

POLÉMICAS

- Incivildades entre escolares en Bogotá:
¿trastornos del comportamiento o
comportamiento social estratégico?

Maristella Góngora Torres
Bernardo Pérez Salazar

- Familia, escuela y barrio: un contexto
para la comprensión de la violencia
escolar

Bárbara Yadira García Sánchez

Resumen

En este artículo se propone un marco conceptual para interpretar los problemas de convivencia en entornos educativos, hallados por una encuesta realizada en 2006 sobre comportamiento y actitudes entre escolares de grados quinto a once en colegios de Bogotá y municipios aledaños. Igualmente, se pretende neutralizar el uso alarmista que se hizo de los resultados cuando éstos se publicaron por primera vez, a principios de 2008. Se destaca también la utilidad de aplicar este tipo de instrumentos periódicamente para hacer seguimiento a la prevalencia e incidencia de conductas que causan daño intencionalmente en el medio escolar.

A la luz de estudios realizados sobre trastornos del comportamiento a temprana edad, en el estudio se discute un marco alternativo para interpretar las conductas que perturban la convivencia escolar. En muchos casos, éstas pueden responder a comportamientos sociales estratégicos que deben identificarse y tratarse de manera diferenciada. En el examen de enfoques y programas para la prevención, atención y control de las incivildades que afectan la convivencia escolar, se enmarca una revisión analítica e interpretativa de algunos de los resultados de la referida encuesta. En el análisis se sopesa el fundamento de las críticas formuladas para invalidar el uso de esta clase de instrumentos en relación con la convivencia escolar, y se concluye que los resultados de la encuesta ofrecen a los establecimientos educativos oportunidades pedagógicas de gran valor para diseñar y desarrollar intervenciones dirigidas a mejorar la convivencia escolar, con objetivos que trasciendan lo individual y reafirmen la legitimidad de las instituciones como instrumentos de control y transformación social.

Palabras clave

Entorno educativo, convivencia, encuesta de comportamientos y actitudes entre escolares de Bogotá, trastornos del comportamiento, comportamientos sociales estratégicos, intervención y prevención.

Abstract

This paper presents a conceptual framework that can be used to understand the problems of school violence and student safety found in a survey on behaviors and attitudes delivered in 2006 among 5th and 11th graders of Bogotá and nearby small towns. The paper intends to neutralize the alarming tone used during the media release of the results, at the beginning of 2008. It also argues in favor of using periodical surveys to monitor prevalence and incidence of intentionally harmful behavior in schools.

Literature about early disruptive behavior disorders is reviewed and contrasted with an alternate framework to interpret disturbing behaviors in school environment, which in many cases may respond to socially strategic motivations that must be properly recognized and dealt with. Preventive approaches and programs are introduced briefly to reinterpret some questionable results of the 2006 survey. Critical observations that questioned their soundness are assessed, and in conclusion, the study finds that the survey offers rich inputs and opportunities to promote quality peer interaction in school environments, as well as for learning experiences that go beyond individual goals and reaffirm the legitimacy of institutions as means for social control and transformation.

Key words

Educational environment, coexistence, survey of attitudes and behaviors among school children in Bogota, behavioral disorders, strategic social behaviors, intervention and prevention.

Incivildades entre escolares en Bogotá: ¿trastornos del comportamiento o comportamiento social estratégico?¹

Maristella Góngora Torres²

Bernardo Pérez Salazar³

Recientemente los medios masivos de comunicación dieron a conocer los resultados de una encuesta de comportamiento y actitudes de estudiantes de grados quinto a once que el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), aplicó en 2006⁴ para la Secretaría Distrital de Gobierno de Bogotá D. C. (SDG), a 87.302 estudiantes de colegios oficiales y no oficiales de todas las jornadas de educación formal del Distrito Capital, al igual que de colegios no oficiales localizados en los municipios aledaños a Bogotá, entre ellos Cota, Chía, Funza, Mosquera, Soacha y Sibate (Secretaría Distrital de Gobierno, 2007).

Los informes de prensa se recibieron con alarma, pues se destacaban entre los resultados consolidados a partir de las respuestas autodiligenciadas por los estudiantes, que el trato entre escolares se caracteriza por un alto nivel de irrespeto y

¹ Texto recibido el 24 de septiembre, evaluado el 14 y el 22 de octubre y arbitrado el 12 de noviembre de 2008.

² Magíster en Ciencias Criminológicas, Penales y Penitenciarias por la Universidad Complutense de Madrid, España. Psicóloga por la Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia. Investigadora y consultora independiente. marisg@hotmail.com

³ Magíster en Planificación del Desarrollo Regional por el Institute of social studies [ISS], La Haya, Países Bajos. Comunicador social por la Universidad del Valle, Cali (Colombia). Investigador y consultor independiente. bperezsalazar@yahoo.com

⁴ La información se recolectó en un período de cuatro y media semanas (del 6 de marzo al 7 de abril de 2006) de una muestra de alumnos de los grados quinto a once en 807 colegios. Los cuestionarios diligenciados se sometieron a las labores de crítica y codificación en campo para filtrar errores, y las respuestas al cuestionario de estudiantes se capturaron mediante un software de alta precisión, diseñado para reconocimiento de texto (*Optical Character Recognition*, OCR). Para la validación de los datos se diseñó un programa en el paquete *Statistical Analysis System* (SAS), con el fin de detectar errores entre variables y entre módulos, y generar los cuadros de salida con los respectivos errores de muestreo (ver Secretaría Distrital de Gobierno, 2007, pp. 54-57).

daño. Sin constituir conductas abiertamente en conflicto con la ley, la convivencia cotidiana entre pares en centros educativos está plagada de incivildades: el 56% de los encuestados reportó haber sido víctima, al menos una vez durante los doce meses anteriores, del hurto de elementos como útiles escolares, dinero, refrigerios, ropa, libros, balones, entre otros, sin haberlo advertido en el momento. Otro dato que causó consternación fue el relacionado con conductas de violencia física intencionalmente dirigidas a hacer daño, como golpes, cachetadas, empujones y pellizcos dentro del colegio: el 33% de los encuestados reportó haber sido víctima de algunas de estas conductas al menos una vez durante el mes anterior. En cuanto a la victimización por intimidación o acoso escolar (*bullying*), es decir, aquellos encuestados que manifiestan haber sido víctimas durante el mes anterior de ofensas y golpes permanentes por parte de compañeros de curso que los hacen sentirse muy mal y no saben cómo defenderse, la prevalencia registrada es del 15%. Además, 6% de los encuestados admitió haber traído al colegio cuchillos, navajas, varillas, puñales y cadenas, entre otras armas, durante el año pasado. Finalmente, los medios de comunicación remataron sus versiones acerca de la situación encontrada en los establecimientos educativos, señalando que el 34% de los estudiantes admitió haber consumido alcohol alguna vez en el pasado (Secretaría Distrital de Gobierno, 2007).

Las reacciones no se hicieron esperar. Autoridades educativas y maestros rechazaron los resultados, señalando que éstos no corresponden a la situación que se observa en ámbitos escolares de Bogotá. Sin desconocer la prevalencia de muchos de los comportamientos referidos, indicaron que encuestas de tal naturaleza, diseñadas para estudiar una población en particular, suelen magnificar indebidamente ciertos rasgos específicos de ésta, y contribuyen así a estigmatizarla. Citaron, por ejemplo, que comúnmente hay elementos que los escolares extravían por descuido y luego los reportan como *hurtados*. Algunos cuestionaron la validez de la encuesta y sugirieron que, en su diseño conceptual, se habrían utilizado indistintamente los conceptos de *agresión* y *violencia*. Otros insinuaron que se habría aplicado para luego justificar la contratación e instalación masiva de elementos de vigilancia en los colegios, como detectores de metales y videocámaras de vigilancia.

Curiosamente, en la mayor parte de los comentarios sobre la encuesta se omitió mencionar que por medio de la encuesta los escolares señalaron a los establecimientos educativos como lugares más seguros que sus barrios y el entorno inmediato alrededor de estos establecimientos: el 49% de los encuestados manifiesta que evita pasar por ciertos lugares de sus barrios por miedo a que los atraquen, mientras el 71% lo hace camino al colegio. En contraste, el 11% asegura que padece este tipo de temores dentro del colegio.

Lo anterior permite sugerir que la versión ofrecida por los medios de comunicación, a partir de algunos parámetros de la encuesta, distorsiona probablemente la situación de la convivencia y seguridad que se vive en la generalidad de los centros educativos de la ciudad, tal como lo argumentan autoridades educativas y docentes.

