

Análisis del formulario de la
Encuesta de Clima Escolar y
Victimización, 2013

Secretaría Distrital de Educación

15/01/2014

Paul Bromberg Zilverstein
Bernardo Pérez Salazar
Ariel Fernando Ávila Martínez

Análisis del formulario de la Encuesta de Clima Escolar y Victimización, 2013

Ariel Fernando Ávila Martínez

Responsable de la Estrategia de Respuesta Integral de Orientación Escolar

Paul Bromberg Zilverstein

Escuela de Arquitectura y Urbanismo – Facultad de Artes

Universidad Nacional de Colombia

Bernardo Pérez Salazar

Analista y especialista en tema de convivencia y seguridad.

Fundación Paz&Reconciliación

CAPÍTULO 1. Antecedentes: estudios de victimización escolar en Bogotá

A. Estudio de la Secretaría de Gobierno, 2006

En el año 2006 la Secretaría de Gobierno/SUIVD-Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana contrató con la Universidad de los Andes (Enrique Chaux y Ana María Velásquez la elaboración y aplicación de una herramienta de medición de las distintas manifestaciones de agresión, violencia y delincuencia en estudiantes de grados 5^o a 11^o de Bogotá e identificar factores relacionados con los niveles de agresión, violencia y delincuencia, para así diseñar políticas que permitan prevenir la violencia y mejorar la convivencia en el entorno escolar. Se trataba de conocer “la prevalencia de la violencia y la delincuencia en nuestras escuelas” (Chaux, Velásquez, Melgarejo, & Ramírez, 2007)¹. La encuesta incluyó colegios públicos y privados de Bogotá, al igual que colegios privados de los municipios de Cota, Chía, Funza, Mosquera, Soacha y Sibate.

El Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas –DANE– fue contratado para la realización del operativo y procesamiento de los resultados de la encuesta. El DANE publicó un resumen de la encuesta y sus metadatos en octubre de 2010² (DANE, 2011; DANE, 2011; DANE,

¹ Se trata del informe elaborado por Enrique Chaux y colaboradores y presentado a la Secretaría de Gobierno en marzo de 2007.

² Se puede obtener en la página web del DANE:

<http://190.25.231.249/aplicativos/sen/NADA/ddibrowser/?id=95>

2011). En este documento se identifica el estudio como “Encuesta sobre violencia y victimización juvenil”. Su justificación se presenta así:

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

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

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

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

Bajo esta justificación, y a pesar de algunas declaraciones relacionadas con el cumplimiento del fin de la escuela en el último párrafo, no es atrevido pensar que entre el problema de la seguridad y el problema de la escuela, el empeño se inclinaba por medir y atender el primero. Así también puede deducirse de una lectura del objetivo general y de los objetivos específicos:

Objetivo general:

Elaborar y aplicar una herramienta de medición de las distintas manifestaciones de **agresión, violencia y delincuencia** en estudiantes de grados 5º a 11º de Bogotá e identificar factores relacionados con los niveles de **agresión, violencia y delincuencia**, para

así diseñar políticas que permitan prevenir la violencia y mejorar la convivencia en el entorno escolar (subrayado fuera de texto; igualmente en las citas que siguen).

Objetivos específicos:

- Estimar la prevalencia de distintas manifestaciones de **agresión, violencia y delincuencia** en estudiantes de 5º a 11º grado de Bogotá.
- Estimar la percepción de seguridad en el colegio, en la ruta de llegada y salida del colegio, en el barrio y en la casa de estudiantes de 5º a 11º grado de Bogotá.
- Estimar la percepción de confianza en instituciones escolares y sociales relacionadas con la defensa de derechos de estudiantes de 5º a 11º grado de Bogotá.
- Comparar los niveles de **agresión, violencia y delincuencia** en estudiantes de 5º a 11º grado de Bogotá con aquellos en otros contextos internacionales.
- Identificar condiciones del ambiente barrial, escolar, familiar e interpersonal asociadas con niveles de **agresión, violencia y delincuencia** en estudiantes de 5º a 11º grado de Bogotá.
- Identificar las características individuales de los estudiantes asociados con los niveles de **agresión, violencia y delincuencia** escolar.
- Evaluar si las características individuales de los estudiantes median la relación entre los diferentes entornos y la **agresión, violencia y delincuencia** escolar.

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

- 1) Contar con “una radiografía precisa sobre la prevalencia de diferentes tipos de **violencia y delincuencia** en nuestras escuelas y sus alrededores”.
- 2) “Identificar los tipos de violencia que requieren más atención, los tipos de colegios y las localidades en las que se puedan estar presentando con mayor frecuencia estos problemas y los grados escolares críticos en los que valdría la pena focalizar los mayores esfuerzos para prevenir e intervenir con programas educativos para disminuir estos problemas”.
- 3) “Establecer una línea de base frente a la cual, con base en mediciones periódicas usando los mismos instrumentos se podrían ir evaluando los efectos de programas y políticas públicas destinadas a disminuir la **violencia y delincuencia** en las escuelas”.
- 4) “Identificar las variables más relevantes en las que se deberían enfocar los programas de prevención. Es decir, identificar aquellas variables que explican mejor la agresión...”. Para ello se incluyeron preguntas sobre contextos familiar, escolar, barrial, amigos, y actitudes y competencias³.

La cobertura geográfica de la encuesta fue Bogotá y su primer anillo de municipios, para analizar algunos colegios privados situados en los municipios de Cota, Chía, Funza, Mosquera, Soacha y

³ *Victimización escolar en Bogotá: prevalencia y factores asociados*. Enrique Chaux, Ana María Velásquez, Natalia Melgarejo y Adriana Ramírez, Universidad de los Andes. Informe a la Secretaría de Gobierno, marzo de 2007.

Sibaté. Se presenta la información por: localidad del colegio y localidad del estudiante⁴, con desagregación por sector oficial y no oficial, por jornada, por rangos de edad, por sexo y por grado (DANE, 2010).

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

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

- INFORMACIÓN EL COORDINADOR ENTREVISTADO (2 preguntas)
- CARACTERÍSTICAS GENERALES DE SEDE Y JORNADA (14 preguntas)
- RIESGO PERIFÉRICO DE LA SEDE
- PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE LA AGRESIÓN Y LA VIOLENCIA Y PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA (5 preguntas)
- NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA SEDE Y JORNADA (2 preguntas); CARACTERÍSTICAS DISCIPLINARES DE LA SEDE Y JORNADA (7 preguntas)
- INCIDENTES DE DROGAS Y VIOLENCIA EN LA SEDE Y JORNADA (18 preguntas)
- COMPUTADORES E INSTALACIONES DEPORTIVAS (3 preguntas)

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

- Capítulo A: Características de salón
- Capítulo B: Características de los baños
- Capítulo C: Características del colegio⁵

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

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

⁴ Es importante resaltar: por localidad del colegio, NO POR COLEGIO; además, la localidad del estudiante tuvo algunos problemas de diligenciamiento.

⁵ En alguna parte se afirma que estos dos últimos instrumentos fueron empleados para diseñar la muestra; sin embargo, no se encontró un documento que señalara cómo.

entre individuo y contexto se refuerza en la medida en que las condiciones del entorno inciden sobre las actitudes y valores de las personas.

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

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

En cuanto al fenómeno de la violencia escolar, éste ha sido abordado desde distintas perspectivas que indagan sobre las percepciones de seguridad en la comunidad escolar, los indicadores de victimización, los comportamientos violentos y agresivos por parte de los estudiantes y los reportes de incidentes y medidas disciplinarias tomadas por los colegios. Sin embargo, estas variables están centradas en el comportamiento individual y no aportan elementos de análisis que sirvan para explicar las variaciones que se presentan entre distintos colegios dependiendo de sus características o del contexto social.

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

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

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

una participación considerable de la población adulta en el crimen, dificultan la cohesión y organización de la comunidad, conduciendo a mayores niveles de delincuencia.

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

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

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

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

El formulario, extenso, de 190 preguntas, optó por un estricto orden temático, una técnica entre otras posibles. Este orden temático busca aclararle al encuestado qué se está tratando en cada capítulo, y algunos de estos capítulos están encabezados por definiciones (como una definición de pandillas, o una definición de convivencia). Sin embargo, entre una pregunta y otra hay saltos que pueden producir distorsiones importantes en las respuestas a un formulario, por demás extenso, que los encuestados responden con la idea de que no cuentan con todo el tiempo imaginable, y que requieren mucha concentración, especialmente, en los lapsos de tiempo por los que se pregunta: “la semana pasada”, “el mes pasado”, “en el último año”. También varía el número de veces que se presenta una situación por la que se indaga: “nunca”, “menos de dos”, etc. Esto indica que la solución de un estricto orden temático para facilitar la comprensión de los encuestados mantiene dificultades de diligenciamiento que deben tenerse en cuenta al analizar las respuestas, más si se considera el amplio espectro de edades de los estudiantes incluidos en el universo, desde 5º primaria hasta 11º grado.

El formulario para estudiantes se puede consultar en el Apéndice 1.

El informe y la controversia política

La difusión (o la no difusión) de los resultados, crudos o elaborados⁶ produjo en Bogotá la polémica que era de esperar, a juzgar por algunos comentarios de prensa, denuncias, réplicas y contrarréplicas.

“La Alcaldía Mayor de Bogotá negó que haya ocultado el estudio más grande realizado hasta ahora sobre violencia escolar en la capital del país. La investigación fue realizada por la Universidad de Los Andes y el DANE con 87.750 jóvenes de colegios públicos y privados. La encuesta... fue aplicada entre marzo y abril del 2006 y salió a la luz pública hace dos días gracias a una denuncia de la concejal Gilma Jiménez...”⁷.

Con la réplica del Secretario de Educación durante los primeros meses del gobierno de Samuel Moreno, que continuó de la administración anterior, Abel Rodríguez:

“El secretario de Educación, Abel Rodríguez, señaló: "los resultados (del estudio) no pueden ser (tildados) de alarmantes o dramáticos. Nuestras aulas no son islas impenetrables frente a la realidad del país y nuestra responsabilidad es tomar medidas pedagógicas y no policivas”.

Según el documento *Antecedentes del programa de protección y convivencia* (Secretaría Distrital de Educación, sf), “[e]n el año 2006 el Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana... presentó (subrayado fuera de texto) el documento *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá DC*.” Las fechas no son correctas: la encuesta se aplicó a lo largo de marzo y abril de 2006; tan solo en marzo de 2007 se presentó un informe de los asesores Chaux *et al* (Chaux, Velásquez, Melgarejo, & Ramírez, 2007), que en todo caso advierten que no está terminado: “En el presente informe presentamos los avances de los análisis que hemos realizado hasta el momento...”. El texto que aquí reseñan como presentado en el 2006 y casi como concluyente de la investigación tiene fecha de noviembre de 2007, a punto de terminar el período de gobierno del alcalde Luis Eduardo Garzón, y claramente fue redactado con la idea de que fuese el informe oficial. En su página de presentación aparece “avalado por el comité interinstitucional integrado por...” de dependencias y proyectos:

- Secretaría de Gobierno Distrital
- Secretaría de Educación Distrital
- Oficina de Jóvenes sin Indiferencia
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística
- Proyecto Educación Compromiso de Todos⁸

El informe resume los resultados básicos:

- Existe un alto porcentaje de hurtos menores sin violencia en el contexto escolar (56%).

⁶ Tan notable cantidad de información hubiera podido dar para más estudios de los que fue posible encontrar en el curso de este análisis.

⁷ Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-156823.html>, según parece de la misma fuente, publicado en el periódico El Tiempo el 27 de marzo de 2008 (!)

⁸ Interesante presencia de esta ONG; no se pudo saber en qué momento fue integrada al proceso de análisis y conclusiones.

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

B. Estudio de la Secretaría de Educación, 2011

En el año 2011 la Secretaría de Educación del Distrito contrató con el DANE la realización de la segunda aplicación de la encuesta. El hecho de que sea el sector educación y no el sector seguridad quien lidere la encuesta abriría el camino para una variación del enfoque. Sin embargo también pudo haber sido resultado de la explosión reglamentaria con la cual reaccionan los cuerpos colegiados – los nuestros y los de cualquier otro lugar – ante el estilo de difusión de las encuestas de victimización que acostumbran a realizar los medios masivos.

