en: [www.ceacsc.gov.co](http://www.ceacsc.gov.co) Ingreso: Mayo 24 de 2010
- \_\_\_\_\_(2010). Balance Violencia Intrafamiliar Enero-Marzo de 2010. Documento en línea en: [www.ceacsc.gov.co](http://www.ceacsc.gov.co) Ingreso: Mayo 24 de 2010
- CONSULTORÍA PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y EL DESPLAZAMIENTO (2006). Número de personas desplazadas por municipio de llegada (1999-2005). Documento en línea en: [www.codhes.org](http://www.codhes.org). Ingreso: Mayo 24 de 2010
- CHAUX, Enrique (2006). Informe "Convivencia y Seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D. C.". Contratado y avalado por Secretaría de Gobierno Distrital, Secretaría de Educación Distrital, Oficina de Jóvenes sin Indiferencia, Proyecto educativo "Educación compromiso de todos" y el Departamento Administrativo de Estadística Nacional (DANE).

- CHAUX, E., LLERAS, J., VELÁSQUEZ, A., (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Introducción. Ediciones UNIANDES, CESO, Ministerio de Educación de la República de Colombia, Bogotá.
- CHAUX, E., VELÁSQUEZ, A.M.; MELGAREJO, N. Y RAMÍREZ, A, (2007). "Victimización escolar: Prevalencia y factores asociados", Bogotá: Universidad de los Andes -Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología.
- Chaux Enrique AGRESIÓN REACTIVA, AGRESIÓN INSTRUMENTAL Y EL CICLO DE LA VIOLENCIA \* Revista de Estudios Sociales, no. 15, junio de 2003, 47-58
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, SECRETARÍA DISTRITAL DE PLANEACIÓN (2007), Encuesta de Calidad de Vida para Bogotá, 2007. Documento en línea en: [www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co). Ingreso: Mayo 24 de 2010
- Department of Education, US Department of Justice office of justice programs, Indicators of school crime and safety: 2010,
- DÍAZ-AGUADO, MARIA JOSÉ (2005). "POR QUÉ SE PRODUCE LA VIOLENCIA ESCOLAR Y CÓMO PREVENIRLA", Revista Iberoamericana de Educación No. 37.
- Encuesta Nacional de Demografía y Salud – ENDS 2010, ASÍ ES LA SALUD SEXUAL Y LA SALUD REPRODUCTIVA
- DIRECCIÓN DE INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN DE POBLACIONES – SED (2009), "Seguridad en los Colegios".
- Gobierno Nacional (2009). Estudio Nacional de consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes en conflicto con la ley: 2009
- FUNDACIÓN CARARE (2009), "Propuesta para el manejo de focos y casos críticos de violencias y conflictos en 18 colegios distritales de Bogotá".
- GARCÍA, (2008), Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria, Gedisa, Barcelona.
- GÓMEZ RESTREPO, CARLOS, et al (2009). "Investigación sobre SAP, docentes y ambiente laboral", Pontificia Universidad Javeriana.

- Gómez-Restrepo Carlos; Viviana Rodríguez; Andrea C. Padilla M..(et.al) (2009) Revista Colombiana de Psiquiatría. Jun;38(2) El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia).
- Ross D. Parke y Ronald G. Slaby, "The development of aggression", en P. H. Mussen y E. M. Hetherington (eds.), Handbook of Child Psychology, vol. 4, Socialization, Personality, and Social Development, New York, Wiley, 1983, págs. 567-641.
- Landau, A. Fraczek y G.V. Caprara, "Cross-cultural evidence of female indirect aggression", en Aggressive Behavior, no. 24, 1998, págs. 1-8.
- 
- HALL, Hayden (2007), Is Hate Crime a relevant and useful way of conceptualizing some forms of school bullying?" International Journal of Violence and Schools, No. 3, April.
- HOMER, (2006), "Why We Iterate: Scientific Modeling in Theory and Practice", en System Dynamics Review, Vol. 12., no. 1.
- HOWELL AND HAWKINS, (1998) Prevention of Youth Violence. In: M. Tonry and M. Moore (Eds.) Youth Violence: A Review of Research, Crime and Justice, Vol. 24. Chicago: University of Chicago Press
- JANSSEN, (1996) Meeting Targets. Tools to Support Integrated Assessment Modelling of Global Change, CIP-Gegevens Koninklijke Bibliotheek, Den Haag, La Haya.
- KRIESBERG, Louis, Constructive Conflicts. From Escalation to Resolution, Rowman & Littlefield, Maryland, 2007.
- LAPOP, (2008). Cultura Política de la Democracia en Colombia: 2008 – El impacto de la Gobernabilidad, Vanderbilt University, Universidad de los Andes, USAID, Bogotá.
- LEDERACH Juan Pablo (1998) *Construyendo la paz. Reconciliación en sociedades profundamente divididas*, Gernika Gogoratuz, Gernika,.
- MARTÍNEZ-OTERO (2005) Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva, Revista Iberoamericana de Educación, Vol 39, No. 2
- MÉNDEZ, N. Y CASAS-CASAS, A, (2009), Educación para la Paz, Cultura Política y Cambio Social, Revista Desafíos, Universidad del Rosario, Edición No. 21.