El tono alarmista de los informes noticiosos puede conducir a conclusiones equivocadas sobre la prevalencia de comportamientos *negativos* entre la población estudiantil en Bogotá y magnifican indebidamente aquellas representaciones sociales que auguran una generación futura de *superdepredadores*, emisarios del caos y la inseguridad.

Escenarios *apocalípticos* como éstos se han referido en el pasado en otros contextos. Durante los años noventa, por ejemplo, cuando las estadísticas de criminalidad alcanzaban su pico en Estados Unidos de América, los expertos criminólogos vaticinaron *baños de sangre* por cuenta del pronóstico de un persistente incremento en los homicidios adolescentes asociados con el fenómeno del *crack* en los vecindarios urbanos pobres de ese país. Según estas versiones, el adolescente con arma de fuego en mano y nada más que crueldad en el corazón, se reproducía por miles y estaba a punto de dar origen a una generación de asesinos que sumiría a Estados Unidos en el más profundo caos (Levitt & Dubner, 2007).

Por fortuna, las cosas no sucedieron así y el homicidio de adolescentes entre 1996 y 2000 se redujo en 50%. Muchas explicaciones sobre este fenómeno se han ofrecido, pero ese no es el objeto de este artículo. El caso citado muestra la facilidad con la cual un fenómeno complejo como el comportamiento y las actitudes de jóvenes en edad escolar puede tratarse de manera alarmista a partir de interpretaciones simplistas. El propósito de este artículo es ofrecer un marco de análisis más completo, que permita apreciar en forma equilibrada los problemas de convivencia escolar. Pretende neutralizar el uso alarmista de resultados de esta clase de encuestas y destacar a la vez la utilidad que tiene la aplicación periódica de este tipo de instrumentos para disponer de información acerca de un grupo poblacional de mucho interés, en torno al cual se produce muy poca información empírica sistemática.

Bogotá: hacia un escenario demográfico complejo

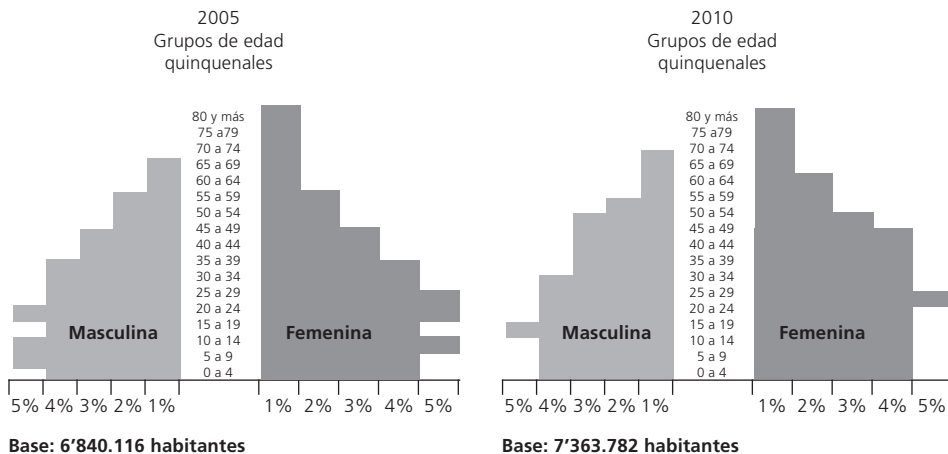
Para iniciar la discusión, vale la pena señalar un aspecto que frecuentemente se refiere en la literatura al abordar temas asociados con el moderno fenómeno juvenil: el ambiente de acelerada urbanización en que tiene lugar el proceso de la socialización de los jóvenes en las grandes ciudades, el cual generalmente ocurre en medio de grandes disparidades económicas y de acceso a servicios. Los niños, niñas y jóvenes son afectados de modo desproporcionado por las consecuencias negativas de este proceso. En el caso particular de Bogotá, los grupos etarios menores de 20 años representan un poco más de la tercera parte de la población (36%) y, a la vez, alrededor de la mitad de la población perteneciente a hogares de más bajos ingresos y mayor dependencia económica.

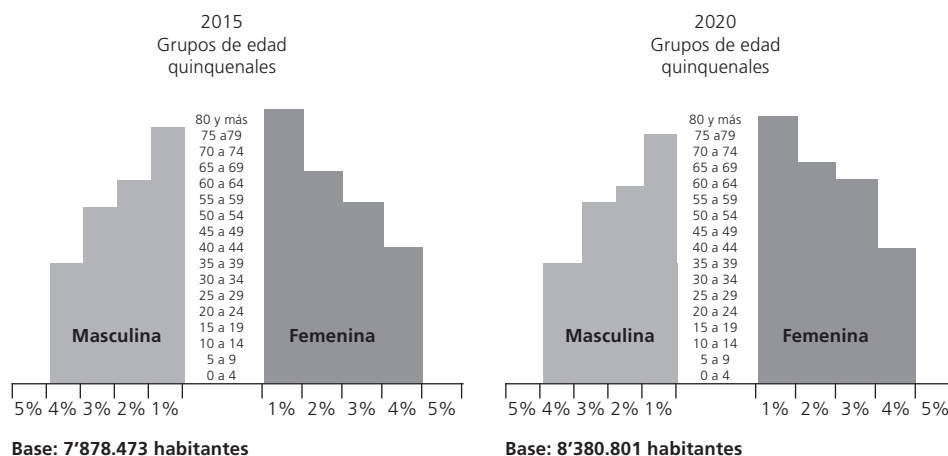
Lo anterior se debe a que una gran porción del crecimiento demográfico vegetativo de la ciudad tiene lugar en hogares de ingresos más bajos. A su turno, el masivo desplazamiento forzoso que registra Colombia durante las últimas décadas contribuye a que parte importante del crecimiento por migración que recibe la ciudad, se realice por medio de hogares en situación económica precaria.

La estratificación socioeconómica de la ciudad refleja claramente este fenómeno. Aparte de las áreas urbanas no estratificadas, alrededor del 45% de las manzanas de Bogotá están clasificadas como estrato 2 (viviendas adecuadas para el alojamiento pero sin terminar, con acceso a la red de servicios públicos domiciliarios y de transporte público urbano, así como también a servicios de educación y atención en salud básicos) y otro 20% pertenecen a estrato 1 (viviendas aún no adecuadas para el alojamiento, con baja cobertura de redes de servicios domiciliarios, transporte público y barreras de acceso a servicios básicos de educación y salud). La mayor parte de los sectores pertenecientes al estrato 1 están ubicados en cinturones periféricos, por medio de los cuales está ocurriendo la expansión perimetral de la ciudad (Alcaldía Mayor de Bogotá, s. f.).

El escenario demográfico que Bogotá experimentará en los próximos lustros será complejo, porque las proyecciones censales prevén durante ese lapso un pico en el tamaño de los grupos etarios que ingresan a la población en edad de trabajar; es decir, el contingente poblacional en mayor riesgo de entrar en conflicto con la ley. Como se ilustra en la figura 1, según las proyecciones del Dane, en 2010, cuando Bogotá tendrá cerca de 7.365.000 habitantes, la ciudad alcanzará su pico de población entre 15 y 19 años (aproximadamente 652.000), y por tanto, el mayor riesgo de registrar niveles elevados de delincuencia juvenil. En adelante, la población joven se reducirá, y hacia 2020 regresará a niveles semejantes a los hallados por el censo en 2005 (entre 610.000 y 620.000). Para entonces, la población menor de 20 años representará menos del 30% de la población total de la ciudad.

FIGURA 1. BOGOTÁ: PROYECCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO, 2005-2020.





Fuente: Dane (2007). Cálculos y diseño de gráfica de los autores.

Jóvenes, trastornos del comportamiento y delincuencia

Con todo, el temor de las sociedades frente a sus jóvenes no es un fenómeno de mera coyuntura demográfica. Se remonta a orígenes míticos. En la interpretación freudiana del mito edípico, los hermanos de la horda habrían acabado con la vida del tirano, que reservaba para sí el poder absoluto sobre el goce con las mujeres. Paradójicamente, el origen de la ética y el derecho también se derivaría del atávico crimen juvenil: cometido el parricidio, los hijos comprenden que no han resuelto nada, pues se desata la competencia sexual exacerbada entre los hermanos hasta el límite de la anarquía. Presionados por el sentimiento de culpa, para expiar su crimen los hijos habrían intentado remediar su equívoco, implantado normas e instituciones inviolables que consagran la obediencia retrospectiva al padre (Canga, 2006).