En 2009 algunos concejales presentaron el proyecto de acuerdo 116 “por medio del cual se establecen medidas de seguridad y convivencia en los colegios de Bogotá a través de la instalación de cámaras de video”. Este proyecto no fue aprobado. Sin embargo, en su exposición de motivos invocó “las dramáticas cifras de inseguridad en los colegios presentadas en la encuesta [de 2006]”. Aludiendo también al resultado de la encuesta se expidió el Acuerdo 434 de 2010 que crea el Observatorio de Convivencia Escolar, reglamentado por el Decreto 546 expedido en diciembre de 2011. Esta normatividad crea comité integrado por las Secretarías de Gobierno, Educación, Salud, Integración Social, Cultura-Recreación-y-Deporte, con presencia obligada del IDEP. Otro Acuerdo, es el 449 de 2010, “por el cual se establece el programa caminos seguros al colegio como política distrital en Bogotá D.C.”, y también invoca los resultados de la encuesta.

Bajo este marco normativo se elaboró un nuevo formulario, y bajo el título de *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5º a 11º de Bogotá, 2011* se llevó para autodiligenciamiento asistido a 103 mil estudiantes, entre el 1º de agosto y el 15 de septiembre del año mencionado. El objetivo general se redactó así:

Objetivo general

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

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

La comparación en todos sus detalles de los formularios 2006 y 2011 puede consultarse en el Apéndice 2. La Tabla 1 contiene un resumen.

Tabla No. 1

Comparación entre los formularios 2006 y 2011

- 1) Diferente nombre
- 2) 2006 pregunta por el barrio, 2011 no. Según comunicación personal con personas que conocieron del tema, no fue posible para el DANE tabular adecuadamente las respuestas que en 2006 dieron los encuestados a esta pregunta.
- 3) 2006 integra mamá y acudiente para preguntar por el nivel escolar alcanzado, 2011 los separa
- 4) 2011 pregunta por el reconocimiento étnico, mediante la pregunta: “te reconoces como...”, similar al Censo Nacional de 2005.
- 5) Relacionado con la 3, el 2011 pregunta si el acudiente es distinto del papá.
- 6) Con cuántas personas vives, pregunta el 2011. El 2006 junta el número con una descripción de las personas que conforman el hogar.
- 7) En total, bajo información general hay 7 preguntas en el 2006, y 10 preguntas en el 2011.
- 8) En el 2006, el capítulo B se llama *Ofensas y golpes en el colegio*, y comienza haciendo la pregunta: “La semana pasada cuántas veces un compañero de tu curso te insultó haciéndote sentir muy mal... con opciones 5 ó más, 2 a 4, 1 vez, ninguna vez. En total, el capítulo contiene 13 preguntas en las que se pregunta la frecuencia de diversas vejaciones que se sufren o se cometen con otros. El capítulo siguiente es “agresión repetida en el colegio”, o sea, *bullying*, y comienza con la pregunta clásica del tema: “El mes pasado, ¿un(a) COMPAÑERO(A) de tu curso te ha ofendido o pegado TODO EL TIEMPO, haciéndote sentir muy mal y tú no sabes cómo defenderte (subrayado fuera de texto). En el formulario de 2011 el capítulo B se llama convivencia, que es definida así en el encabezamiento:

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

Los diseñadores del formulario no tienen una reseña de grupos focales que permitan corroborar si los niños de grado 5º leen esto y lo entienden con la suficiente facilidad para proceder a responder las 7 preguntas del capítulo del 2011, bajo la definición que se propone. Una sociedad en la que se convive sin competir, nada parecido a la sociedad real.

- 9) El capítulo C del 2011 corresponde al B del 2006, *Ofensas y golpes en el colegio*. La C del 2011 tiene 13 preguntas, como la B del 2006. Las preguntas son iguales, aunque hay una muy pequeña variación en el orden.
- 10) El capítulo siguiente es el C en el 2006, con el nombre de “Agresión repetida en el colegio”. El mismo nombre que tiene la sección D en el 2011. Cuatro preguntas en el 2006, 6 preguntas en el 2011. La manera como definen mediante el ejemplo de Marcos y Fanny la idea de agresión repetida es la misma en ambos formularios:

A algunas personas les pasa que otros las hacen sentir muy mal porque les pegan o las ofenden TODO EL TIEMPO. Por ejemplo: a Marcos lo molestan mucho Fanny y Gabriel. Primero le quitaban su comida y después comenzaron a quitarle y dañarle otras cosas.

Ahora lo empujan, le pegan y se burlan de él. Marcos tiene mucho miedo, se siente muy mal y cada día le dan menos ganas de ir al colegio.

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

- 11) La sección siguiente es la D en el 2006, y se llama “Armas en el colegio”. En el 2011 es la E, con el mismo nombre. En ambas tienen 5 preguntas, estas son iguales, pero con un orden distinto.
- 12) En el 2011 la siguiente es la F. “Peñas en el colegio”, con 6 preguntas. En el 2006, es la E, con el mismo nombre, con 6 preguntas. Las mismas, pero con un orden distinto.
- 13) En el 2011 la siguiente es G: “Porte de armas”, 11 preguntas. En el 2006 es la F, con el mismo nombre y 11 preguntas. Iguales y en el mismo orden.
- 14) En el 2011 la siguiente es H: “Robos y vandalismo en el colegio”. En el 2006 la G, con el mismo nombre. 4 preguntas en ambos casos, iguales.
- 15) En el 2011, sigue la I: Incidentes de tipo sexual en el colegio. Lo mismo que la H en el 2006. 12 preguntas en el 2006, 11 en el 2011. En el año 2011 quitaron la pregunta: “A lo largo de tu vida has tenido relaciones sexuales (si, no) y a qué edad tuviste tu primera relación sexual.
- 16) En el 2011 sigue la J: “Incidentes en el camino de ida o vuelta de tu colegio”. El mismo nombre de la I en el 2006. En la de 2006 hay 9 preguntas, en 2011 una más. La diferencia está en que en el 2011 se pregunta: “Generalmente, cuando sales del colegio vas (marca solo una opción) directamente a la casa, a un sitio de maquinas o billar, al café internet, al sitio de trabajo, a la calle a parchar, a discotecas.
- 17) Sigue la K en el 2011, Entornos, que corresponde a la J en la anterior. Barrio, tres preguntas iguales; durante tu infancia, 5 preguntas iguales, alguna persona que vive contigo, iguales, cuántos de tus amigos. En una de estas secciones, “cuántos de tus amigos están de acuerdo con estas afirmaciones la encuesta de 2011 agrega “es normal burlarse de otra persona” y agrega otra que no corresponde al título, “En tu barrio existen: barras futboleras, bares, prostíbulos, actores armados ilegales, ninguna de las anteriores.
- 18) Sigue “Pandillas”, siete preguntas iguales.
- 19) La sección siguiente, M, se llama Alcohol y drogas en el 2011, pero solo drogas en el 2006. Son 17 preguntas, dentro de las cuales también en el caso del 2006 se pregunta por alcohol. De hecho, las preguntas son iguales.
- 20) Viene seguridad y confianza en ambas. Pero 11 preguntas en el 2011 y 10 en el 2006. Hay diferencias. Seguridad y confianza a secas, 5 preguntas, son iguales. Pero las preguntas “qué tanto confías en...” son MUY DISTINTAS:

2006

- a. Policía
- b. Comisarías de familia
- c. Iglesia
- d. Juntas de acción comunal
- e. Programa Bogotá sin hambre
- f. Tu colegio
- g. El ICBF

2011

- a. Tu profesor
- b. Tus padres o acudientes
- c. Tus amigos
- d. Tu colegio

e. La policía

f. La iglesia

21) Sigue *Actitudes y competencias*, en ambos. En el 2011 36 preguntas, en 2006 34. La diferencia, dos añadidos: (1) “Está bien que se burlen de un compañero, desde que no se metan conmigo” y (2) ¿Por qué vienes al colegio?... con las opciones (“puedes marcar más de una opción”)⁹

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

22) El 2011 termina con el capítulo P, entorno familiar, 9 preguntas. El último capítulo del 2006, el “O” (la letra) se llama normas, y tiene 13 preguntas. Raro el nombre de este último, porque las preguntas son: “con qué frecuencia mis padres me demuestran que me quieren, dicen cosas buenas de mí, me hacen sentir que lo que hago es importante, o me rechazan...”. Las últimas cuatro preguntas de este último sí son sobre normas. Las 9 preguntas de entorno familiar con iguales a las 9 primeras preguntas de “normas” en el formulario 2006. Es decir, las últimas 4 sobre normas están en el 2006, pero no en el 2009.

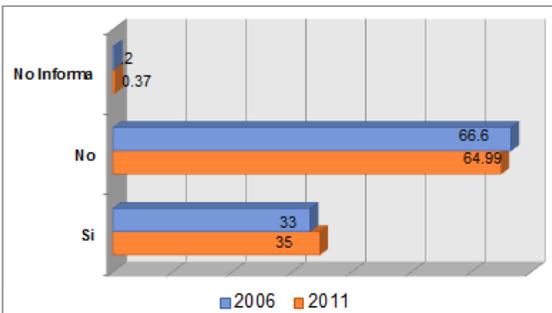
Los dos formularios son muy similares aunque varían en detalles pequeños. En cambio, los detalles estadísticos fueron algo distintos entre las dos encuestas. Para la Encuesta del 2011 participaron 613 establecimientos educativos entre públicos y privados, seleccionados mediante un muestreo probabilístico, estratificado y por conglomerados. Los criterios de estratificación se construyeron por localidades (excluyendo la localidad Sumapaz) y por sector oficial - privado. Para la encuesta se seleccionaron conglomerados por cursos, grados y colegios. El muestreo se hizo a partir del directorio de establecimientos educativos del año 2011 suministrado por la SED. Se les entregó el formulario a todos los alumnos de algunos cursos completos entre 5º y 11º, en total fueron 3.336 cursos, 1.828 del sector oficial y 1.508 del sector privado de los establecimientos seleccionados¹⁰.

El resultado fue presentado simultáneamente por la Alcaldía Mayor y por el DANE en un boletín de prensa (DANE, 2011). La Alcaldía destaca que los resultados no varían respecto de la encuesta que se aplicó en el 2006. Tres ejemplos que presenta la SED en un documento inédito:

⁹ El documento “Informe final primer nivel de análisis”, dice así: “A título experimental al encuesta de Convivencia 2011 indagó acerca de las razones que tienen los alumnos para ir al colegio”. Esto por lo menos hace pensar que en efecto ellos lo promovieron y promovieron los cambios. Y se alcanzó a hacer durante el gobierno de Moreno.

¹⁰ Información tomada de DANE 2011 b.

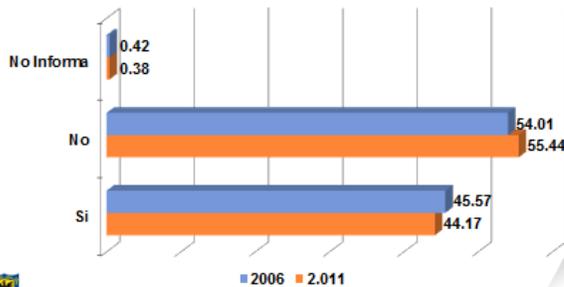
VÍCTIMAS DE GOLPES, CACHETADAS, EMPUJONES O PELLIZCOS DE MANERA INTENCIONAL POR PARTE DE UN COMPAÑERO DE CURSO, DURANTE EL MES PASADO



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

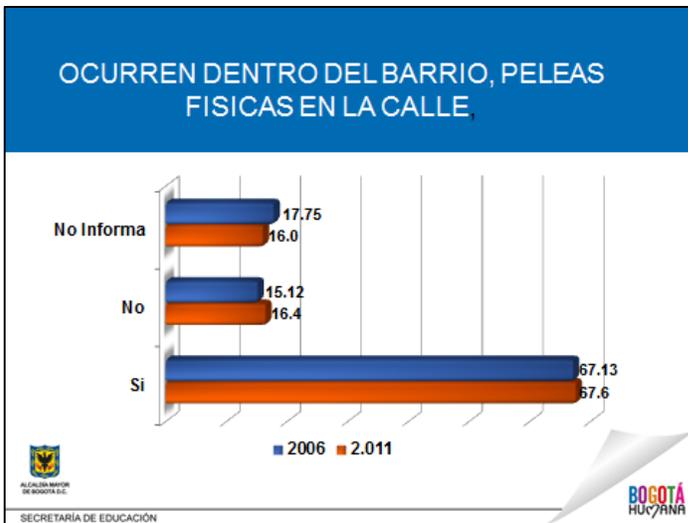


ESTUDIANTES QUE HAN VISTO DENTRO DEL COLEGIO QUE OTRAS PERSONAS OFENDIERAN O LE PEGARAN, DURANTE EL MES PASADO



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN





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

CAPÍTULO 2. Revisión del problema

La aplicación y difusión de las encuestas del 2006 y 2011 generaron informes, reacciones y críticas. Además de las mencionadas en el capítulo 1, las reacciones fueron, en primer lugar la reacción de los medios de comunicación y prensa, comprobando la afirmación que las mediciones sobre violencia y delincuencia tienden a difundirse para crear alarma (Barata, 2008). Las otras reacciones provienen de las personas directamente involucradas en los temas descritos por los resultados: funcionarios públicos con responsabilidad política en el sector, estamentos (profesores y directivos docentes, del sector público y del sector privado) y actores políticos y administrativos en general. Las críticas, por su parte, están contenidas en publicaciones y comentarios que se mueven en los circuitos académicos y de opinión informada¹¹. Mientras en las *reacciones* la respuesta está asociada muy fuertemente a la responsabilidad política, en las *críticas* se pretende que el peso esté sobre consideraciones técnicas. En este capítulo se hace un análisis crítico de las encuestas anteriores y de los fenómenos que pretenden medir, en tres temas.