- OPS et GTZ (2006). Políticas públicas y marcos legales para la prevención de la violencia relacionada con adolescentes y jóvenes Estado del arte en América Latina 1995-2004. Lima. Perú
- PEREZ GOMEZ, Augusto (2008). Consumo de alcohol en menores de 18 años en Colombia: Un estudio con jóvenes escolarizados de 12 a 17 años en siete ciudades capitales de departamentos y dos municipios pequeños. Corporación Nuevos Rumbos
- ROUDIL, (2006), "Ordre et désordre au collège. Intégration adolescente et normes scolaires", *International Journal of Violence and Schools*, No. 2, Décembre.
- SCHEPER-HUGHES (2004), *Violence in War and Peace: An Anthology*. Co-edited with Philippe Bourgois. London: Basil Blackwell.
- SECRETARÍA DISTRITAL DE GOBIERNO (2009), Boletín de Estadísticas, Sector Seguridad Gobierno, Seguridad y Convivencia. Documento en línea en: [www.gobiernobogota.gov.co](http://www.gobiernobogota.gov.co) Ingreso: Mayo 24 de 2010
- Slaby, R.G. & Guerra, N.G. (1988). Cognitive mediators of agresión in adolescent offenders: 1. Assesment. *Developmental Psychology*, 24, (4), 580-588. Ver Guerra, N.G., Huesmann, L.R. & Splinter, A. (2003). Community violence exposure, social cognition, and agresión among urban elementary school children. *Child Development*, 74,
- SMITH et Ol, (2002b), Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison. *Child Development*, 73.
- TORRES CASTRO, CARMEN, (2005). "Jóvenes y Violencia", *Revista Iberoamericana de Educación* No. 37.
- UCA (2004) *Violencia urbana y recuperación de espacios públicos: el caso del área metropolitana de San Salvador*. Universidad Centroamericana, San Salvador.
- WELSH et al, (2000), The effects of school climate on school disorder, *Annals AAPSS*, vol. 567
- Widom, C.S. (1989). The cycle of violence. *Science*, 244, 160-166.
- Monclús Estella Antonio LA VIOLENCIA ESCOLAR PERSPECTIVAS DESDE NACIONES UNIDAS

## ANEXO

Cobertura de cursos por Localidad						
Localidad	Cursos Muestra	Cursos Encuestados	Cursos con Educación especial	Cursos Faltantes	Cobertura incluyendo cursos con educación especial	Cobertura sin incluir cursos con educación especial
Totales localidad 01 Usaquen	212	212	9		100.00%	95.75%
Totales localidad 02 Chapinero	146	139	10	7	95.21%	88.36%
Totales localidad 03 Santafe	131	131			100.00%	100.00%
Totales localidad 04 San Cristobal	191	190		1	99.48%	99.48%
Totales localidad 05 Usme	192	190		2	98.96%	98.96%
Totales localidad 06 Tunjuelito	180	180			100.00%	100.00%
Totales localidad 07 Bosa	185	185			100.00%	100.00%
Totales localidad 08 Kennedy	200	200			100.00%	100.00%
Totales localidad 09 Fontibon	176	176	3		100.00%	98.30%
Totales localidad 10 Engativa	215	214	2	1	99.53%	98.60%
Totales localidad 11 Suba	232	223	4	9	96.12%	94.40%
Totales localidad 12 Barrios Unidos	165	165	3		100.00%	98.18%
Totales localidad 13 Teusaquillo	156	155	15	1	99.36%	89.74%
Totales localidad 14 Los Martires	148	147		1	99.32%	99.32%
Totales localidad 15 Antonio Nariño	137	137			100.00%	100.00%
Totales localidad 16 Puente Aranda	178	178			100.00%	100.00%
Totales localidad 17 Candelaria	97	97			100.00%	100.00%
Totales localidad 18 Rafael Uribe	202	202	5		100.00%	97.52%
Totales localidad 19 Ciudad Bolivar	193	191	1	2	98.96%	98.45%
<b>Gran total</b>	<b>3,336</b>	<b>3,312</b>	<b>52</b>	<b>24</b>	<b>99.28%</b>	<b>97.72%</b>