Hoy día, el temor a los jóvenes se expresa, entre otras formas, a través del estudio de los trastornos de comportamiento a temprana edad, puesto que numerosas investigaciones señalan la existencia de una asociación entre estos y la persistencia del comportamiento al margen de la ley en la vida adulta. Así, la literatura empieza por descubrir el trastorno por déficit de atención e hiperactividad que puede aparecer desde los siete años y se caracteriza por síntomas como la impulsividad, la baja tolerancia a la frustración, el autoritarismo y la testarudez. Con el tiempo este cuadro puede evolucionar hacia un trastorno disocial de la personalidad que se caracteriza, antes de los diez años, por comportamientos que tienden a vulnerar los derechos básicos de los demás, así como a desconocer las normas sociales más básicas de la convivencia, y comúnmente se manifiesta a través de problemas de adaptación escolar. De continuar durante la adolescencia, a partir de los 18 años,

este trastorno puede desembocar en patrones de comportamiento caracterizados por baja empatía, insensibilidad, alta volubilidad y propensión a causar daño a los demás, síntomas propios del trastorno antisocial de la personalidad. Los adultos con este tipo de comportamientos experimentan persistentemente dificultades para establecer adecuadas relaciones interpersonales, lo cual obstaculiza su adaptación a los diferentes ámbitos de interacción como la escuela, la familia, el barrio y el trabajo, por lo que terminan excluidos y generando graves conflictos a su alrededor (American Psychiatric Association, 1995; Garrido, Stangeland & Redondo, 2001; Lindström, 1993).

El cuadro anterior ha incentivado el interés de algunos especialistas por desarrollar métodos de seguimiento de comportamientos y actitudes durante la edad temprana, para detectar indicios que puedan predecir la predisposición a entrar en conflicto con la ley de los individuos en observación (Taylor, Iacono & McGue, 2000). No obstante, algunos autores se resisten a considerar la primera ofensa seria cometida por un joven indicio suficiente para clasificar a su protagonista como un delincuente en potencia. Un estudio sistemático de muestras longitudinales de jóvenes en algunas ciudades norteamericanas, realizado con cohortes de adolescentes a partir del seguimiento del desarrollo del historial personal relacionado con un abanico de conductas problemáticas observadas, condujo a proponer la existencia de tres posibles senderos *–pathways–* hacia la delincuencia juvenil (Loeber, 1996).

La primera, referida como la trayectoria *manifiesta*, representa la vía que comienza con agresiones menores *–molestar a alguien, intimidar–*, que se van escalando hasta llegar a las peleas físicas más graves y en últimas al delito violento. Otra trayectoria es la denominada *secreta*, que se caracteriza por transgresiones encubiertas *–mentiras, robos pequeños–* que luego evolucionan hacia el vandalismo y, finalmente, a crímenes contra la propiedad. La tercera trayectoria se expresa por medio del *desafío a la autoridad*, iniciando con conductas leves como faltar a clase sin disculpa, infringir reglas sin razón aparente, seguidas de otras de mayor riesgo como abandonar el hogar una noche o enfrentarse abiertamente a la autoridad y, por último, el delito violento o el crimen contra la propiedad. Una variante de esta última trayectoria, observada por Mauricio Rubio (2007) en el seguimiento de los senderos que conducen a los jóvenes hacia las *maras* en Centroamérica, es la *búsqueda de un protector* que empezaría como una reacción ante las amenazas por parte de pares y, finalmente frente a la policía y las sanciones legales como consecuencia de infracciones a la ley.

Quienes conceden mayor importancia al desarrollo progresivo del historial personal como indicio de comportamientos crónicos al margen de la ley durante la vida adulta señalan 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 graves, y ciertos incidentes específicos acostumbran 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 tales (Loeber, 1996).

Escolares y trastornos del comportamiento

La convivencia escolar, entendida como un flujo continuo de conflictos entre estudiantes, maestros y autoridades educativas que se resuelven o intercambian de manera armónica, con frecuencia se ve afectada por conductas perturbadoras comúnmente exhibidas por los escolares, entre ellas la intimidación o la agresión física, la inobservancia de reglas sin razón aparente, los hurtos menores, el consumo de alcohol o drogas psicoactivas, el uso de mentiras para conseguir un favor o evitar obligaciones, la ausencia injustificada durante el horario escolar y el vandalismo, entre otras. Tales son los síntomas comúnmente asociados con el *trastorno del comportamiento* en la infancia y adolescencia.

Entre los factores de riesgo asociados a este tipo de conductas se señalan algunas disfunciones de origen biológico, como una amígdala hipoactiva o el funcionamiento anómalo de las neuronas, espejo que se manifiesta en deficiencias de empatía (Sanmartín, 2007). Otros están relacionados con problemas en el desarrollo psicosocial, proceso que resulta de la interacción entre la base biológica y los factores ambientales. Al respecto se mencionan el manejo inadecuado de la ansiedad o la ira, dificultades para distinguir conductas socialmente apropiadas en un contexto determinado y el manejo de creencias inapropiadas con respecto a la agresión. La exposición durante la infancia a prácticas de crianza inapropiadas o abusos físicos o emocionales, cuyos efectos durante los primeros años de vida suelen ser particularmente negativos en la medida en que aún no se desarrollan las destrezas físicas, emocionales ni cognitivas para poder sortear este tipo de situaciones, acostumbran mencionarse entre los factores que originan los trastornos del comportamiento (Loeber & Farrington, 1998).

Igualmente, se señalan características particulares del ambiente, social, cultural y físico, asociadas a las condiciones precarias de la experiencia de vida de las familias más postergadas, y la percepción negativa de su interacción con la mayoría de las instituciones públicas y sociales. 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 hace que sus habitantes se perciban como *perdedores sociales*, y donde el desaliento colectivo conduce a la desorganización social. Ello a su vez lleva a una baja autoestima y pérdida de confianza, sobre la cual se afina una perspectiva negativa de la sociedad.

Como se aprecia, el fenómeno de los *trastornos del comportamiento* en la población escolar es complejo. Sin duda, parte de los casos que se presentan tienen que

ver con alguna o varias de las disfunciones señaladas de origen biológico, de desarrollo psicosocial o ambiental. Éstas se deben atender oportunamente, y por fortuna muchos de los programas existentes para detectar y atender este tipo de trastornos están diseñados para responder y remediar las disfunciones referidas.

Es fundamental que los padres y maestros aprendan a detectar este fenómeno, ya que se estima que una educación especializada puede, al menos, paliar las manifestaciones más graves de su desarrollo (Garrido, 2001).

No obstante, vale la pena aclarar que desde el punto de vista clínico, con frecuencia se refieren dificultades para establecer el diagnóstico de este tipo de trastornos del comportamiento. Muchos de los síntomas necesarios para hacerlo, tales como *actitud desafiante* y *desobediencia de las reglas*, son comportamientos propios de la vivacidad juvenil.

Es verdad que quienes exhiben trastornos de conducta tienden a ser impulsivos, difíciles de controlar, despreocupados por los sentimientos de los demás, no ocultan sus comportamientos agresivos y, por consiguiente, son fáciles de detectar e identificar. Pero en los años juveniles también hay circunstancias en que estas conductas no responden a disfunciones sino que, por el contrario, son respuestas de comportamiento estratégico que ya se han utilizado y probado previamente, y han dado los resultados buscados, con lo cual se refuerzan, haciendo que se mantengan. Es el caso típico del agresor escolar, que emplea la amenaza y la intimidación de manera sistemática para ganar estatus y reconocimiento por su grupo de pares.

Desde la perspectiva de la ecología social, los seres humanos pueden verse vistos como *estrategas del comportamiento*, que continuamente hacen elecciones entre distintas opciones de comportamiento de interacción social para enfrentar nuevas situaciones (Savage & Vila, 2003). Según la psicología evolutiva, poseemos mecanismos cognitivos que nos permiten reconocer estrategias de comportamiento promisorias, las cuales utilizamos para aprenderlas, mejorarlas y modificarlas, ante eventuales perturbaciones del escenario acostumbrado de acceso a recursos. Esta es una capacidad que se mantiene activa a consecuencia de las asimetrías en la dotación de recursos al igual que de las situaciones de escasez en las que generalmente transcurre la vida social.

Por su parte, el paradigma evolucionario ecológico, según Cohen, Villa & Machalek (1995), plantea que la cultura, entendida como comportamientos, actitudes y creencias socialmente construidas y aprendidas, es un factor que hay que considerar al momento de interpretar las incivildades juveniles. En esta perspectiva, la cultura es un medio de transmisión de estrategias de comportamiento exitosas, las cuales se modifican en función de la valoración de los resultados obtenidos, al igual que por el funcionamiento de los incentivos o desincentivos que la sociedad se imponga a través de diferentes dispositivos de control social. Cuando estos últimos sólo operan formalmente, las oportuni-

des y motivaciones para alcanzar resultados como prestigio y estatus social suelen propiciar estrategias de comportamiento contrarias al *orden moral y legal*, que no necesariamente tienen origen patológico (Loeber, 1996).