A. ¿Diagnóstico de seguridad, o diagnóstico escolar?

Las conductas o relaciones problemáticas que se busca medir son complejas: sus ítems de clasificación, las teorías que justifican esa clasificación y que se emplean luego para interpretar los resultados, los instrumentos de medición, todos ellos, vienen de controversias, y la adopción de cualquier alternativa para medir y analizar genera aún más controversias.

El dilema más general es el que plantea el título de esta sección. Cabe leer el traslado desde la Secretaría de Gobierno a la Secretaría de Educación como una nueva perspectiva frente a este dilema, aunque en la versión 2011 no se concretó. ¿El instrumento pretende medir un tema de *la escuela*, es decir, de una organización con unas funciones explícitas y latentes específicas, o se trata de una extensión de las mediciones de seguridad? ¿Se interpretan los resultados en el marco del proceso de *endoculturación masiva programada* que es el sistema educativo de hoy en día, es decir, se tiene en cuenta que quienes responden el cuestionario son niños y jóvenes en formación en todos los sentidos: biológico, psicológico, social, político? El dilema está presente en todas las instancias y contextos en que se discuten este tipo de instrumentos de análisis (Debardieux, 2000).

En el documento oficial de análisis de resultados de la encuesta 2006 se justifica el estudio en parte como una ampliación de las encuestas generales de victimización, pues éstas dejan por fuera la población escolar (SUIVD, 2007). Este enfoque centrado en medir victimización como un problema de seguridad personal explicaría que los responsables hubieran llevado una encuesta con preguntas cuya conveniencia es cuestionable cuando se formulan a niños y niñas de 5º grado

¹¹ En esta categoría incluimos los columnistas de opinión, los investigadores académicos que son consultados por los periodistas o que publican artículos de fondo y semi-fondo. Es decir, el círculo de personas/entidades que hacen consultoría sobre el tema, publican en revistas dirigidos a opinión pública ilustrada o a académicos exclusivamente, cuya opinión es generalmente solicitada por los medios de comunicación.

e incluso son cuestionables para niños y niñas de 6º grado, como las siguientes, que se encuentran igualmente en la encuesta de 2011:

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

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

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

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

Las preguntas de autoincriminación de comportamientos delictivos parecen también una innovación bogotana. La encuesta de Olweus también tiene preguntas de autoincriminación, pero sobre bullying, es decir, actos que se denominarían *incivildades* (ver adelante), no delitos. En ninguno de los informes que se elaboraron con base en las encuestas de 2006 y 2011 se incluyó el análisis del valor de las preguntas de auto-incriminación de comportamientos delictivos.

Los formularios 2006 y 2011 también parecen haber pasado de soslayo los problemas del amplio espectro de edades abarcado. Góngora y Pérez (2008) interpretan las diferencias de los resultados de victimización entre grados educativos como dificultades de comprensión y lectura en las edades tempranas. Sin duda algo de esto hay, pero más importante aún es el acelerado cambio psico-fisiológico de niños a adolescentes entre las edades comprendidas por la muestra. Esta es una situación que muestra contundentemente la importancia de tener en cuenta en el diseño y análisis de la encuesta el contexto escolar mismo: se trata de niños y jóvenes en desarrollo psicofisiológico y en proceso de endoculturación.

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

Rousseau escribió su famoso *El Emilio* teniendo como patrón de referencia la tradición de la educación de las élites. No tenía como referencia lo que fue apareciendo más tarde, desde mediados del siglo XIX, la endoculturación masiva programada (Bromberg, Escuela y cultura política democrática: ¿vamos en contravía?, 2009). Por nuestra parte, la instrucción pública de los siglos XIX y XX en Colombia copió la idea de lo que llaman en Estados Unidos “las 3 eres”: lectura, escritura, aritmética (*reading, writing, arithmetic*), a lo que se agregó siempre el *leit-motiv* de universalizar una sola noción de “patria” y el mito de su historia nacional para una población muy diversa durante la formación de los Estados nacionales, sin dejar por fuera el elemento religioso

(Bromberg, *ibidem*). Pero fue la urbanización masiva, acompañada de su conspicua división del trabajo, lo que produjo las instituciones educativas de finales del siglo XX. Esas transformaciones descentralizaron los diferentes mecanismos de endoculturación: la familia, la comunidad y la parroquia¹² y la apropiación de los valores y la moral que protegían las formas premodernas de solidaridad perdieron su coherencia interna (Bettelheim, 1998). En esa vida comunitaria los niños se preparaban para la vida productiva mediante el trabajo temprano, y se aprendían casi espontáneamente las conductas esperadas –y sus justificaciones– que servían de base a una vida en común con roles muy definidos, casi que a la manera como se apropia el lenguaje.

La necesidad de cohesión llevó a que el mismo diseño inicial de la institución escolar protegiera la coherencia, involucrando en ella la formación religiosa y, para el caso de los pobres, la formación temprana para *oficios*. A medida que la división del trabajo se profundizó en las ciudades y que los derechos políticos se extendieron a toda la población, la escuela fue tornándose más universal. Los padres terminaron delegando en la escuela –profesores y directivos– sus derechos sobre los hijos, que incluso llegó hasta la autorización para el castigo físico. Era el cumplimiento de la locución latina: *in loco parentis*, “en el lugar de los padres” (Coleman, 1990). El papel de la iglesia dentro de la institución escolar siempre fue polémico y justificó enfrentamientos, incluso violentos, en diversos lugares del planeta. Pero con el advenimiento a finales del siglo XX del consumo y la publicidad masivos, la prolongación de la jornada escolar, la salida al trabajo de la madre-mujer-esposa y el aumento del número de familias monoparentales femeninas, materialmente “TODO” se fue entregando a la institución escolar, bajo el supuesto de que todo es posible, especialmente si a las buenas intenciones se les anteponen los términos “*política pública de*”. En realidad, lo que ha venido sucediendo es que los padres/madres (pamadres) han ido renunciando, a regañadientes, a ejercer control sobre sus hijos. Se ha reducido la edad hasta la cual pueden controlarlos y la sociedad se esperanzó en que eso lo hiciera la escuela. Pero es dudoso que los pamadres puedan delegar a ésta un poder que ellos mismos ya no tienen, así que la publicidad masiva de artículos de consumo y de formas de esparcimiento, la oferta de éstos, los pares, y ahora las redes sociales, se convirtieron en los caminos de endoculturación de las nuevas generaciones de niñas y niños (niños) y jóvenes (Coleman, *ibidem*).

En América Latina, y particularmente en Colombia, la descripción anterior es aún insuficiente para poner en contexto lo que entraña un instrumento de medida de clima escolar en la Bogotá de 2013. Bogotá vivió un acelerado proceso de universalización masiva de la educación hasta 11º grado tan solo en los últimos veinte años. Hace algo más de 20 años el ideal era educación universal hasta 5º grado y esto en una ciudad que viene de una tradición muy amplia de educación privada. En ésta los pamadres delegan la autoridad a un colegio específico que es de su elección a través del acto de matrícula. Pero en el caso de más de la mitad de los niños, quien juega el papel de primer eslabón *in loco parentis* es la Secretaría de Educación Distrital¹³. Los establecimientos

¹² La comunidad de veras, la de la oposición *Gemeinschaft* - *Gesellschaft*, no el genérico “comunidad, comunidades”, un denotativo difuso que hoy salta de los textos académicos a la plaza pública ¡y viceversa!

¹³ Es más, el histórico libro *Colombia: violencia y democracia*, de la Comisión de Estudios sobre la Violencia, encargado por el presidente Belisario Betancur en el marco de los diálogos de paz de su período

educativos que reciben el reto de educar niños cuyos padres tienen bajos ingresos y no han pasado por una escuela de 11 grados, son los públicos. Es más: la universalización de la educación también logra llevar a la escuela a niños y jóvenes que provienen de tradiciones familiares de delincuencia violenta.

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

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

¿En qué tipos de colegios están presentes estos retos? Los resultados de la encuesta de 2011 son algo sorprendentes. Se ve posible explicar que eventualmente el hostigamiento o acoso escolar tenga órdenes de magnitud semejantes en colegios privados frente a públicos; no así los comportamientos delictivos. Los reportes e informes que han visto la luz pública no contienen una descripción de los colegios privados que están en la muestra. No se pueden interpretar estos resultados sin conocer más detalles, a los que no se ha tenido acceso. Tampoco hay posibilidad de agregar por colegios, de manera que se pueda establecer si los comportamientos medidos son dispersos o concentrados, es decir, no se puede hacer la comparación entre “muy pocos casos en muchos colegios” frente a “muchos casos en muy pocos colegios”. El agregado que propusieron las encuestas de 2006 y 2011 fue el de la localidad, un agregado muy poco útil para orientar políticas públicas, como se demuestra más adelante.

La división creada en parte por haber convertido el servicio de educación pública en servicio para familias pobres ha producido retos como los descritos en el párrafo de Chaux de la nota al pie de página, y debe ser auscultada con cuidado. Hace unos años se pretendió vender la idea de que los colegios de élite producían buenos resultados porque su personal sí sabía hacer las cosas bien, y no por todo el contexto de vida de los niños que asisten a unos u otros colegios. También es extendida la idea preconcebida según la cual los niños pobres son más propensos a asumir comportamientos delictivos, lo cual no está demostrado y muy posiblemente sea falso. Una

presidencial, proponía una ampliación de la jornada escolar con el fin de sustraer de la violencia en sus hogares a los niños de los sectores populares. La escuela no solo reemplazaría a los padres en la formación moral de los niños, sino también reemplazaría la vivienda (AAVV, 2010). Chaux y su grupo han adelantado interesantes experimentos para enfrentar retos descritos así: “...el mayor reto que tiene la educación para la convivencia actualmente [es]: ¿cómo promover una cultura de convivencia pacífica en contextos que promueven una cultura de la violencia?” (Chaux, 2007)

diferencia está en el número absoluto de familias pobres frente al número absoluto de familias de ingresos elevados y de clase media. La otra está en la modalidad del delito. No se espera que los primos Nule salgan con un cuchillo a robar un celular a un transeúnte. Van por más empleando modalidades correspondientes a “gente de clase” como ellos, sus familias, sus amigos y sus contextos de vida.

La endoculturación masiva programada de hoy en día la damos por evidente al punto de que no solo la llamamos *derecho*, sino que además los representantes más insignes de los mejores propósitos declarados piensan esos derechos como una *restitución*, calificativo que debe interpretarse como la existencia de una condición previa que algún perverso malintencionado quitó. En realidad, como vimos, el asunto es bastante nuevo y retador, y la frase “restitución de derechos” poco ayuda.

B. Acoso escolar, agresión, violencia, delincuencia, incivildades, travesuras... ¿Qué se está midiendo?

Michín dijo a su mamá:
“Voy a volverme pateta,
y el que a impedirlo se meta,
en el acto morirá”.