Recientemente, algunos estudios sobre eventos de violencia escolar, asociados por lo general a síntomas de trastornos de comportamiento, como es el caso del *bullying* o acoso escolar, han comenzado a replantear la comprensión de este fenómeno desde perspectivas congruentes con aquella a la que nos hemos referido.

Como lo señala Sanmartín (2006), el *bullying* es un fenómeno de maltrato intencional y dañino entre pares, relacionado predominantemente con entornos escolares. El acoso lo percibe como tal quien lo padece: se asocia con la sensación de indefensión e impotencia ante relaciones asimétricas de poder entre compañeros, en las cuales hay abusos sistemáticos con el propósito de atormentar y atemorizar de modo permanente a la víctima. Depende de la percepción subjetiva de la víctima, quien finalmente es la única que puede diferenciar el efecto que le produce una mirada agresiva ocasional, de una mirada amenazadora reiterada, que supone una relación sistemática de abuso de poder, que la hace sentir amedrentada de manera persistente.

Entre los autores especializados en esta forma particular de maltrato escolar hay divergencias en la frecuencia necesaria para que una agresión deje de ser una violencia ocasional y se transforme en *acoso escolar*. Algunos consideran que es suficiente con que suceda tres veces en el mes, mientras otros estiman que debe darse al menos dos veces o más por semana. El criterio que se tome en la definición operativa se verá reflejado finalmente en el mayor o menor abultamiento de las estadísticas sobre el fenómeno. Este dilema se puede resolver preguntándole a los encuestados si las agresiones los hacen sentirse en estado de indefensión o no (Sanmartín, 2006).

En cuanto a la motivación de este fenómeno, algunos autores proponen que, al menos parcialmente, el acoso escolar puede ser motivado por la búsqueda de reconocimiento de estatus y poder dentro del grupo de pares. Señalan cómo el acoso es una estrategia eficaz para lograr esos propósitos, pues si bien a los acosadores no necesariamente los estiman muchos de sus compañeros, con frecuencia los perciben como populares y poderosos (Björkqvist, Ekman & Lagerspetz, 1982; Cillessen & Borch, 2004; Juvonen & Galvan, 2008; South & Wood 2006).

El fenómeno suele manifestarse durante la adolescencia en la forma paralela con otros comportamientos que desafían las normas y valores considerados *adultos*. En este contexto particular, el comportamiento agresivo del acosador se juzga aceptable o por lo menos no es rechazado abiertamente por el grupo de pares. Un elemento clave que garantiza la utilización reiterada de esta estrategia para mantener y ganar prestigio y estatus es la selección de víctimas apropiadas, que permitan demostrar continuamente dentro del grupo el poder del acosador, sin el riesgo de ser confrontado. La víctima se escoge por lo regular con base en características personales como la fragilidad física, inseguridad, orientación sexual, sumisión, o actitud aplicada en el estudio, al igual que por factores grupales como la

pertenencia a minorías étnicas o colectivos marginales, condiciones que con frecuencia van de la mano con dificultades relacionales, como los problemas de aprendizaje o de expresión.

Este modelo interpretativo de conductas agresivas como el acoso escolar permite comprender, además, la baja frecuencia con que pares de grupo intervienen para detener las habituales agresiones que usualmente se escenifican en presencia de corrillos. Al menos dos motivos se suelen mencionar. El primero tiene que ver con el riesgo de que, al hacerlo así, el par que interviene puede afectar su propio estatus dentro del grupo, al apartarse de quien goza del mayor prestigio y poder. Hacerlo, además, para ponerse de parte de un par que es victimizado precisamente por su bajo estatus dentro del grupo puede llegar a equipararse a un *suicidio simbólico* dentro del grupo de pares (Subijana, 2007).

Como norma general, dentro del grupo de pares quienes aspiran a mejorar su estatus, lo hacen acercándose y pareciéndose a quienes son reconocidos por el grupo como populares y poderosos. Por eso, ante la agresión muchos celebran y aclaman al acosador mientras otros sencillamente la presencian en silencio, lo cual lo interpreta el acosador, por lo general, como una forma de aprobación. El segundo motivo es que, al hacerlo, pone en riesgo su propia seguridad y puede convertirse en adelante en otra víctima habitual del acosador (Salmivalli & Voeten, 2004; Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, en prensa).

Como las consideraciones anteriores permiten apreciar, en la base de muchas conductas aparentemente aberradas que se observan en ámbitos escolares, subyacen motivaciones y dinámicas sociales que forman parte de la normatividad grupal que regula las relaciones entre pares, que además sostiene y mantiene la continuidad de comportamientos agresivos y de abuso; por consiguiente, en muchos casos estos *síntomas* revelan no sólo *disfunciones* en los procesos de desarrollo que se deben remediar, sino también complejos dilemas sociales a los que se enfrentan los escolares, cuando hacer *lo correcto* implica romper con la normatividad grupal que soporta la identidad y el estatus de individuo ante sus pares.

Los enfoques de intervención

La complejidad de comportamientos como el acoso escolar ilustra los desafíos asociados al diseño y ejecución de enfoques y programas para la prevención, atención y control de las incivildades que afectan la convivencia escolar. Como se señaló anteriormente, los comportamientos agresivos se adquieren durante los años formativos y emergen de contextos donde las estructuras de socialización, como la familia, la escuela y las organizaciones sociales y públicas, fracasan reiteradamente en el propósito de garantizar la inclusión de los jóvenes a la vida social. La escuela suele magnificar las desventajas resultantes, entre ellas, un comportamiento menos estructurado, menor desarrollo intelectual y bajas destrezas sociales. Algunos de los desaventajados nunca desarrollan la disciplina

necesaria para el éxito escolar, lo cual los expone a la estigmatización como personas limitadas e indisciplinadas. En estas circunstancias, valores deformados o antivalores, y los grupos que se identifican con ellos, obran como mecanismos de compensación psicosocial entre los *estigmatizados* (Lindström, 1993).

Del diagnóstico anterior se derivan las intervenciones tradicionales, diseñadas para mejorar la convivencia en centros educativos, haciendo hincapié en ayudar a los estudiantes a comprender el significado de ciertos valores y recordarles su importancia recurriendo a recursos como carteleras, canciones o fábulas. La premisa tras este tipo de intervenciones es que los discursos que exaltan los *valores* llevan automáticamente a los estudiantes a transformar su comportamiento para hacerlo coherente con la convivencia pacífica y respetuosa. Sin embargo, en la práctica, los discursos elaborados sobre estos temas no se traducen con facilidad en acciones debido a la carencia de oportunidades concretas que tienen los estudiantes para desarrollar su capacidad de actuar constructivamente en contextos complejos y, además, dado que muchos modelos de rol visibles para los estudiantes no actúan conforme al discurso de los valores pregonados⁵. Tales divergencias han llevado a aclimatar en algunos establecimientos educativos ambientes institucionales propensos a las lógicas del *leguleyismo* y la aplicación inflexible de normas descontextualizadas con el pretexto de preservar el *orden formal*.

La consecuente crisis de legitimidad de las legalidades, prohibiciones y sanciones en ámbitos escolares ha llevado a procesos de reflexión y problematización sobre el uso de la norma y los reglamentos en el contexto del proceso pedagógico de la formación moral e intelectual de los estudiantes. En el seno de ese proceso, desde hace algunas décadas ha tomado impulso en todo el mundo el enfoque de desarrollar *competencias ciudadanas*, que busca introducir en los procesos pedagógicos fundamentales la formación de habilidades sociales o competencias socioemocionales, a partir de la base de que la agresión y los comportamientos sociales destructivos están relacionados con el insuficiente desarrollo de capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas, que permiten a las personas actuar de manera constructiva en la sociedad. Por consiguiente, el enfoque de la formación ciudadana basada en competencias se centra en lo que los estudiantes son capaces de hacer, y utiliza estra-

⁵ Resistir la *presión de grupo* para defender al débil del curso es una tarea difícil, particularmente cuando este tipo de prácticas sociales resultan validadas por el hecho de ser *mayoritarias*. La *razón de mayoría* es el criterio sobre el cual opera hoy el modelo mediático de la política, en el cual la *favorabilidad* en las encuestas se acepta como *argumento de autoridad* suficiente. Así, las encuestas se han convertido en un referente social principal para justificar cualquier intención, sea ésta echar a un profesor exigente mediante la recolección de firmas, o convertir en blanco de maltrato colectivo al compañero que se niega a hacer trampa en un examen o se atreve a denunciar al acosador agresivo del curso. Este fenómeno está llevando a que los modelos de rol asociados con el éxito se definan principalmente por medio de la aceptación mayoritaria, en lugar del rigor o la responsabilidad. Esta es una de las consecuencias más dañinas del populismo político en la sociedad, en la medida en que trastoca los referentes de la realidad por discursos que se acomodan a lo que la mayoría quiere escuchar.

teorías pedagógicas orientadas a desarrollar varias competencias fundamentales para el manejo constructivo de conflictos y la prevención de la agresión, como el manejo de la ira, empatía, toma de perspectiva, generación creativa de opciones, consideración de consecuencias, escucha activa, asertividad y cuestionamiento de creencias (Chaux et ál., 2008).

Sin desconocer el gran aporte que representa este enfoque dirigido a remediar disfuncionalidades en el proceso de desarrollo psicosocial, conviene señalar que también hay conductas como guardar silencio o mostrar indiferencia ante la violencia ejercida en contra de otros compañeros, que no necesariamente se deben a las mencionadas disfuncionalidades sino que son estratégicas en ciertos ambientes, sobre todo en aquellos dominados por representaciones sociales difundidas de manera amplia, como la búsqueda de estatus y prestigio dentro de un grupo de referencia, con base en el abuso de sus integrantes más débiles o vulnerables. Estos comportamientos son especialmente preocupantes dentro del sistema educativo, donde la formación está comprometida, entre otros objetivos, con el desarrollo de la personalidad dentro de un marco de valores prosociales como el respeto y la protección de los derechos humanos, tanto propios como los de los demás (Subijana, 2007).

Desde esta perspectiva se aprecia cómo los enfoques centrados en remediar disfuncionalidades en el desarrollo psicosocial son necesarios, en la medida en que aportan capacidades y destrezas para la autorregulación del comportamiento agresivo y, a la vez, mejoran la resiliencia ante la amenaza de agresiones mediante el aprestamiento de la capacidad emocional, comunicativa y cognitiva. Pero son insuficientes para transformar dinámicas sociales que reproducen dispositivos de control social propios del ejercicio abusivo del poder, como el clientelismo, el paternalismo autoritario y el individualismo exacerbado, entre otros, que corresponden a representaciones sociales ampliamente asociadas con modelos del *éxito* y que obran en detrimento de la protección de los más débiles y vulnerables.

¿A quién corresponde liderar que la escuela no continúe siendo un mecanismo espontáneo de reproducción de este tipo de representaciones sociales y los dispositivos de control asociados? Sin duda que las competencias que promueven la asertividad y el cuestionamiento de creencias aportan elementos para ello. Sin embargo, también hay que reconocer que parte de la legitimidad que justifica la existencia de la institucionalidad pública reside precisamente en su disposición a desarrollar programas de acción que apuntan a transformar las prácticas de control social formales e informales, que no se ajustan al fin esencial de respetar, proteger y satisfacer la realización de los derechos de las personas, y en particular, de los más débiles y vulnerables. Y en los casos en que se produzcan daños, tener en su lugar los mecanismos para su correspondiente y satisfactoria reparación.

Los problemas asociados con comportamientos inciviles y agresivos en establecimientos educativos, por consiguiente, no sólo son la oportunidad para desarrollar competencias ciudadanas sino, además, para afianzar la credibilidad y legitimidad

en las instituciones sociales como instancias mediadoras confiables, dispensadoras de protección y mecanismos de reparación social de daños originados por deficiencias en la regulación por parte de éstas.

Un ejemplo ilustrativo de este enfoque particular de intervención es documentado por un grupo de investigadoras finlandesas (Salmivalli et ál., en prensa), que describe un programa nacional diseñado para atacar el fenómeno del acoso escolar a través de una estrategia que interviene tanto en los casos específicos de acoso escolar detectados en ámbitos escolares, como en la realización sistemática de esfuerzos para influenciar y transformar las normas informales de control social dentro de los grupos de estudiantes, de tal modo que todos en el salón desarrollen la capacidad de tomar la responsabilidad de no apoyar o pasar por alto incidentes de acoso escolar, así como de brindar apoyo directo a las víctimas.

En la experiencia documentada, el programa se centra en despertar la conciencia en todos los estudiantes acerca de cuál es el rol –activo o pasivo– que asumen frente a los incidentes de acoso escolar en los cuales participan o presencian. El ejercicio busca que los estudiantes identifiquen que su comportamiento irreflexivo frente al fenómeno contribuye a reproducir el problema, en cuanto acepta tácitamente el acoso y la agresión física como mecanismo de control social válido dentro de la dinámica social del grupo y legitima el sufrimiento causado a la víctima. Aparte de transformar la percepción y actitudes frente al acoso, el ejercicio busca crear condiciones de seguridad para asumir el rol de brindar soporte a la víctima de acosador, legitimando el valor de este comportamiento dentro de la *norma grupal* por medio de un proceso de reflexión colectiva. El resultado final buscado por este tipo de intervención es la modificación efectiva de la estructura de incentivos y recompensas que operan informalmente dentro del grupo, así como el contenido de las representaciones sociales asociadas con el *éxito*, el prestigio y el poder (Miller-Johnson & Costanzo, 2004).

Aspectos de la encuesta de comportamientos y actitudes de escolares en Bogotá, 2006

La discusión acerca de las posibilidades pedagógicas de las intervenciones para prevenir y controlar las diversas manifestaciones de incivilidad que se presentan en ámbitos educativos destaca la importancia de disponer periódicamente de fuentes de información empírica para caracterizar e interpretar sus lógicas y dinámicas y, a la vez, seguir su evolución en el tiempo. Fuentes de esta naturaleza son insumo valioso para investigar sobre el fenómeno, y alimentar el diseño de intervenciones mejor enfocadas y ajustadas a las complejidades detrás de las diversas modalidades de comportamiento que afectan negativamente la convivencia escolar.

No obstante, la aceptación general del argumento anterior no resuelve muchas de las críticas formuladas al diseño específico de la encuesta de comportamiento y actitudes escolares aplicada en 2006 en Bogotá; entre ellas, el señalamiento de que

la encuesta, equivocadamente, hace uso indiscriminado de los conceptos de *agresión y violencia*. Tampoco aborda el daño causado por el empleo *alarmista* de sus resultados, como concretamente habría ocurrido al calificar la situación encontrada en relación con la prevalencia de los hurtos dentro de los centros educativos, desconociendo por ejemplo que muchos elementos extraviados por descuido de los estudiantes más jóvenes suelen reportarse como *hurtos*.

Por tanto, amerita hacer un repaso rápido de algunos de estos aspectos cuestionados de la referida encuesta para verificar la validez de las críticas formuladas. Conviene examinar si efectivamente en su diseño la encuesta hace un manejo indiferenciado de los conceptos de *agresión y violencia*. La diferenciación entre ambos es muy relevante en el ámbito escolar, particularmente porque con altísima frecuencia allí se registran respuestas reactivas entre compañeros en las cuales se observan agresiones que, a primera vista, pueden calificarse como *violencia*. Sin embargo, no toda conducta agresiva es *violenta*, pues la violencia se caracteriza específicamente por *la intención de causar daño a otra persona*. Por eso en la cancha de fútbol escolar se observan agresiones frecuentes y, sólo ocasionalmente, actos de violencia. Lo mismo sucede en otros escenarios de juego y competencia entre estudiantes. En consecuencia, se debe prestar atención en el empeño de establecer la prevalencia de las conductas violentas en ámbitos escolares debe prestar atención para diferenciarlas de las agresiones sin intención de causar daño.

Como se señaló al comienzo de este artículo, la encuesta sobre comportamientos y actitudes escolares se realizó mediante cuestionario diligenciado por una muestra de estudiantes de los grados quinto a once de colegios oficiales y no oficiales de Bogotá, así como de los municipios aledaños al Distrito Capital, donde están localizados muchos colegios que atienden estudiantes residentes en la ciudad. Los formularios se aplicaron a cursos completos con la presencia de un monitor. Antes de iniciar el diligenciamiento, éste impartió las instrucciones para hacerlo de acuerdo con los contenidos de un manual elaborado específicamente con ese propósito. Las instrucciones relacionadas con el capítulo del formulario sobre *Ofensas y golpes en el colegio* indican:

Este capítulo busca analizar los aspectos relacionados con agresiones verbales, como burlas, insultos (ofensas), palabras odiosas y golpes en el entorno escolar. Los golpes implican que hubo contacto físico entre personas involucradas en un conflicto; hay personas que suelen llamarlo *pelea, tropel o aleteo* (Secretaría Distrital de Gobierno, 2006, p. 2).