La sección anterior constituye una síntesis apretada del contexto escolar en el que se presentan las conductas que se medirían, si la Encuesta 2013 aspirara a trascender el propósito de ser una nueva encuesta de victimización extendida a población joven en su más importante contexto de socialización. El paso siguiente es evaluar cómo se clasificarían los comportamientos a medir en una organización integrada por personas en formación, de estas consideraciones surgen ideas acerca de la formulación de las preguntas y de las opciones de respuestas, así como un marco de interpretación para los resultados.

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

- (1) El mundo del adulto en ciernes es similar al mundo adulto;
- (2) El comportamiento de los niño-as y jóvenes en un mundo-para-la-formación como la escuela es un predictor de su comportamiento de adultos: los actos de agresión en la escuela –en la correspondiente escala de niños y jóvenes-- predicen un comportamiento violento o abusivo en la vida adulta.
- (3) La experiencia de vida escolar influye de manera determinante en la forma de vida que finalmente adopte el adulto.

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

Delitos, comportamientos delictivos, incivildades

En las instalaciones escolares ocurren delitos menores, como “hurtos” y “daño en cosa ajena”, que por el contexto del colegio no llegan sino a útiles escolares, dinero de bolsillo o elementos de uso cotidiano. En el ordenamiento penal no son estrictamente delitos sino contravenciones, que la literatura en ocasiones denomina incivildades¹⁴. Excepcionalmente es posible que en más de una ocasión quien comete el acto participe en redes delictuales profesionales fuera de la escuela, y puede que lo haga repetidamente en la escuela. Estas excepciones son muy graves, pero aunque la opinión pública tiende a considerarlas como un indicador de lo que pasa en el colegio, ellas mismas no son una buena medida de *la escuela*, sino de *lo que pasa en la escuela*. Tanto las preguntas a formular como el análisis de la encuesta deben tener en cuenta que, por ejemplo, cuatro estudiantes entre un total de 800 que estén involucrados en una práctica repetida de robo menor en un colegio producen un impacto inmenso en las respuestas. Es necesario pensar en los patrones que un disparador de respuestas como éste puede originar. Sin lugar a dudas, son los profesores y los directivos del colegio quienes mejor pueden analizar los resultados, mientras los promedios para una localidad o para la ciudad deben leerse con lupa.

Distinto es el hurto con violencia o amenaza de violencia sobre la víctima, con o sin armas. Este tipo de comportamientos intencionales y activos requiere atención individual y es urgente proteger a las víctimas. Es particularmente grave porque víctima y victimario se encuentran repetidamente, todos los días de la semana, todas las semanas del mes, todos los meses del año. Las víctimas abandonan el colegio, o se someten a condiciones insoportables, o pueden optar por organizarse o incorporarse a otro grupo para defenderse. Es el mundo hobbesiano, en el que la autoridad que debería ejercer la coacción regulada sobre comportamientos antisociales no tiene capacidad de intervención, y la regla es *sálvese quien pueda*. Estas situaciones se tramitan por los mecanismos del sistema penal de adolescentes; no es sensato pensar que se resuelvan mediante talleres de desarrollo de competencias ciudadanas antes de saber si la fuerza motriz es un grupo pequeño con problemas patológicos de conducta. Y tampoco es claro que las víctimas deban aprender a controlar emociones y reacciones para poder *someterse a ellos en paz*.

No obstante, algunos autores se resisten a considerar una ofensa cometida por un joven sea indicio suficiente para clasificar a su protagonista como un delincuente en potencia. Conceden mayor importancia al desarrollo progresivo del historial personal, señalando que los trastornos de comportamiento durante los años tempranos no son confiables como predictores, pues suelen tener diversos orígenes y pueden desaparecer como resultado del desarrollo psicoafectivo normal. Destacan además que las conductas problemáticas que progresan y se agravan con el tiempo, suelen exhibir una continuidad en la cual, por lo general, las infracciones leves anteceden a los

¹⁴ El robo de bienes del colegio es otra cosa, porque en este caso la víctima es difusa. No se profundizará en este documento sobre estos detalles.

graves, y ciertos incidentes específicos suelen operar como catalizadores del agravamiento de las conductas. De allí que otorguen mayor relevancia a la continuidad de las trayectorias, que a los trastornos de comportamiento como tal (Loeber, 1996).

Travesuras, agresión y educación moral

Como se señaló en la sección A de este capítulo, a los objetivos de enseñanza de conocimientos y destrezas de la escuela, que evolucionaron desde el mínimo de las tres eras hasta la preparación para entrar a la educación superior (con excepción de la educación de élites, que siempre lo abarcó todo), a la escuela se le delegaron explícitamente funciones que en comunidades premodernas cumplían diversas formas de endoculturación coherentes entre sí. La lista de nuevas funciones es variable. Ésta es una:

“formar a las nuevas generaciones como ciudadanos libres, críticos, imaginativos, participativos, solidarios, cívicos...” (Granados, 2003)¹⁵.

Estos discursos que trascienden las tres eras y el agregado de la formación de un ciudadano que no pasaba de ser un patriota (“el escudo, la bandera y el himno nacional”, a lo que se reducía la *educación cívica*) son relativamente nuevos, y son consistentes con el nuevo contexto del “fin de la historia”¹⁶. Para evaluar las posibilidades de la escuela como delegataria de esa lista larga de tareas de endoculturación, hay que considerar dos temas: el contexto cultural de la escuela (en realidad, los patrones de cultura política predominantes) y el asunto de la naturaleza del desarrollo niño-adolescente-adulto, en particular la educación moral. El primero se tocará aquí mediante el método de “soslayo-provocador”. En el segundo este documento es un poco más prolijo.

Contexto cultural

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

La idea de Bettelheim no es más que una muestra de los valores contradictorios a los que se ve enfrentada la formación en la escuela. En la condición de la sociedad de hoy, niños y jóvenes

¹⁵ Las listas colombianas pueden ser más largas.

¹⁶ No se considera políticamente correcto invocar el fin de la historia, o sea, el triunfo de las democracias liberales como ideal de régimen en la deliberación pública hoy en día. Pero es lo que hay. Para lo que nos importa, el reto de la escuela es “domesticar las libertades en un ambiente de defensa del pluralismo”. Obsérvese que la lista que hemos citado comienza por “libres”.

navegan en propuestas e imperativos de valores contradictorios entre sí, que les llegan de todo lado: de la familia, del vecindario, de los grupos de referencia extra escolares e intra escolares, de la publicidad que sugiere muchas formas de consumo, de las iglesias, de los políticos, de las series de televisión. En el caso bogotano, uno de los asuntos cruciales, estrechamente relacionado con los propósitos de la Encuesta 2013, es la eventual diferencia entre los valores dominantes que se promueven en los colegios privados, particularmente los de mejores resultados en los objetivos de enseñanza de contenidos y destrezas medidas en Colombia por las pruebas SABER y los que se promueven en la educación pública, es decir, aquella controlada por funcionarios públicos (directivos docentes, docentes, y técnicos y políticos de la Secretaría de Educación¹⁷). No iremos más lejos en este punto, debido a que para efectos del contenido de la encuesta es más importante el segundo; el primero se consideró especialmente en el diseño de la muestra.

La educación moral

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

El primer logro esperado corresponde a los objetivos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos y destrezas. El segundo, en todas sus expresiones, se engloba aquí bajo el paraguas de educación moral. En la perspectiva de la formación moral, ¿cómo se evalúa la agresión escolar y en general una vida escolar a la que le son propias las travesuras en las que se reta la autoridad – reglas y personas – en un ambiente en el que se combinan las relaciones entre pares, entre niños y jóvenes con adultos en el rol doble de guías de formación y autoridad?

El método tradicional para la educación moral fue por mucho tiempo la repetición, a manera de fórmulas, de afirmaciones que resumen las virtudes y valores que esperan la sociedad y los adultos. Este método pudo haber sido eficaz en un contexto social de solidaridad mecánica (Durkheim, 1985) pero es bastante poco para el reto de hoy. Góngora & Pérez (2008) se refieren a este enfoque pedagógico como repetición de fábulas, y cuestionan –con algo de razón– su eficacia. La repetición de la fábula juega un papel, como podemos intuir si pensamos por analogía en la racionalidad-irracionalidad de los padres que conversan con un niño cuando éste aún no habla y poco comprende. En todo caso, y a pesar de los avances, se sabe suficientemente poco

¹⁷ Hacen referencia a los cargos de *responsabilidad política*. Para retar a quienes consideren que no hay responsabilidad político-electoral en los temas de la educación, se puede pensar en la siguiente idea: una organización institucional de la ciudad en la que el ente rector del sector educación en la ciudad sea independiente del ganador de elecciones.

sobre las consecuencias en la vida adulta de lo que se haga y/o se deje de hacer en la escuela como para arriesgarse a renunciar a repetir las fábulas. No es fácil imaginar las consecuencias de que una sociedad no le pida a su sistema escolar que recuerde permanentemente, reiterativamente, cuáles son los valores en los que se funda el pacto social que sostiene al Estado.

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

Kohlberg, siguiendo a Piaget hizo énfasis en el desarrollo del juicio moral. Además del cuestionamiento de los tres niveles y las divisiones de estos en cuanto al desarrollo de juicio moral a lo largo de las transiciones niño-adolescente-adulto, su visión ha sido cuestionada desde el punto de vista de presentar un panorama suficiente sobre el tema del desarrollo moral debido al énfasis exclusivo en la lógica del razonamiento, dejando por fuera las emociones. Recientemente han recommenzado a hacer camino en la literatura las *emociones morales*. “Recomenzado”, porque la relación entre moralidad y emociones siempre estuvo presente. Se rechaza lo considerado inmoral porque produce emociones de culpa, o miedo interior o porque el rechazo mismo produce la emoción *orgullo*. “El miedo es la madre de la moralidad” (Nietzsche¹⁸).

“Hoy día... albergamos la esperanza equivocada de que, sin saber exactamente cómo, serán cada vez más los ciudadanos dotados de una moralidad madura –una moralidad que habrán cotejado críticamente con la experiencia– sin que antes, de niños, se hayan visto sujetos a una moralidad severa basada en el miedo y los temblores”¹⁹.

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

¹⁸ Citado por Bettelheim en *La educación y el principio de realidad, op.cit.* El resto de citas del párrafo provienen del mismo artículo de BB.

¹⁹ Hoy la herencia de Bruno Bettelheim, especialmente sus prácticas en la Escuela Ortogénica, está caída en desgracia, lo que quiere decir que está en espera de rehabilitación según las modas académicas. La mención a estos argumentos de Bettelheim por lo menos pone en cuestión el principio de lo que hoy en día está de moda: “piensa bien y acertarás”, una religión sin Dios, soportada en una extraña inocencia original y un paraíso perdido que debe ser restituido. “Va siendo hora de que tanto el mito del pecado original como su contrario –el mito de la inocencia original– fueran despachados al país de los unicornios. La inocencia no es ni una característica innata ni una útil protección o defensa; la mayoría de las veces es poco más que ignorancia, a la que con demasiada frecuencia se agarran las personas en busca de falsa seguridad”. (*La violencia*, en Bettelheim, *op.cit.*)

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

En la profusa literatura sobre el desarrollo de la moralidad, de la cual los párrafos anteriores no contienen más que unos cuantos ejemplos, es arriesgado suponer consensos, pero no sobra mencionar algunos hitos teórico-prácticos como si lo fueran. Uno de ellos sería que ni siquiera desde el punto de vista ideal cabe pensar el colegio como el espacio en donde se cumplan estrictamente las normas diseñadas y aprobadas por los adultos, precisamente porque el colegio es un espacio de formación. Esa condición según la cual el colegio debería ser una versión de los *ositos cariñositos*, además de irreal, ni sería formativa ni prepararía para la vida. La formación de la capacidad de juicio moral (Jover Olmeda & Corbella, 2003) requiere el juego permanente de transgresión-discusión-sanción y vuelve y juega. Se espera en todo caso que el nivel de transgresión esté dentro de los límites propios del contexto escolar (en caso contrario se estaría entrando en el campo del delito). Es inevitable que los niños y jóvenes se empujen, bromeen, se agredan física y verbalmente y compongan y recompongan relaciones (“empujones, pellizcos, golpes, patadas... no se le niegan a nadie” es una de las muchas frases que se escucharon en la discusión sobre las preguntas del formulario de la Encuesta 2013). Es inevitable que haya peleas que terminen en enfrentamiento físico, así como es deber de los adultos impedir las y convertirlas en nudos de su labor pedagógica.