A continuación se presenta una muestra de la redacción de las preguntas incluidas en ese capítulo en el formulario:

Dentro de tu colegio: 1. La semana pasada, ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te insultó haciéndote sentir mal?

5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
(Secretaría Distrital de Gobierno, 2006, p. 2).

(...) 5. El mes pasado, ¿cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te hizo daño *intencionalmente* dándote golpes, cachetadas, empujones o pellizcos?
5 o más veces 2 a 4 veces 1 vez Ninguna vez
(Secretaría Distrital de Gobierno, 2006 p. 2).

Como se aprecia, el texto del instructivo menciona *aspectos relacionados con agresiones*, de manera ambigua. Sin embargo, en la formulación de las preguntas se hace explícita la condición intencional de hacer *sentir mal* o *hacer daño* al agredido, tanto en el plano emocional, como sucede con los insultos, como en el físico, con los golpes, cachetadas, empujones o pellizcos.

No se puede descartar de antemano que las preguntas así redactadas hayan dado lugar a interpretaciones defectuosas debido a problemas de comprensión de lectura, especialmente entre los estudiantes de los grados más bajos; es decir, de quinto y sexto grados. De ser así, lo previsible sería que los reportes en estos grados fuesen notoriamente más frecuentes que aquellos registrados en los grados más avanzados, donde los problemas de comprensión de lectura serían menores. En las figuras 2A y 3A se presenta la distribución de las respuestas desagregadas por grado a las preguntas citadas anteriormente. Al frente aparecen los gráficos con la distribución de las respuestas a la pregunta por la misma conducta, pero en el rol de agresor.

Al observar la distribución de los agredidos por insultos (figura 2A) es visible cómo, a medida que se avanza de curso, se reducen los reportes. Ello puede deberse tanto a la posibilidad de que la pregunta se haya interpretado defectuosamente en los grados más bajos, donde los registros más altos podrán reflejar reportes indiscriminados tanto de la utilización de lenguaje soez en el léxico habitual de los escolares de esta edad, como de los insultos intencionados que hicieron sentir mal a los agredidos. Una interpretación alternativa sería que, a lo largo de la experiencia escolar, los insultos pierden efectividad para causar daño en los agredidos.

Curiosamente, al contrastar con las respuestas de los agresores (figura 2B), la tendencia a utilizar el insulto por los últimos para hacer sentir mal a los compañeros es creciente. Mientras los agredidos de grados avanzados reportan haberse sentido insultados en menos de 30% de las encuestas, entre los agresores en esos mismos grados la conducta se reporta en cerca de 45% de los encuestados. El uso cada vez más extenso de esta conducta agresiva entre los escolares aparentemente contribuiría a reducir su efectividad de hacer daño a los agredidos. La tendencia a la propagación de este comportamiento a medida que avanzan los grados sugiere que forma parte de la *norma grupal* que se aprende y se utiliza de manera estratégica por los escolares, en el ámbito de los establecimientos educativos.

Con respecto a los golpes, cachetadas, empujones y pellizcos con la intención de causar daño, la distribución de los reportes tanto de agredidos como de agresores

sigue una pauta similar a la de los insultos. Estas agresiones pierden efectividad para causar el daño pretendido en los agredidos después de un pico en séptimo grado. A diferencia de lo que sucede con los insultos, el reporte de los agresores sobre uso de esta clase de conductas disminuye prácticamente al mismo nivel encontrado en los grados más bajos.

FIGURA 2A. LA SEMANA PASADA, ¿CUÁNTAS VECES UN (A) COMPAÑERO (A) DE TU CURSO TE INSULTÓ HACIÉNDOTE SENTIR MAL?

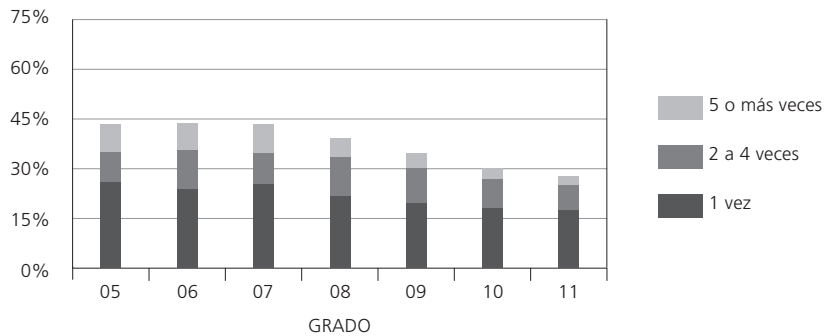


FIGURA 2B. LA SEMANA PASADA, ¿CUÁNTAS VECES INSULTASTE A UN (A) COMPAÑERO (A) DE TU CURSO HACIÉNDOLE SENTIRSE MAL?

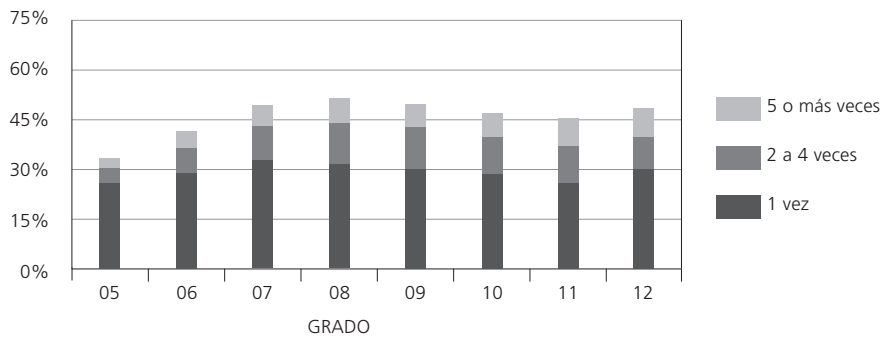


FIGURA 3A. EL MES PASADO, ¿CUÁNTAS VECES UN (A) COMPAÑERO (A) DE TU CURSO TE HIZO DAÑO INTENCIONALMENTE DÁNDOLE GOLPES, CACHETADAS, EMPUJONES O PELLIZCOS?

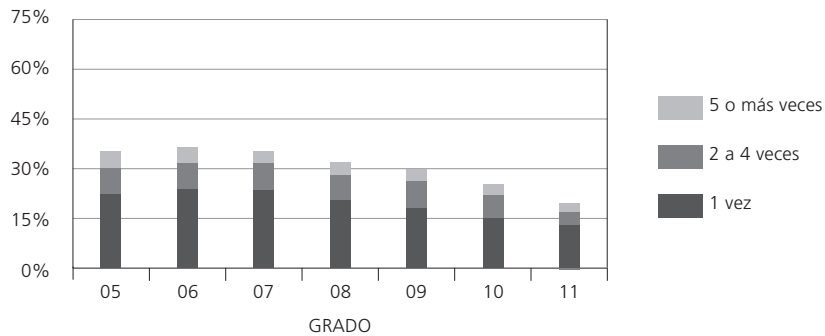
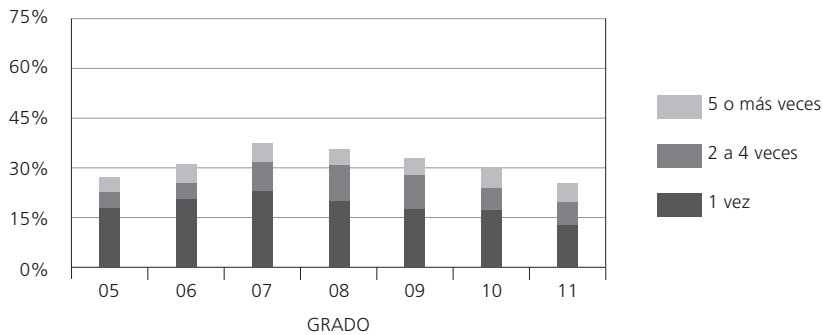


FIGURA 3B. EL MES PASADO, ¿CUÁNTAS VECES LE HICISTE DAÑO INTENCIONALMENTE A UN (A) COMPAÑERO (A) DE TU CURSO DÁNDOLE GOLPES, CACHETADAS, EMPUJONES O PELLIZCOS?



Fuente: SDG de Bogotá, Dane (2006). Cálculos y diseño de gráficos de los autores.

Sorprende la estrecha correspondencia que hay entre los reportes de los agredidos físicamente con los de los agresores, en los casos en que el incidente ocurrió una vez. En el caso de los insultos, tal correspondencia se observa en los primeros grados, y en adelante los reportes de agredidos y agresores divergen. No obstante, es preciso reconocer que la distribución de los reportes en discusión no permite descartar la posibilidad de que, como lo señalan los críticos de la encuesta realizada en Bogotá durante 2006, el nivel de prevalencia de lo que la encuesta denomina *comportamientos violentos* esté sobredimensionado, debido a que en los primeros grados, en las respuestas de los agredidos a las preguntas formuladas, se diferenciaron apropiadamente los incidentes de agresión *sin intención de causar daño*, de los violentos *con intención*.

El análisis de las distribuciones correspondientes a los hurtos menores, sin embargo, muestra que para esta conducta en particular no es válida la observación de que los altos niveles de prevalencia reportados reflejan muchos incidentes de *extra-vío por descuido* que los escolares de los grados más bajos calificarían irreflexivamente como *hurtos*. En las figuras 4A y 4B se muestra otra realidad.

FIGURA 4A. EN LOS ÚLTIMOS 12 MESES DENTRO DE TU COLEGIO, ¿CUÁNTAS VECES, SIN QUE VIERAS, TE ROBARON ALGO (POR EJEMPLO, ÚTILES ESCOLARES, DINERO, REFRIGERIO, ROPA, LIBROS, BALONES, ETC.)?

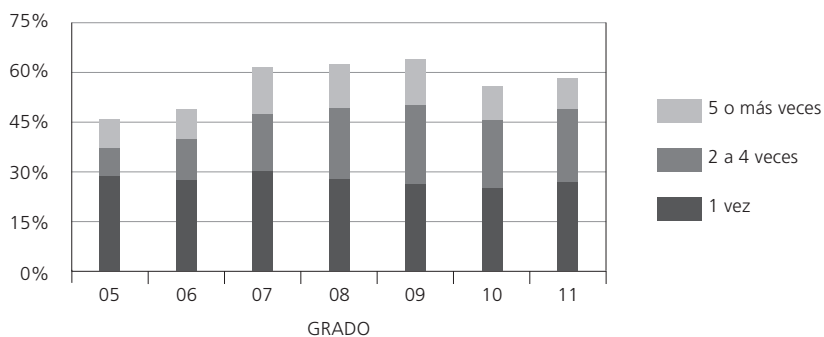
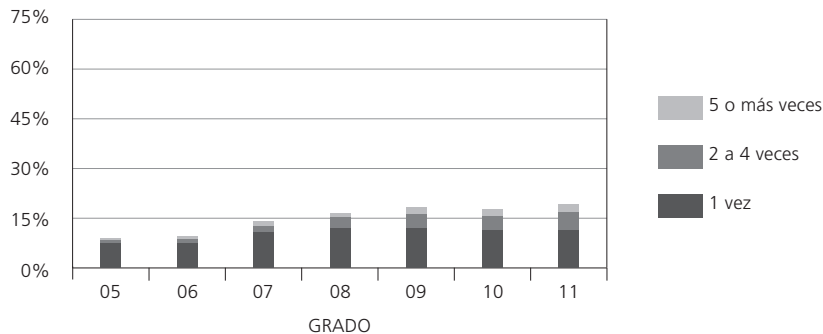


FIGURA 4B. EN LOS ÚLTIMOS 12 MESES DENTRO DE TU COLEGIO, ¿CUÁNTAS VECES, SIN QUE TE VIERAN, ROBASTE ALGO (POR EJEMPLO, ÚTILES ESCOLARES, DINERO, REFRIGERIO, ROPA, LIBROS, BALONES, ETC.)?



Fuente: SDG de Bogotá, Dane (2006). Cálculos y diseño de gráficos de los autores.

Los reportes de las víctimas de hurtos menores (figura 4A) señalan que este comportamiento se registra en un nivel relativamente alto desde los grados más bajos, pero tiende a crecer en los grados más avanzados, en particular entre aquellos encuestados que reportan haber sido revictimizados en varias oportunidades; es decir, dos o más veces durante los doce meses anteriores. Así, mientras en quinto grado los reportes de revictimización apenas representan la mitad de los reportes de hurtos en una sola ocasión, a partir de séptimo grado la revictimización llega a estar a la par en frecuencia con los de un solo incidente. Como se señaló en apartes anteriores, el incremento en la revictimización en los hurtos revela que la conducta responde a una estrategia predatoria *exitosa*, en cuanto quien hurta cuenta con una disposición permanente a *sacar provecho* de oportunidades que encuentra, relacionadas con frecuencia con las mismas personas. La continuidad en el nivel de revictimización del hurto hasta los grados más avanzados sugiere que el ámbito escolar no desincentiva, sino que afianza esta conducta lesiva.

Al considerar los reportes de quienes admiten realizar hurtos menores a sus compañeros (figura 4B), se observa que la frecuencia es muy inferior a la registrada con respecto a los insultos y la violencia física. A primera vista, se podría intuir que ello se debe a un mayor pudor frente a la admisión del hurto que frente a comportamientos violentos. Con todo, desde la perspectiva de la *ecología social*, la eficacia estratégica de una conducta predatoria como el hurto se disminuye en la medida en que esta conducta se propague de manera extensa en una población; por tanto, de incentivarse como una *norma grupal*, como sucede en la actualidad con las conductas abusivas asociadas con el prestigio y el estatus, el hurto perdería su valor como conducta *estratégica*. No obstante, aun sin convertirse en *norma grupal*, es una conducta que se propaga en la medida en que avanzan los grados y tiende a exacerbarse antes que a ceder.

Los hurtos menores cometidos, que se reportan como incidentes únicos son los registros más frecuentes, pero no necesariamente los más preocupantes. En cambio,

los hurtos cometidos por infractores que se reportan como reiterados son de mayor atención (entre 4 y 7% de los encuestados de séptimo grado en adelante), precisamente porque serían indicativos de senderos personales que desembocarían en comportamientos crónicos al margen de la ley durante la vida adulta. Llama la atención que mientras los incidentes únicos de comisión de hurto se duplican en los reportes entre quinto y undécimo grado, los reiterados se triplican.

¿Es esta una situación para alarmarse? Un parámetro de referencia que puede ser útil para juzgarlo es un estimativo general, según el cual, cerca de la mitad de las conductas punibles son cometidas por entre 5 - 7% de la población que sería típicamente propensa al comportamiento criminal crónico (Cohen et ál., 1995). Desde este punto de vista podría decirse que la situación encontrada por la encuesta en Bogotá, en relación con los hurtos en los establecimientos escolares, estaría dentro de *parámetros normales*. Si la calidad de la labor educativa se juzga por su desempeño en la reproducción del *statu quo*, no hay de qué preocuparse. Pero si de lo que se trata es de transformar las expectativas y roles sociales lesivos del presente, entonces quizás el asunto ameritaría alguna reflexión más profunda.

Comentarios finales

En países como Colombia se producen pocos registros administrativos relacionados con incidentes que afectan la convivencia y seguridad de la infancia y la adolescencia. Los datos referidos a ellos, tanto en su rol de víctimas como de victimarios, son restringidos por la ley para proteger a los menores de 18 años. Además, gran parte de los hechos de violencia y de conflicto con la ley que afectan a este grupo ocurren por lo regular entre pares y pasan inadvertidos tanto para adultos responsables como para autoridades. La encuesta de percepción de seguridad y victimización que la Cámara de Comercio realiza periódicamente en Bogotá, por ejemplo, sólo indaga la experiencia y percepción de los mayores de 18 años.

Los jóvenes, particularmente aquellos en edad escolar, son parte transversal de los sectores poblacionales más vulnerables a las incivildades, la violencia y el delito; por tanto se requieren intervenciones diseñadas específicamente para su protección. El manejo y la aplicación de tales intervenciones en los centros educativos ofrecen posibilidades pedagógicas de mucho interés, en cuanto permiten corregir comportamientos disfuncionales y, a la vez, modificar comportamientos asociados con representaciones sociales de *éxito* y *prestigio* corrosivas.

Conviene, por consiguiente, disponer de información empírica sistemática y confiable, como la producida a través de encuestas, para caracterizar, comprender y hacer seguimiento de la evolución de los comportamientos y actitudes escolares, al igual que de los resultados de las intervenciones efectuadas para modificarlas.

Como se ha mostrado en este artículo, la aplicación de encuestas en ámbitos escolares enfrenta dificultades reales para detectar fenómenos distintos, como la *agresión* y la *violencia*, cuyas diferencias conceptuales pueden resultar demasiado

sutiles para quienes experimentan estos fenómenos, en especial entre los grados más bajos. De igual manera, no puede descartarse que en alguna medida también se registren resultados ambiguos en relación con los *hurtos menores*, debido a confusiones entre *extravíos por descuido* y *hurtos*. No obstante, todas son fallas susceptibles de arreglarse para obtener resultados más precisos con respecto a estas conductas.