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

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

“Desde hace tiempo hago hincapié en que es un derecho fundamental para un niño sentirse seguro en el colegio y sentirse libre de cualquier humillación u opresión sistemática propia del acoso. Ningún estudiante debería tener miedo a asistir al colegio por temor a ser acosado o vejado y ningún padre debería estar preocupado porque este hecho le pueda suceder a su hijo o hija”²⁰.

Fijar esto como un derecho fundamental no va más allá, se supone, de afirmar que los adultos están cumpliendo su rol, cual es, esperar que niños y jóvenes dentro del colegio se comporten

²⁰ Dan Olweus: . 2006. "Una revisión general", en Serrano, A. (Ed.) Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying, Barcelona: Ariel / Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

como *ositos cariñositos* aunque no lo hagan, y que los adultos harán el esfuerzo por conseguirlo. Faltarían a su deber si ni lo enunciaran y si no ejercieran autoridad en esa dirección. Pero *un poco*, como se dice hoy en día, a sabiendas de que no se conseguirá y que no lo buscarán atendiendo a la letra sino al espíritu de las reglas en una dinámica de formación. De otra manera, el colegio se parecería más a un panal o un hormiguero, conformado por personas idénticas con un rol definitivo y único.

En todo el mundo existe también la tendencia a tolerar y calificar como “normal y natural” cierto tipo de violencia, tanto ocasional como el acoso entre pares, que se registra en los centros escolares. Con eso se corre el riesgo de subestimar el daño causado a las víctimas cuando la situación es de abierto desequilibrio (Díaz-Agudelo, 2006)²¹.

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

Matoneo y cibermatoneo (*bullying, cyberbullying*)

El acoso escolar o *bullying* es un fenómeno propio del ámbito escolar y que de manera predominante ocurre entre estudiantes, es decir, entre “pares-estudiantes”. Varias modalidades de agresión se combinan en el acoso escolar o “*bullying*”. Entre ellas, los insultos con intención de causar daño, la exclusión entre pares o la obstaculización de la participación y las amenazas de palizas, así como la violencia física a través de pellizcos, cachetadas, empujones y zancadillas. Más grave pero menos frecuente son las lesiones que requieren de atención médica, generalmente en el contexto de riñas violentas, en algunas de las cuales se hace uso de objetos contundentes o armas. Las insinuaciones verbales de acoso sexual al igual como de contactos físicos no deseados, y con menor frecuencia, pero de mucha gravedad, los incidentes agresión o abuso sexual también forman parte del repertorio de conductas a través de las cuales se manifiesta esta manera de maltrato y violencia en ámbitos escolares.

Se trata de una forma sutil y compleja de violencia, que no resulta fácilmente identificable debido a que una de sus características típicas es de naturaleza subjetiva: se asocia con la sensación de indefensión e impotencia en la mente de la víctima ante relaciones asimétricas de poder entre

²¹ Tales creencias “conducen a *minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales*, considerándolas como inevitables, sobre todo entre chicos, como problemas que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan para hacerse más fuertes, para ‘cortirse’... La violencia hacia los iguales está estrechamente relacionada con una serie de sesgos y distorsiones morales que contribuyen a legitimarla, destacando sobre todo los conceptos de “cobarde” y “chivato” (N.A. “sapo” en el medio colombiano), fuertemente arraigados entre quienes agreden a sus compañeros de escuela, que ellos utilizan para justificar el acoso escolar...”

compañeros, en las cuales hay abusos sistemáticos con el propósito de atormentar y atemorizar permanentemente al acosado.

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

(1) la “importación” de una preocupación internacional sobre el tema, particularmente visible en los países desarrollados, que se efectúa a través de diferentes canales: los medios, los actores políticos, los académicos/consultores;

(2) la difusión por parte de los medios masivos de situaciones puntuales indignantes; o, finalmente;

(3) la difusión misma de los resultados de encuestas o sondeos sobre el tema, especialmente por parte de los medios masivos de comunicación.

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

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

“El Bullying – dice la autora– es un asunto de vida o muerte, que pasamos por alto con peligro para los niños. Los adultos no pueden seguir minimizándolo y trivializándolo... Miles de niños van a la escuela diariamente llenos de temor...”²².

Cada situación de las que narra Coloroso es suficientemente dramática, indignante, como para que alguien haga sonar la campana y la humanidad pase al paraninfo a reflexionar. Pero como siempre ocurre en estas situaciones, no se sabe si el *bullying* es abrumador en los números involucrados – ¿“miles”, como dice la autora? – o si es creciente.

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

²² Los textos en español que se toman de referencias en inglés han sido traducidos por el autor.

- En el 2007 el escritor inglés Tim Gill publicó el libro *Growing up in a risk averse society*, en el cual manifiesta que el interés en prevenir los riesgos de situaciones extremas está llevando también a situaciones extremas. En unas declaraciones para The Guardian²³...

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

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

Por el hecho de no tener brazos fui objeto de burlas, incluso se puede decir que fui matoneado. No me gustaba de ninguna manera, pero la gente se sorprende cuando les digo que eso me hizo más fuerte. Los “expertos” en anti-matoneo rara vez han sido víctimas y frecuentemente los psicólogos reaccionan a lo que llaman matoneo con su usual psico-balbuceo. Nos rompe el corazón cada vez que oímos de otro joven que se quita la vida culpando al matoneo, pero comete un error en asignar las causas, pues hay mucho más involucrado. Es como culpar a la música *heavy metal* de lo mismo. Estos jóvenes están claramente en problemas y es muy malo que ellos hayan elegido responder a su problema quitándose la vida²⁴.

Declaraciones más drásticas han surgido sobre otro tema que creció como moda: el cyberbullying, que incluyen el cuestionamiento sobre quién renta del escándalo, más allá de los medios que consiguen aumentar su visibilidad mediante la promoción del miedo: “los números tienden a elevarse si detrás de ellos está la oferta de un producto o servicio”²⁵. Con una rapidez inusitada, nuestros legisladores lo toman como objeto de trabajo de un aparato de gestión sobrecargado de obligaciones, cuando hay severas dudas sobre su relevancia en los lugares del cual importamos el miedo. Dan Olweus, el noruego de quien el editor de la revista científica *European Journal of Development Psychology* afirma que es el “padre de la investigación sobre *bullying*”²⁶, declara tener muchas dudas sobre la importancia del cyberbullying:

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

²³ Bullying is exaggerated, says childhood expert. The Guardian, Anushka Asthana, education correspondent, octubre 28 de 2007. <http://www.theguardian.com/uk/2007/oct/28/schools.pupilbehaviour>

²⁴ <http://alvinlaw.com/blog/2010/10/bullying-completely-exaggerated/>

²⁵ Tim Cushing, <http://www.techdirt.com/articles/20131010/09444124826/exaggeration-cyberbullying-problem-is-harming-anti-bullying-efforts.shtml>, oct 11, 2013.

²⁶ Larry Magid, *Beware of the Internet Safety Industrial Complex*, The Huffington Post, Oct 10 de 2013, http://www.huffingtonpost.com/larry-magid/beware-of-the-internet-safety_b_4066956.html

niños y jóvenes que no están envueltas ya de alguna manera en alguna forma de bullying tradicional.

C. El instrumento de medición

Una pregunta como:

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

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

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

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

Es una condición ominosa para quien la sufre. TODO EL TIEMPO, así con mayúscula, para que quien responda distinga de algo que puede ser incidental, momentáneo. Pero en el formulario del 2011, algo tan importante como el comportamiento más importante que mediría *bullying* o matoneo, la última parte: “tú no sabes cómo defenderte” se quitó. ¿Miden lo mismo la pregunta de 2006 y la pregunta de 2011? El problema es que no hay unanimidad entre los expertos sobre la definición operacional de matoneo, y parte de la discrepancia se manifiesta en si se debe incluir esta frase final o no.

La última parte de la sección anterior sobre el tema de *bullying*, matoneo o acoso repetido, pone en su punto el cuestionamiento de la línea que separa *lo normal* de *lo patológico*. Una advertencia semejante cabe para cada uno de los temas, como muestra toda la sección anterior. ¿Cómo se debe preguntar para averiguar qué?

¿Qué es mucho y qué es poco? Lo normal y lo patológico.

Los registros administrativos de las situaciones que se pretendieron medir en las Encuestas 2006 y 2011 o no existían o eran insatisfactorios, en general por subregistro. Para resolver los problemas de los registros se hicieron encuestas de victimización. Los resultados de estas encuestas tampoco son un “retrato” de los hechos que se pretenden conocer, de los “hechos reales”²⁷. Uno de las

²⁷ Esta palabra es muy peligrosa. El miedo a ser asaltado es tan real como el asalto...

causas de este divorcio es de fondo: no sabemos exactamente qué hechos queremos medir, pues es difusa la frontera entre acoso repetido, agresión, violencia, delincuencia, incivildades, travesuras, como se discutió en secciones anteriores.

El otro problema es si lo que la persona sabe es lo que responde y si lo que responde es lo que es. La estadística supone un comportamiento aleatorio en los factores que no se seleccionaron para el muestreo. A esto hay que agregarle una condición especial colombiana, por lo menos en las encuestas cara a cara. En el estudio sobre cultura tributaria Bromberg (Bromberg, Impuestos y cambio cultural en Bogotá: realidades y ficciones., 2010) encontró diferencias sistemáticas entre lo que responden en las preguntas sobre lo que hicieron (no sobre lo que harían) y lo que realmente hicieron. Un porcentaje sistemáticamente más alto de personas declararon haber pagado el 10% de impuestos sugerido por Mockus de los que realmente pagaron. En la encuesta de 2011 los estudiantes tendieron a elevar la escolaridad de sus padres. Eso quiere decir que la hipótesis de que las respuestas reflejan lo que ocurre, no se cumple. Si bien la encuesta autodiligenciada puede resolver el problema de “caerle bien al entrevistador”, siguen existiendo otros problemas de fidelidad a los hechos: en donde hay un escenario de matoneo o acoso escolar y delincuencia, puede haber amenazas; por otro lado, algunas preguntas no son de victimización, sino de autoincriminación, y se tiene muy poca idea sobre el comportamiento de victimarios en una pregunta de autoincriminación. El formulario no parecía tener preguntas de control para detectar esta situación o, si las tenía, no fueron hechas públicas en los análisis.

No obstante, es necesario reconocer que la agresividad es un fenómeno que se expresa y afecta de manera diferenciada a sus víctimas. Con frecuencia, las familias más postergadas viven experiencias negativas en su interacción con muchas instituciones públicas y sociales. Ello sesga desfavorablemente su perspectiva social. Además, muchos núcleos familiares en esta situación no disponen de condiciones para brindar a sus hijos un clima familiar estimulante y claramente estructurado, a menudo viven en vecindarios donde se reproducen este tipo de experiencias familiares lo que conduce a sus habitantes a auto-percibirse como “perdedores sociales”, y donde el desaliento colectivo lleva a la desorganización social.

Los efectos acumulados de este cuadro social confluyen en los ámbitos escolares, tanto oficiales como privados de todas las condiciones socioeconómicas, y se instalan allí (Vanderschueren, 2004). La escuela magnifica las desventajas de aquellos niños que llegan con un comportamiento menos estructurado, menor desarrollo intelectual y bajas destrezas sociales. Muchos de ellos nunca desarrollan la disciplina necesaria para el éxito escolar, lo cual los expone a la estigmatización como personas limitadas e indisciplinadas. Ello a su vez conduce a una baja autoestima y confianza sobre la cual se afinca una perspectiva negativa de la sociedad. En estas circunstancias, valores deformados o anti-valores y los grupos que se identifican con ellos obran como mecanismos “atractivos” de compensación psicosocial.

Chaux (Chaux E. , Educación, convivencia y agresión escolar, 2012), reseña investigaciones en las cuales se han identificado procesos cognitivos y emocionales influenciados por experiencias reiteradas de agresión en contextos altamente violentos que afectan negativamente la confianza

en los demás y que se manifiestan en lo que se denomina un *sesgo de hostilidad* en la atribución de intenciones de los demás. Así, niños que durante años han sido maltratados de manera reiterada tienden a instalar representaciones sobre los demás en las cuales el otro siempre busca hacerle daño; por consiguiente ante una situación ambigua en la que no es clara la intención de los demás, los niños que han interiorizado un sesgo de hostilidad tienden a interpretar en los otros una intención de hacer daño y por lo tanto recurren más fácilmente a respuestas agresivas (Dodges, Bates, & Pettit, 1990) (Dodges, Harnish, Bates, & Pettit, 1997).

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

CAPÍTULO 3. La encuesta 2013

De la reseña del trabajo hecho en Bogotá en las encuestas de 2006 y 2011 presentada en los dos capítulos anteriores se puede concluir que es apropiado modificar criterios e indicadores para la Encuesta 2013:

- En cuanto a conocer los valores de los indicadores generales de victimización, no es necesario repetir una encuesta dos años después, si se tiene en cuenta los muy pequeños cambios acontecidos en los cinco años que median entre las dos encuestas anteriores.
- Las correlaciones entre factores de personalidad y de vida familiar y barrial por un lado, y la agresividad, violencia y delincuencia en la escuela por el otro, que se han encontrado con la información de las dos encuestas anteriores (Chaux, Velásquez, Melgarejo, & Ramírez, 2007), información a la que aún le cabe análisis, no variarán entre el 2011 y el 2013, así que un buen número de preguntas pueden eliminarse para el nuevo cuestionario, especialmente teniendo en cuenta que el cuestionario ya viene muy largo (180 preguntas).
- Los resultados de la encuesta de 2011 no pueden emplearse como herramienta de trabajo de cada colegio, porque se decidió en el 2011 obtener una muestra para que fuera representativa por localidad.

Fue un error la decisión de poner como condición para el muestreo el obtener resultados significativos para la agregación “localidad”. El origen de esta equivocación es asimilar la localidad a un municipio. Un municipio, la célula de cualquier estado nacional, no solo el colombiano, es una pequeña sociedad con un sistema político relativamente acotado, que se siente responsable de la definición de problemas a ser atendidos por la comunidad en su conjunto, a través de unas autoridades propias en las que el sistema político delega atribuciones para recaudar impuestos con el fin de proveer bienes públicos y meritorios. La localidad bogotana, en cambio, no es más que una porción de manzanas separadas por vías o accidentes geográficos arbitrarios, en un continuum urbano, con un sui generis sistema político local basado en padrones electorales laxos: no votan los *miembros* de la comunidad, sino las personas que tienen registrada su cédula en una mesa que está en la localidad. No es claro, porque no puede serlo, quiénes son los *miembros* de la comunidad local, si los que duermen, los que trabajan, los que se divierten, los que estudian en ella, en todo caso separada de otra localidad por una vía V4, V3, o cualquier otra V. El reconocimiento barrial es fuerte así como el “sentirse bogotano”, mientras el reconocimiento de pertenencia a la localidad es muy bajo, según lo muestran todas las encuestas en las que se ha preguntado sobre el tema.

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

Esto invita a repensar el muestreo, como en efecto se hizo para la Encuesta de 2013.

- Un argumento importante para reconsiderar el muestreo de la encuesta es que no se tuvo acceso al diario de campo, ni a la descripción de la manera como fueron finalmente seleccionados los colegios privados. En esas condiciones, el amplísimo espectro de colegios privados, una clase muy heterogénea, quedó clasificado como una clase homogénea: “privados”, para efectos de comparación público-privado.
- Llevar una misma encuesta a grupos tan disímiles, del 5º y el 11º, no es conveniente, menos si ésta contiene preguntas agresivas. Además, el operativo para incluir el 5º grado, que puede estar en una sede distinta, aumenta los costos de aplicación. Para conseguir una muestra adecuada a costos razonables, este hecho se suma a otros argumentos para haber decidido que se aplicaría a los grados 6º a 11º.
- En los últimos años, la SED implementó un mecanismo de seguimiento a los hechos por los que indagaron las encuestas 2006 y 2011. La creación de este *Sistema de alertas* fue promovido por los resultados de las encuestas, y en ese sentido esas dos encuestas cumplieron una buena labor. Pero su mecanismo de detección realmente no pasa por las encuestas, menos si el DANE decidió que la información de cada colegio es un secreto incluso para las autoridades de la Secretaría de Educación.

Por otro lado, puede cuestionarse si una encuesta de victimización es el mecanismo para detectar casos individuales. De hecho, no lo es. Tampoco es evidente esta afirmación que circula entre los expertos internacionales en estos temas:

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

Es buena idea comparar países, y para eso se necesita el formulario estandarizado. Pero existen dudas sobre la idoneidad del formulario para detectar situaciones escolares. Eso requiere lo que en estadística se llama *validación concurrente*, esto es, contar en ocasiones seleccionadas con procedimientos diferentes al de la encuesta para comparar varios métodos para analizar la situación. Es poco lo que hay en este camino²⁸. Uno de los objetivos (y método de análisis) de la Encuesta 2013 es comparar los resultados de la encuesta con la información que la SED posee a través de su sistema de alertas.

Cambio de orientación: clima escolar

Las encuestas de los años 2006 y 2011 fueron, a pesar de una que otra declaración en otro sentido, instrumentos para medir **agresión, violencia y delincuencia** en los colegios de Bogotá. El

²⁸ Lee, Talisha H. et al: *Concurrent Validity of the Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Virginia Youth Violence Product. <http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/8-2006-APA-concurrent-validity-of-the-olweus-bully-victim-questionnaire.pdf>

mensaje que el instrumento mismo llevó a niños y jóvenes de todos los colegios a los que llegó es el siguiente: el mundo es un infierno, ¡cuídate! Preguntas que no se formulan en encuestas para adultos se incluyeron sin ninguna precaución – por lo menos sin ninguna explicación – a niños y niñas de quinto y sexto grado. Sin lugar a dudas en algunos colegios, en todo el mundo y en cualquier clase social, se presentan situaciones graves. Sabemos que, por ejemplo, en Bogotá algunos colegios, muy pocos, parte de la vida escolar está tomada por poderes fácticos. La necesidad de resolver esas situaciones es innegable, pero puede cuestionarse el hecho de que se haya llevado una encuesta a 100.000 niños y niñas, incluyendo los y las de 5º grado, para detectar el comportamiento de, digamos, 1000 de ellos.

Un instrumento de medida (y conceptualización) de algo que se llame clima escolar no debería partir del supuesto de que el establecimiento escolar es un campo de batalla en el que una minoría de matones convoca a los estudiantes a pensar el mundo desde su decisión de vivir de la agresión, bien para acompañarlos a abusar o para defenderse, sino del colegio como una organización con unos fines y unos actores en una ecología compleja pero específica, que se describió en el capítulo 2. Se trata de colegios. De eso trata la sección de clima escolar que se ha incorporado en la primera parte de la Encuesta 2013.

Clima escolar es hoy en día una categoría de análisis que se emplea para englobar de manera amplia el contexto escolar. En algunos casos se emplea para designar de manera digerible las encuestas sobre matoneo. De acuerdo con esta última designación, buen clima escolar equivaldría a matoneo cero o mínimo. Para citar un ejemplo: el estado de Ontario, en Canadá, ofrece una encuesta en línea que llama de clima escolar, que se introduce a sí misma así: “Gracias por ingresar a nuestro sitio y ayudarnos a abordar y prevenir el bullying y/o el acoso en nuestras escuelas y hacerlas más seguras y acogedoras”. Es una encuesta de bullying con el nombre de clima escolar²⁹.

Parece haber más consenso sobre *bullying* que sobre la categoría de clima escolar. Comenzaremos con algunas definiciones reportadas en la literatura para construir una definición consistente con los objetivos y el formulario de la encuesta.

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

Calidad y carácter de la vida escolar. Se basa en patrones de experiencias de la vida escolar, y refleja normas, metas, valores, relaciones interpersonales, docencia, prácticas, aprendizaje y liderazgo y estructuras organizacionales” (Center, 2008)³⁰.

“Se define operacionalmente el clima escolar de aprendizaje como los patrones actitudinales y de aprendizaje que impactan sobre el nivel del logro de los estudiantes”³¹.

²⁹ La encuesta está disponible en la página <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/climate.html>.

³⁰ National School Climate Center, Center for Social and Emotional Education, and National Center for Learning and Citizenship and Education Commission of the States, 2008).

“Clima escolar es el ambiente de aprendizaje creado a través de la interacción entre relaciones humanas, el espacio físico y la atmósfera psicológica”³².

Quizás la más importante es la que propone el interesante estudio SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo), realizado en 15 países de América Latina y el Estado de León (México), elaborado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE (UNESCO, 2008). Propone la siguiente definición extensiva:

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

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

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

Las conclusiones obtenidas por SERCE son un motivador muy relevante para el nuevo enfoque de esta encuesta:

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

Lamentablemente, el informe no contiene ninguna definición operacional del índice: sobre qué información se calculó ni cómo se llegó a un índice a partir de esta información, y esto a pesar de que es muy detallado en otros aspectos operacionales de las variables.

Las cinco tienen en común que reconocen que la escuela es un espacio de aprendizaje, y el clima escolar se piensa desde esta condición. Esto es evidente en una sociedad con una cultura orientada al logro y la uniformidad de fuentes disímiles como las cuatro de los ejemplos arriba

³¹ *Creating Effective Schools: An In-Service Program for Enhancing School Learning Climate and Achievement*. Brookover, Wilbur and Others, 1982. Citado en: Education Resources Information Center, www.eric.ed.gov

³² Bryan K. Perkins. Perkins dirige el *Center for the Study of School Climate*. Ver: www.schoolclimatesurvey.com

citados es una prueba de que esta idea no genera en los EU grandes polémicas. Para bien o para mal, es posible que en nuestro medio esto no sea una verdad de a puño. Parte muy preponderante del discurso escolar se concentra en formulaciones difusas como “formar ciudadanía”, y no es inusual que los bajos logros en las pruebas SABER que muestran los exámenes de Estado originen discursos muy sesudos según los cuales esos resultados no miden fracaso escolar, sino fracaso del examen de Estado mismo.

El DANE (DANE, 2010) menciona el concepto de clima escolar. Sin citar autores, señala que comprende cuatro dimensiones: “cultura escolar, estructura organizacional, trasfondo de la comunidad escolar, y entorno físico del colegio”. Pero luego no muestra en el soporte conceptual ningún análisis acerca de la relación entre estas dimensiones y el formulario de victimización. Tampoco hay la referencia de donde se sacó esta idea, que claramente no está en el aire para ser captada por cualquiera, como sí lo estaba el nitrógeno para que alguien descubriera que era un componente extensísimo de la atmósfera terrestre.

En la encuesta de clima escolar 2013 se ha adoptado el punto de vista de que la escuela es TAMBIÉN un espacio de aprendizaje, y no una guardería para tener a niños y jóvenes simplemente almorzando y socializándose (o “ciudadanizándose”). A pesar de que se ha vuelto impopular decirlo, el colegio también imparte conocimientos y destrezas en el manejo de éstos. Otra cosa es que parece que esos conocimientos se entienden como repetición de afirmaciones que no tienen que ver con el mundo, que no orientan a los futuros ciudadanos (que no son “ciudadanos tempranos”, sino “ciudadanos en formación”). Es aquí donde puede censurarse la educación memorística, no en la necesidad de adquirir conocimientos que orienten a las personas a moverse en un mundo real y en acelerada evolución. Saber cosas también es importante para ser ciudadano. Se es ciudadano por algo más que por el hecho de tratar bien a los vecinos y ser tolerante con los alcohólicos. El hecho de que en un curso no se pueda hacer clase termina llevando a los estudiantes víctimas de esa condición a enfrentar en desventaja muchos escenarios, frente a otros colegios en los que la rutina pedagógica puede seguir un curso normal. Aunque algunos teóricos de la-educación-como-debería-ser no lo quieran, el mundo real es competitivo y por eso la selección de fútbol de Uruguay compite para ganar con la selección Colombia, en lugar de acordar antes de comenzar el partido que un empate sería mejor. En las definiciones que citamos atrás del medio anglosajón el buen clima escolar es un medio, no un fin; un medio para “conseguir que la escuela cumpla sus objetivos: se trata de identificar hasta qué punto el clima escolar es “positive and conducting to learning”.