Lo anterior no justifica ignorar el valor de las encuestas escolares, aun cuando persistan fallas como las ya referidas. En el caso particular de la encuesta realizada en Bogotá, es evidente que la comprensión de conductas violentas y los hurtos menores en ámbitos escolares no puede reducir éstas a *fenómenos disfuncionales* que se deben corregir exclusivamente mediante intervenciones dirigidas a desarrollar competencias individuales de autocontrol. Los problemas de convivencia identificados por la encuesta del 2006 ofrecen a los establecimientos educativos oportunidades pedagógicas de gran valor para diseñar y desarrollar intervenciones, cuyos objetivos trasciendan la esfera individual y reafirmen la legitimidad de las instituciones sociales, sobre la base de que mediante la acción social reflexiva es posible transformar representaciones sociales lesivas y sustituirlas por otras basadas en comportamientos responsables frente a la prevención y reparación de daños ocasionados por las anteriores.

Intervenciones enfocadas para dinamizar reflexiones grupales en torno al rol que cada persona cumple cuando permite que se reproduzcan y propaguen *comportamientos estratégicos* lesivos para la convivencia escolar, partiendo por ejemplo de la discusión de los resultados generales analizados en este artículo, podrían contribuir a convertir el ámbito escolar en un verdadero escenario de transformación social y formación para la convivencia constructiva.

Referencias bibliográficas

- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (s. f.). *La estratificación en Bogotá y estudios 1983-2004*. Bogotá: Departamento Administrativo de Planeación Distrital.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales –DSM IV–*. Barcelona: Masson.
- BJÖRKQVIST, K., EKMAN, K. & LAGERSPETZ, K. (1982). Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- CANGA, M. (2006). Freud y el problema de la verdad histórica. *Trama y Fondo. Revista de Cultura*, 20, 33-40.
- CHAUX, E., BUSTAMANTE, A., CASTELLANOS, M., JIMÉNEZ, M., NIETO, A., RODRÍGUEZ, G. & BLAIR, R. (2008). Aulas en paz: estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia. Ried-Ijed*, 1 (2), 125-145.
- CILLESSEN, A. & BORCH, C. (2004). Developmental trajectories of adolescent popularity: a growth curve modeling analysis. *Journal of Adolescence*, 29, 935-959.
- COHEN, L., VILLA, B. & MACHALEK, R. (1995). Expropriative crime and crime policy: an evolutionary ecological analysis. *Studies on crime and crime prevention*, 2, 197-219.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2007). *Proyecciones nacionales y departamentales de población 2006-2020*. Bogotá: Autor.
- GARRIDO, V. (2001). *El psicópata: un camaleón en la sociedad actual*, 5.ª ed. Alzira: Algar Editorial.
- GARRIDO, V., STANGELAND, P. & REDONDO, S. (2006). *Principios de criminología*, 3.ª ed. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- JUVONEN, J. & GALVAN, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: lessons from research on bullying. In M. Prinstein & K. Dodge (eds.). *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225-244). Nueva York: The Guilford Press.
- LEVITT, S. & DUBNER, S. (2007). *Freakonomics*, Barcelona: Ediciones B.
- LINDSTRÖM, P. (1993). *School and delinquency in a contextual perspective*. Estocolmo: Allmänna Förlaget.
- LOEBER, R. (1996). Developmental continuity, change, and pathways in male juvenile problem behaviors and delinquency. In J. Hawkins (ed.). *Delinquency and crime. Current theories* (pp. 1-27). Nueva York: Cambridge University Press.

- LOEBER, R. & FARRINGTON, P. (eds.) (1998). *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks Ca: Sage Publications.
- MILLER-JOHNSON, S. & COSTANZO, P. (2004). If you can't beat 'em... induce them to join you: peer-based interventions during adolescence. In J. Kupersmidt & K. Dodge (eds.). *Children's peer relation: from development to intervention* (pp. 209-222). Washington: American Psychological Association.
- PRINSTEIN, M. & DODGE, K. (eds.) (2008). *Understanding peer influence in children and adolescents*. Nueva York: The Guilford Press.
- RUBIO, M. (2007). El sendero hacia las maras: El caso de Honduras. Washington D.C: Banco Interamericano de Desarrollo.
- SALMIVALLI, C. & VOETEN, M. (2004). Connections between attitudes, group norms and behaviours associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258,
- SALMIVALLI, C., KÄRNÄ, A., & POSKIPARTA, E. (in press). From peer putdowns to peer support: a theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S. R. Shimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (eds.). *The international handbook of school bullying*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- SANMARTÍN, J. (2006). Conceptos y tipos. En A. Serrano (ed.). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 21-32). Barcelona: Ariel, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- SANMARTÍN, J. (2007). Violencia y acoso escolar. *Revista Mente y Cerebro*, 22, 1-9.
- SAVAGE, J. & VILA, B. (2003). Human ecology, crime, and crime control: linking individual behavior and aggregate crime. *Social Biology*, 50, 77-101.
- SECRETARÍA DISTRITAL DE GOBIERNO, DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2006). *Encuesta de comportamientos y actitudes de escolares de 5° a 11° en Bogotá, 2006. Manual de conceptos básicos para el auto-diligenciamiento del cuestionario para estudiantes*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- SECRETARÍA DISTRITAL DE GOBIERNO. (2007). *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá, 2006*. Bogotá: Subsecretaría para Asuntos de Convivencia y Seguridad Ciudadana.
- SHAW, M. (s. f.). *Promoting safety in schools: international experience and action*. Quebec: International Centre for Crime Prevention.
- SUBIJANA, I. J. (2007). El acoso escolar. Un apunte victimológico. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, RECPC09-03, 03:1-03:32. Extraído el 9 de septiembre de 2008

de <http://criminnet.ugr.es/recpc/09/recpc09-03.pdf>

SOUTH, C. & WOOD, J. (2006). Bullying in prisons: the importance of perceived social status, prisonization, and moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 32, 490-501.

TAYLOR, J., IACONO, W. G. & MCGUE, M. (2000). Evidence for a genetic

etiology of early-onset delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 109 (4), 634-643.

TOOBY, J. & COSMIDES, L. (1992). The psychological foundations of culture. In J. Barkow, L. Cosmides & J. Tooby (eds.). *The adapted mind* (pp.19-136). Nueva York: Oxford University Press.

Resumen

La modernidad impone a la familia y a la escuela como nuevos escenarios de socialización de la infancia; la disociación existente entre ambas instituciones se convierte, por una parte, en vacío o déficit de socialización, y por otra, en el aislamiento de los padres y madres de familia de la vida escolar de sus hijos. Cuando la familia o la escuela reproducen relaciones de violencia, el desencuentro entre padres, madres y maestros se complejiza, haciendo aún más difícil la comprensión, la intervención y la prevención de dichas relaciones violentas, reforzando pautas inadecuadas. Tanto la violencia intrafamiliar como la violencia escolar y juvenil, se han catalogado dentro de la categoría de las violencias impulsivas o difusas. La violencia escolar se ha convertido en uno de los problemas más relevantes de las culturas urbanas a nivel mundial y, por ende, en tema de interés de educadores y padres; el reconocimiento de relaciones de violencia en la familia, en la escuela y en los barrios, permite un clima favorable para su investigación. Por lo general, los padres y madres de familia usuarios de las escuelas públicas tienen su lugar de residencia en los barrios populares de la ciudad; por ello, la familia, la escuela y el barrio son la unidad de análisis privilegiada para comprender las relaciones de violencia que se gestan en su interior y que se manifiestan en cada uno de estos escenarios.

Palabras clave

Familia, escuela, barrio, socialización, infancia, violencias difusas, violencia escolar

Abstract

Modernity has assigned family and school the function of childhood socialization. The existent gap between these institutions results in parents' isolation from children's social processes and socialization deficits. When violent relationships are reproduced by family or school the relationship between parents and school teachers becomes complex and makes it difficult to understand, intervene and prevent this inadequate behaviour. Both domestic violence and school and youth violence have been classified as impulsive and diffuse violence. This topic has become one of the most important worldwide problems of urban culture, capturing the interest of parents and teachers. Recognizing the existence of violent relationships at family, school and neighborhood allows an adequate atmosphere for its study. Usually, people who use public schools have their place of residence in low-income neighborhoods, that's why family, school and neighborhood are the privileged unit of analysis in order to understand the violent relationships that arise and become evident inside them.

Key words

Family, school, neighborhood, socialization, children, diffuse violence, school violence