Las definiciones de clima escolar arriba citadas, y los instrumentos que la miden, consideran que esos “patrones actitudinales” incluyen a la comunidad escolar completa (familia, estudiantes y el personal de la escuela). La Encuesta 2013 es un cuestionario para ser autodiligenciado por los estudiantes. Es imposible dirigirse a los padres, una limitación a la que toca acogerse.

Objetivos de la Encuesta 2013

General

Establecer una línea de base de clima escolar que facilite a los colegios y a la SED adelantar acciones de mejoramiento de la calidad de vida escolar y la seguridad como factores que influyen sobre los resultados esperados de la educación, tanto en socialización como en aprendizaje.

Específicos

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

Diseño muestral

Se llegó a todos los colegios distritales, los colegios con contrato con la SED y los colegios por concesión. En cada uno de ellos se tomó una muestra al azar de estudiantes por niveles, del 6º a 11º. Así, como unidades de análisis quedaron el colegio y el nivel escolar (no el curso). A partir del censo de establecimientos escolares públicos y con contrato, y de la muestra de colegios privados representativa según resultado de las pruebas Saber 11, es posible tener otros niveles de agregación.

Las tablas siguientes describen el operativo de campo como fue diseñado, en términos de colegios y de formularios.

LOCALIDAD	CONCESIÓN	DISTRITAL	PRIVADO	PRIVADO - CONVENIO	Total general
⊕ SUBA	300	6,625	6,732	2,464	16,121
⊕ KENNEDY	450	10,874	1,320	1,188	13,832
⊕ ENGATIVÁ	300	8,703	1,980	660	11,643
⊕ USME	750	8,723	396	924	10,793
⊕ CIUDAD BOLÍVAR	450	8,939	132	1,144	10,665
⊕ SAN CRISTÓBAL	300	7,994	1,320		9,614
⊕ BOSA	750	6,423	528	1,584	9,285
⊕ RAFAEL URIBE URIBE	150	6,734	1,452	352	8,688
⊕ USAQUÉN	150	2,450	3,212	132	5,944
⊕ PUENTE ARANDA		3,636	1,188		4,824
⊕ TUNJUELITO		3,399	792		4,191
⊕ FONTIBÓN		2,800	924	396	4,120
⊕ BARRIOS UNIDOS		2,299	1,056		3,355
⊕ LOS MÁRTIRES		2,095	528		2,623
⊕ ANTONIO NARIÑO		1,225	924		2,149
⊕ SANTA FE	150	1,430	396	132	2,108
⊕ TEUSAQUILLO		450	1,320		1,770
⊕ LA CANDELARIA		600	528	132	1,260
⊕ CHAPINERO		300	924		1,224
Total general	3,750	85,699	25,652	9,108	124,209

Rótulos de fila	Cuenta de Tipo
DISTRITAL	322
PRIVADO	195
PRIVADO - CONVENIO	70
CONCESIÓN	25
Total general	612

Definiciones

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

Clima escolar

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

Percepciones, expectativas y actitudes se definió de la siguiente manera:

Percepciones

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

Actitudes

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

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

Expectativas

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

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

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

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

- al interior del grupo (que en la encuesta se denomina como “el curso”
 - cuando están en el salón de clase, y
 - entre los integrantes del grupo cuando están por fuera del salón de clase
- con estudiantes de otros grupos en los espacios en los que se encuentran en el colegio;
- con sus profesores en la relación pedagógica misma
- con el resto de profesores y las directivas del colegio como orientadores generales del colegio y muy especialmente como garantes de la convivencia escolar.

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

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

También constituyen experiencia de la vida escolar

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

Finalmente, se incluye también

- el espacio físico
- los equipamientos y bienes de la escuela

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

¿Qué no se consideró como experiencia de vida escolar? Por ejemplo, conocimientos del manual de convivencia. Tampoco las percepciones, actitudes o expectativas sobre la participación en el gobierno escolar, más allá de dos preguntas sobre la institucionalidad que incorpora la presencia de estudiantes en el Consejo Directivo y el Comité de Convivencia. Tampoco fueron consideradas las relaciones de los estudiantes por fuera del colegio, aunque a las preguntas tradicionales sobre condiciones sociodemográficas se agregó una sobre la pertenencia a grupos por fuera del colegio.

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

Las preguntas que involucran relaciones entre chicos y chicas se agruparon aparte.

4. Cuestionario sobre clima escolar

Crterios en el estilo de las preguntas

La técnica señala la necesidad de formular las preguntas y las opciones de respuesta de manera neutral. Esto no es completamente alcanzable, ya que la sola pregunta rompe la neutralidad, al preguntar por unas cosas y no por otras. Por ejemplo, la encuesta de victimización del 2011 es una lista de vejámenes que pueden cometer unas personas sobre otras: patadas, puñetazos, cuchilladas, balazos, robos, violaciones, etc, en casi 160 presentaciones diferentes. El capítulo de clima escolar de la Encuesta 2013 ha partido de la vida escolar real, aquella que también tienen como experiencia quienes ya pasaron por ella y diseñan encuestas. Están orientadas desde el punto de vista siguiente: un buen clima no equivale a la melaza empalagosa de los *ositos cariñositos*. Hay un espectro enorme de opciones de relaciones interpersonales y de relaciones pedagógicas que no pervierten la relación pedagógica ni el proceso didáctico ni condenan a sus víctimas al infierno. Por ejemplo, los apodosos son inevitables. Decirle “negro” a alguien puede no ser condenarlo a la exclusión. La aceptación en nuestro medio de calificativos no agresivos que describen diferencias constituye un capital con el que cuenta nuestro país para actuar en contra de aquella diferenciación que sí constituye discriminación ominosa. Es decir, no vamos a poner por igual esta vida escolar, incluso un poco cruel pero aún dentro del rango de trato común en el universo de la vida escolar, a una tragedia humanitaria. Tanto las preguntas como las opciones de respuesta se elaboraron bajo esta consideración.

Estas ideas se sintetizan en el cuadro siguiente, en el que se agrupan las preguntas según cada dimensión descrita en esta sección. La descripción de la pregunta es una aproximación a la redacción in extenso, que puede ser consultada en el Apéndice 1.

Tabla No. 2		
Encuesta de clima escolar y victimización para estudiantes de 6º a 11º grado-Bogotá 2013		
(El número de la columna de la derecha corresponde a la pregunta en el formulario)		
Condiciones socio-demográficas de los estudiantes		
	Hombre/mujer	1
	Años cumplidos	2
	Auto-identificación étnico/racial	3
	Estudios del padre	4
	Estudios de la madre	5
	Acudiente distinto del padre	6
	Estudios del acudiente	7
	Con qué personas vive (familiares, otros)	8
	Calificaciones respecto del curso	9
	Reconocimiento orientación sexual	10
	Declaración sobre ingresos del hogar	11
	Uso del tiempo fuera de la jornada escolar	12
Adicional de vida fuera de la jornada escolar y de la escuela	Por fuera del colegio perteneces a: ninguna, parche o combo, pandilla, barras futboleras, tribu urbana, artístico-cultural, religioso, deportivo, de mediación de conflictos, ambientalista, otro	45
Clima escolar		
I. Interacciones entre los estudiantes en el salón de clase		
Interacciones	Clima de interacción entre estudiantes durante las clases: bromas, burlas, extremos	13
	Comodidad para intervenir durante las clases	14
	Se habla de situaciones no escolares	15
	Clima de discusión en los casos de la pregunta anterior	16
	Ambiente de compañerismo en clase	18
Reglas grupales en el salón	Acuerdo con las reglas grupales del salón	48

	Las reglas hacen daño a algunos	49
	Preferencia frente a reglas sin burlarse de otros	50
II. Interacciones con estudiantes de otros grupo dentro del colegio pero fuera del salón de clase		
	Relaciones amables, de protección, de enfrentamiento	37
III. Interacciones fuera del contexto del salón de clase entre los estudiantes, por un lado, y los profesores y las directivas. Incluye la confianza en los profesores y directivos como adultos que controlan a los abusones. Incluye confianza en las instituciones escolares para discutir conflictos, sancionar, en general, garantizar el orden.		
	Cuando hay agresiones por estudiantes o docentes, a quién acude	42
	Confianza en el Consejo Directivo y en el Comité de Convivencia	39 40 41
	Directivas bien en decisiones sobre orden y disciplina	26
	Profesores bien en decisiones ídem	27
	Intervienen cuando hay amenazas entre estudiantes	28 29
IV. Instalaciones físicas		
También incluye las relaciones de los estudiantes con las instalaciones. Vandalismo y actitudes frente al vandalismo.		
	Buen estado de las instalaciones y dotaciones	106
	Buen estado de los baños	107
	Seguridad en los baños	108
	Buenas condiciones de instalaciones de uso común	109
	Buenas instalaciones para cultura y deporte	111
	Qué tan usual es el vandalismo	113
	Actitudes frente al vandalismo	114
V. Currículo y desarrollo del currículo		
(La relación pedagógica explícita; se refiere al profesor en actividad frente al grupo en cumplimiento de un plan curricular, por una parte, y por otra se refiere también a la percepción general del estudiante sobre el colegio. Disposición de estudiantes y del colegio en general hacia el aprendizaje)		
	Te prepara bien tu colegio	46
	Las materias bien	34
	El esfuerzo escolar vale	35
	El colegio me hace mejor persona	36
	Confianza en el colegio, directivos y docentes hacen bien	31
	Los profesores pueden hacer clase	32
	La situación anterior se debe a...	33
	Te gusta tu colegio	30
	Bronca a buenos resultados escolares	24
	Por qué estudias en este colegio	47
VI. Actividades extracurriculares clásicas: en artes, periodismo, acción comunitaria no-curricular fuera de la escuela, deporte... ¿esparcimiento? (Bazares, fiestas). Incluye expectativas, deseos... (como qué te gustaría que hubiera...)		
	Actividades extracurriculares del grupo	43
	Actividades voluntarias extracurriculares	44

VII. Preguntas específicas sobre las relaciones entre estudiantes que pueden darse dentro o fuera del salón de clase. Se refiere a situaciones de discriminación y/o exclusión: minorías étnicas, relaciones entre géneros, orientación sexual		
	Discriminación en salón por color de piel	19
	Discriminación en salón por condiciones económicas	20
	Discriminación en salón por orientación sexual	21
	Actitudes sobre amistad con homosexuales	22
	Son los masculinos mejores que los femeninos	23
	Empleo de las instalaciones por chicos y chicas	110
	Relaciones entre chicos y chicas fuera del aula, en el colegio	38
	Relaciones entre chicos y chicas dentro del aula	17
	¿Chicas y chicos aparte?	25
VIII. Otras		
	Vigilancia y seguridad; declaraciones sobre situación escolar.	112
	Cámaras; preferencias	115
	Si la jornada fuera más larga, que se ampliara en...	51
	Enseñanza de temas de educación sexual	52
	Los vigilantes del colegio contribuyen a sentirme seguro	112
	Me sentiría más seguro si en mi colegio instalaran cámaras de vigilancia	115

5. Victimización

El segundo capítulo del formulario contiene preguntas y opciones de respuesta seleccionadas de la encuesta de 2011, y mantienen el espíritu de la encuesta de ese año. Se incluyeron para evaluar la evolución de las respuestas desde el 2006, pero al mismo tiempo ahora se tendrá la opción de comparar esos resultados con las preguntas acerca de clima escolar. Se decidió situar este capítulo de victimización después de las preguntas sobre clima escolar, con el fin de que el enfoque del segundo no afecte el espíritu del primer capítulo. La columna de la izquierda en la Tabla No. 3 hace referencia al número de la pregunta en el formulario de 2011.

Tabla No. 3		
Victimización*		
Para mantener la continuidad con los formularios anteriores.		
C. Agresividad en el colegio		
Formulario 2011	Formulario 2013	
C1	La semana pasada (lunes a viernes), ¿cuántas veces la semana pasada un compañero de tu curso de insultó haciéndote sentir mal? 5 o más, 2 a 4, 1, ninguna	53

C3	La semana pasada, ¿cuántas veces un compañero de tu curso dañó intencionalmente algo que te pertenecía (ejemplos)? 5 o más, 2 a 4, 1, ninguna	54
C5	El mes pasado, ¿cuántas veces un compañero de tu curso te hizo daño intencionalmente dándote golpes, cachetadas, empujones o pellizcos? 5 o más, 2 a 4, 1, ninguna	55
C7	El mes pasado, ¿cuántas veces un compañero de tu curso te amenazó con que él (ella) te iba a pegar? 5 o más, 2 a 4, 1, ninguna	56
C12	Cuántas veces viste que rechazaran a alguien de tu colegio porque parecía homosexual	57
C13	Cuántas veces tuviste que ser llevado a un centro médico porque alguien de tu colegio te hirió intencionalmente	58
D. Acoso repetido		
Misma explicación en ambos formularios		
D1, con ligeras diferencias. Aquí dice TODO EL TIEMPO. El 2013 agrega amenazó.	El mes pasado, un compañero de tu colegio repetidamente te ofendió, te pegó o te amenazó con hacerte daño, haciéndote sentir muy mal? SI-NO	59
Nueva	Es de un grado superior o inferior o del mismo?	60
D5 está relacionada: En los últimos 12 meses has recibido por Internet algún tipo de amenaza, ofensa o presión de alguien de tu colegio.	¿El mes pasado una persona que crees que es de tu colegio repetidamente utilizó internet o redes sociales para ofenderte o amenazarte con hacerte daño, haciéndote sentir muy mal?	61
E. Armas en el colegio		
E1. “En los últimos 12 meses...”. Mismas alternativas	En este año, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces alguien te amenazó con un arma?	62
E2. “En los últimos 12 meses”. Mismas alternativas. Se pregunta por un arma; en 2013 se divide en dos preguntas	En este año, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces alguien te atrató (es decir, te amenazó o te agredió para robarte algo)?	63
Ver anterior.	En caso de haber sido atracado al menos una vez, ¿te amenazaron con algún arma?	64
F. Peleas en el colegio		
F2. Se pregunta lo mismo, pero se añade “sin armas”	El mes pasado dentro de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea física con otra persona?	65
Ver anterior	¿Al menos en una de ellas hubo armas?	66
Ver anterior	¿Qué tipo de armas?	67
F5. “En los últimos 12 meses, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces te metiste en una pelea física entre dos grupos	El mes pasado, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea física grupal?	68
Ver anterior	¿Al menos en alguna de ellas hubo armas?	69
Ver anterior	¿Qué tipo de armas?	70

J1 + J4. J1 está fraseada así: "...una pelea física sin armas"; J4: "...una pelea física en la que alguien llevaba un arma". No hace referencia a individual o grupal.	El mes pasado, en el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea individual?	79
Las preguntas J1 y J4 no distinguen grupal de individual, así que las dos de 2013 podrían sumarse.	El mes pasado, en el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces tuviste una pelea grupal?	80
Ver 79	¿Hubo armas en alguno de estos dos casos?	81
J3. Añaden "con arma". Las vuelve incomparables.	En este año, en el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te atracaron (es decir, te amenazaron o te agredieron para robarte algo)?	82
Nueva	En los dos meses anteriores, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces llegaste a saber que se citaron estudiantes para pelear a la salida del colegio?	71
G. Porte de armas		
G2 y G4. Se separaron en las preguntas 72 y 74	¿En este año, trajiste armas al colegio?	72
Nueva	¿Por qué trajiste el arma?	73
Ver 72	El arma era: F, B, ambas	74
H1	En este año, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces, sin que vieras, te robaron algo (por ejemplo, útiles escolares, dinero, refrigerio, ropa, libros, balones, etc)?	75
Sin sección independiente, acoso y agresión sexual		
I1 + I2. Preguntas aparte, la primera uno de tu curso, la segunda de otro curso.	En este año, dentro de tu colegio, ¿un estudiante de tu colegio te hizo sentir incómodo al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual?	76
I3	En este año, dentro de tu colegio, ¿un profesor te hizo sentir incómodo al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual?	77
I5	En este año, dentro de tu colegio, ¿alguien te forzó o intentó forzarte a tener una relación sexual sin que lo desearas?	78
J5, con una diferencia que las incomparables: "En los últimos doce meses..."	En el mes pasado, en el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te hicieron sentir incómodo al hacerte propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de tipo sexual)	83
J7. "Últimos doce meses..."	En este año, en el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te ofreció algo (por ejemplo dinero, ropa, notas y otros regalos) a cambio de tener relaciones sexuales?	84
J8. "Últimos doce meses..."	En este año, en el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿alguien te hizo sentir incómodo al tocar alguna parte de tu cuerpo de manera sexual sin que tú lo quisieras?	85
J9. "Últimos doce meses..."	En este año, en el camino de ida o vuelta de tu colegio,	86

	¿alguien te forzó o intentó forzarte a tener una relación sexual sin que lo desearas?	
H. Pandillas		
L1 (formulario anterior)	¿Alguna vez has pertenecido a alguna pandilla?	87
L2	¿Pertenece actualmente a una pandilla?	88
Nueva	¿Por qué ingresaste a la pandilla?	89
L3, en lugar de “este año” se preguntaba “últimos 12 meses”.	En este año, ¿has visto dentro de tu colegio peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas?	90
L6; en lugar de salón decía “curso”.	¿Cuántos de tus compañeros de salón pertenecen a pandillas?	91
Del formulario anterior se quitaron, de este capítulo sobre pandillas: ¿Hay pandillas en tu barrio? (L4), ¿Alguna de las personas que vive contigo pertenece a pandillas? (L5), ¿Cuántos de tus amigos pertenecen a pandillas? (L7).		
I. Alcohol y drogas		
M6	¿Se venden drogas dentro de tu colegio?	92
M7	Se venden drogas cerca de tu colegio?	93
M9: “¿Algún compañero de tu curso consume drogas dentro de tu colegio?”	¿Has visto a algún compañero de tu curso consumiendo drogas dentro de tu colegio?	94
M10: “¿Algún compañero de tu curso consume bebidas alcohólicas dentro de tu colegio?”	¿Has visto a algún compañero de tu curso consumiendo bebidas alcohólicas dentro de tu colegio?	95
Nueva	¿Te has sentido presionado para consumir drogas dentro de colegio?	96
M15	¿Con qué frecuencia consumes bebidas alcohólicas dentro de tu colegio?	97
M17	¿Con qué frecuencia consumes drogas dentro de tu colegio?	98
Se retiraron de este capítulo las preguntas: preguntas sobre adultos que conviven con el encuestado (M1 – M3); sobre el barrio del encuestado (M4 y M5), ¿Algún compañero de tu curso vende drogas dentro de tu colegio? (M8); ¿Has vendido drogas dentro de colegio (M11); consumo de drogas y alcohol por parte de los amigos (M12 y M13); ¿Con qué frecuencia consumes bebidas alcohólicas? (M14); ¿con qué frecuencia consumes drogas? (M16)		
J. Seguridad y confianza		
Nueva	¿Te sientes seguro en tu colegio?	99
N1. Frasea “ir o pasar”.	¿Evitas pasar por algunos lugares dentro de tu colegio por miedo a ser atacado por alguien?	100
N2 y N3. La primera, “porque alguien te amenazó”; la segunda “miedo a ser atacado por alguien”.	¿Has dejado de ir al colegio porque le tienes miedo a alguien de tu colegio?	101
Nueva	Esa persona ¿es de un grado inferior, superior o del mismo grado tuyo?	102
N5. El mismo fraseo, pero agregan ejemplos (parques, ...)	¿Evitas pasar por algunos lugares en el camino de ida o vuelta de tu colegio por miedo a ser atacado por alguien?	103

Nueva	Le tienes miedo en el camino de ida y vuelta a tu colegio, a:	104
Nueva	En general, ¿tú has tenido problemas con la policía?	105

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

Bibliografía

- AAVV. (2010). *La violencia en Colombia*. Bogota: La Carreta Editores.
- Barata, F. (2008). Alarmismos sociales y medios de comunicación. En C. M. Bogotá, *Perspectivas y enfoques sobre percepción de seguridad ciudadana*. Bogotá.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (Diciembre de 2008). School Violence in an International Context. A Call for Global Collaboration in Research and Prevention . *International Journal of Violence and Shool*.
- Bettelheim, B. (1998). La educación y el principio de realidad. En B. Bettelheim, *Educación y vida moderna. Un enfoque psicoanalítico*. Barcelona: Grijalbo.
- Bromberg, P. (2009). Escuela y cultura política democrática: ¿vamos en contravía? (IDEP, Ed.) *Educación y ciudad*.
- Bromberg, P. (2010). *Impuestos y cambio cultural en Bogotá: realidades y ficciones*. Bogota: Universidades Nacional/Instituto de Estudios Urbanos.
- Center, N. S. (2008). *www.schoolclimate.org*. Obtenido de <http://www.schoolclimate.org/climate/>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus/Universidad de los Andes.
- Chaux, E. e. (2007). Aulas en paz: resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*.
- Chaux, E., Velásquez, A. M., Melgarejo, N., & Ramírez, A. (2007). *Victimización escolar en Bogotá: prevalencia y factores asociados*. Universidad de los Andes, Departamento de Psicología, Bogotá.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass: The Belknap Press.
- Coloroso, B. (2010). *The Bully, the Bullied and the Bystander. From Preschool to High Shool. How Parents and Teachers can Help Break the Cycle of Violence*. Harper-Collins Canada.
- DANE. (2010).). *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5o a 11o grado de Bogotá. DIRPEN, Normalización de datos*. Bogotá.
- DANE. (2011). *Encuesta de comportamiento y actitudes de estudiantes de 5o a 11o de Bogota, 2006*. Dirección de Normalización, DIRPEN, Bogota.
- DANE. (2011). *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5o a 11o grado de Bogotá*. Boletín de Prensa, Bogota.
- Debardieux, E. (2000). Violence a l'école. Inégalité devant le risque: un defi democratique. En T. Ferenzi, & T. Ferenzi (Ed.), *Faut-il s'acomoder de la violence?* Editions Complexe 2000.

- Díaz-Agudelo, M. J. (2006). Programas dirigidos a familias. En e. A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel/Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Dodges, K. L., Harnish, J., Bates, J., & Pettit, G. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, Vol 106*, 37-51.
- Dodges, K., Bates, J. E., & Pettit, G. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 1678-1683.
- Durkheim, E. (1985). *La división del trabajo social*. Bogotá: Planeta/Agostini.
- Góngora, M., & Pérez, B. (2007). Acosadores escolares o "bullies" en Bogotá: perfil de un comportamiento invisible en ámbitos escolares. (I. N. Forenses, Ed.) *Forensis*.
- Granados, A. (2003). Las funciones sociales de la escuela. En e. Francisco Fernández, *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Jover Olmeda, G., & Corbella, M. R. (2003). Teoría, modelos y estrategias en educación moral. En M. R. coord, *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Ariel Educación.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Loeber, R. (1996). Development Continuity and Pathways in Male Juvenile Problem Behaviors and Delinquency. En J. H. (Ed), *Delinquency and Crime. Current Theories* (pág. 1.27). N.Y.: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2007). *Olweus Bullying Questionnaire. Standard School Report*. Hazelden/PDA.
- Secretaría de Educación Distrital. (2012). *Informe final primer nivel de análisis encuesta de victimización 2011*. SED, Observatorio de Convivencia Escolar.
- Secretaría Distrital de Educación. (sf). www.sedbogota.gov.co. Obtenido de Antecedentes de: <http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Convivencia/Antecedentes%20del%20programa%20de%20proteccion%20y%20convivencia.pdf>
- Simons, I. (15 de Nov de 2009). The four moral emotions. *Psychology Today*.
- SUIVD. (2007). *Seguridad en ámbitos escolares de Bogotá 2006*. Pérez, Bernardo, Maristella Góngora, Yolanda Usuga, Rubén Darío Ramírez y otros. SGob, SED, DANE, Proy Educación Compromiso de Todos, Programa Jóvenes sin Indiferencia, Bogotá.
- Tableman, B. (Diciembre de 2004). School Climate and Learning. *Best Practice Briefs*. (U. C. University, Ed.)

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

UNESCO. (2008). En LLECE, *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte SERCE*. (pág. 200). Santiago de Chile: Salesianos.

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

Apéndice 1: Formularios de los años 2006, 2011 y 2013